



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

CARLOS ALBERTO SALDANHA DA SILVA JÚNIOR

**A INTERNACIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO
E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: um estudo da relação
entre as macroestratégias educacionais do OREALC/UNESCO e a política nacional de
formação dos profissionais da educação do Brasil**

Belém/PA

2024.1

CARLOS ALBERTO SALDANHA DA SILVA JÚNIOR

**A INTERNACIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO
E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: um estudo da relação
entre as macroestratégias educacionais do OREALC/UNESCO e a política nacional de
formação dos profissionais da educação do Brasil**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Olgaíses Cabral Maués.

Área de Concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais.

Belém/PA

2024.1

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586i Silva Júnior, Carlos Alberto Saldanha da.
A internacionalização das políticas educacionais de formação e valorização dos profissionais da educação : um estudo da relação entre as macroestratégias educacionais do OREALC/UNESCO e a política nacional de formação dos profissionais da educação do Brasil / Carlos Alberto Saldanha da Silva Júnior. — 2024.
415 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Olgaíses Cabral Maués
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2024.

1. Internacionalização das Políticas Educacionais. 2. OREALC/UNESCO. 3. Agenda Global da Educação. 4. Políticas Educacionais de Formação e Valorização. 5. Profissionais da Educação. I. Título.

CDD 370

CARLOS ALBERTO SALDANHA DA SILVA JÚNIOR

**A INTERNACIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO
E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: um estudo da relação
entre as macroestratégias educacionais do OREALC/UNESCO e a política nacional de
formação dos profissionais da educação do Brasil**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 27 / 03 / 2024.

Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Olgaíses Cabral Maués (Orientadora)
Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA)

Profa. Dra. Arlete Maria Monte de Camargo
Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA)

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Profa. Dra. Alda Maria Duarte Araújo Castro
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN)

Profa. Dra. Antônia Costa Andrade
Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP)

Dedico este trabalho a mulher que, não só me possibilitou a vida, mas, que me ensinou uma das lições mais importantes: o amor incondicional, a fé acima de qualquer situação, por mais adversa que seja, e a generosidade como fundante das relações com o outro. A ti, minha mãe, minha fortaleza, que mesmo sem a tua presença material nessa conclusão de mais uma etapa da minha jornada reencarnatória, sei que continuas torcendo por mim, vibrando positivamente para que eu continue trilhando o projeto de vida que vim cumprir nessa existência. O meu muito obrigado e com a esperança renovada, de que, em algum momento da eternidade, iremos nos reencontrar para nos abraçarmos, como fazíamos anteriormente...

À Dona Vera (*in memoriam*),
com todo meu amor!

AGRADECIMENTOS

A conclusão de mais uma etapa formativa é motivo de comemoração e alegria, pois encerra um ciclo não só de aprendizagens, produção de conhecimentos, estabelecimento de redes e conexões com diferentes atores, ampliação de amizades, mas, igualmente, encerra as dificuldades, os momentos de solidão da escrita, de angústias, medos, frustrações e fragilidades.

Assim foi esse processo de doutoramento, entre altos e baixos, mas que tiro como lição de vida, não só do ponto de vista acadêmico, mas também profissional e pessoal.

Desta forma, agradecer a todos aqueles/as que contribuíram de forma direta e indiretamente é importantíssimo, afinal, a escrita acadêmica no doutorado, por mais solitária que seja, é resultante, também, de múltiplas vozes, diálogos, aprendizagens e sujeitos com os quais dialoga-se durante o processo de tessitura da Tese.

Início esses agradecimentos pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Pará (UFPA), que, ao longo dos anos de curso, me possibilitou ampliar meus horizontes a respeito da pesquisa educacional, em especial ao meu objeto de estudo, que foi se modelando com o desenvolvimento dessa caminhada. Destaco, em nome dos professores do programa, a Profa. Dra. Arlete Maria Monte de Camargo, o Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira e a Profa. Dra. Olgaíses Cabral Maués, que contribuíram diretamente na minha formação acadêmica por meio dos componentes curriculares cursados e que muito me ajudaram a vencer os desafios que se colocavam nesse processo doutoral.

À Profa. Dra. Olgaíses Maués, minha orientadora, que aceitou o desafio em me orientar e que, com a sua capacidade intelectual, ampliou minhas visões de mundo/sociedade e de ser humano, bem como a dimensão política, me apresentando a temática da internacionalização das políticas educacionais/organismos internacionais, contribuindo diretamente para a definição do meu objeto de estudo e que, no momento mais crítico da produção escrita, soube compreender minhas limitações (socioemocionais e psicológicas) e que atrapalharam, em certa medida, o ritmo da produção acadêmica da Tese, sendo parceira nos momentos mais difíceis dos prazos curtos e sensível em dar as devolutivas com mais brevidade para cumprirmos as etapas de qualificação e defesa da Tese. Minha gratidão!

À Profa. Dra. Arlete Camargo, que, com sua leveza e simplicidade, foi importantíssima nesta etapa formativa. Agradeço imensamente as oportunidades dadas, a confiança e a generosidade, com que compartilhou nessa caminhada, sejam nos componentes curriculares em que ministrou durante o doutorado, sejam nas experiências vividas no grupo de pesquisa, nas seções de estudo, nos eventos acadêmicos e, especialmente, no desenvolvimento da pesquisa

vinculada ao PROCAD-Amazônia, em que, gentilmente, me acolheu e que muito contribuiu na minha formação de pesquisador na Amazônia. Meu eterno reconhecimento e admiração!

Ao Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu, coordenador do PPGED/UFPA, que, com muita sapiência, tem conduzido o programa, deixando as relações institucionais mais leves e humanizadas e que, nessa reta final, foi extremamente atencioso para com a minha situação específica. Quero, aqui, da mesma forma, agradecê-lo!

Aos professores que compuseram as bancas de qualificação e de defesa de Tese, os examinadores internos do programa, Profa. Dra. Arlete Maria Monte de Camargo e Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva, e as examinadoras externas, Profa. Dra. Profa. Dra. Alda Maria Duarte Araújo Castro (PPGED/UFRN) e Profa. Dra. Antônia Costa Andrade (PPGED/UNIFAP), com suas valiosas, precisas e generosas contribuições ao meu texto, meu agradecimento especial. Vocês, sem dúvidas, fazem parte dessa Tese. Obrigado!

Aos amigos do Grupo de Estudo e Pesquisa de Política Educacional, Formação e Trabalho Docente (GESTRADO/UFPA), obrigado por todas as convivências, trocas, aprendizagens e energias positivas. Em especial, quero destacar os amigos de jornada tripla (doutorado, GESTRADO e de orientações): Lucenilda Abreu e Hélio Loiola, com quem dividi diversos momentos, cuja convivência sempre foi muito parceria, harmoniosa e respeitosa, durante os seminários de pesquisa e tese, entre outras atividades, e, Mary Ellen Moraes, a “bunita”, com quem dividi, além das obrigações acadêmicas e alegrias, as tristezas e as frustrações, e que sempre tinha uma palavra de estímulo e perseverança para continuar. Tua força me ajudou muito. Valeu, “bunita”!

À Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA), pela concessão de licença aprimoramento para os estudos doutorais, me possibilitando as condições mínimas necessárias para concluir esta etapa. Meus agradecimentos pelo investimento em minha formação.

Aos amigos/colegas de trabalho, que me acompanharam ao longo dessa jornada, também não poderia deixar de mencioná-los: Claudia Eliza Ribeiro, Elizabeth Mascarenhas, Diana Braga, Marília Chaves, Madalena Pantoja, Suely Domont, Dorvalina Bastos, Leila Freire, Lucidea Oliveira, Maíra Melo, Rayanne Vieira, Suely Silva, Rossecleide Santos, vocês foram importantes durante esse processo. Obrigado, também!

Às amigas Ana Paula Renato, Ilma Pinheiro Brandão e Kaire Michely Alves Alcântara, sem palavras para expressar o quantos vocês se tornam fundamentais na minha vida. Essa vitória também é de vocês. Obrigado por tudo. Amo vocês!

Aos amigos queridos que se fazem presentes nos diversos momentos, quero aqui também deixar registrado meus agradecimentos, porque sei que torcem de verdade por mim.

Como são muitos, e em nome de todos, quero ressaltar três deles: Igor Castro, meu irmão de alma; Igor Gomes (*in memoriam*), meu parceiro das viagens inesquecíveis; e Viviany Cardoso, a minha futura juíza e “parceirona” para todas as horas!

À minha família nuclear, minha base e meu esteio, que, mesmo com a distância e os cursos da vida nos levando para caminhos diferentes, sempre foi o meu porto seguro. Obrigado, minha mãe, Vera Lúcia Pereira da Silva (*in memoriam*), ao meu pai, Carlos Alberto Saldanha da Silva, pelo apoio, amor e por acreditarem que eu era capaz de chegar até aqui; às minhas irmãs, Karla Verônica e Flávia Roberta, amo vocês e obrigado por estarem comigo sempre; aos meus sobrinhos que amo incondicionalmente, Bruna, Miguel, Guilherme e Maria Cecília. Vocês são luzes na minha vida.

À grande família (Pereira, Sousa, Costa e Lacerda), que me acolhe todos os dias, meu agradecimento especial, pois, sem vocês, eu não seria o Carlos que sou hoje. Assim, em nome de todos (tios e tias, primos e primas, sogra e cunhados e cunhada), quero agradecer a minha avó, matriarca da família Pereira, Dona Izolina de Souza Pereira (vovó linda). Quero deixar registrado a importância que a Sra. tem na minha vida. Sua experiência, sapiência, amor e fé são riquezas que eu carregarei comigo para sempre. Obrigado, vó. Amo-te!

Ao meu amor, Rodrigo Lacerda, com quem divido a vida e que me acompanhou no íntimo nessa fase de conclusão, que não foi fácil. Seu amor, sua parceria, confiança e disposição se tornaram o meu porto seguro. Aprendi contigo, a confirmar mais e acreditar que iríamos chegar até aqui. Obrigado por tudo e que possamos viver efetivamente, sem o “fantasma” do doutorado nos assombrando. Sem ti, eu não teria conseguido. Amo-te!

A lista de agradecimentos é longa, pois esta Tese foi escrita a partir de vozes e sujeitos, que fazem parte de quem eu sou, enquanto ser humano, profissional e pesquisador, sem os quais eu não poderia deixar de mencionar. O doutorado é uma etapa singular na vida daqueles que chegam a esse nível da educação escolarizada. Por isso, é inevitável sair sem suas marcas.

Não poderia deixar de registrar nestes agradecimentos a contribuição da minha terapeuta, Ana Beatriz Queiroz, que me auxiliou durante o processo de adoecimento mental no decorrer dessa movimentação (doutorado, pandemia, perda da minha mãe, entre outros dilemas pessoais) e que me desestabilizaram emocional e psicologicamente, me levando a desenvolver uma ansiedade cognitiva em relação a Tese. Tem sido uma fase muito difícil, dolorosa e angustiante, mas que, aos poucos, vem sendo ressignificada.

Encerro esses agradecimentos, com a certeza que Deus, por meio de seu filho, Jesus Cristo, e da espiritualidade fraterna, estão vibrando e emanando energias positivas. **Gratidão!**

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.

Freire, P. **Educação como prática da liberdade**. 38ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 127.

SILVA JÚNIOR, Carlos Alberto Saldanha da. **A internacionalização das políticas educacionais de formação e valorização dos profissionais da educação:** um estudo da relação entre as macroestratégias educacionais do OREALC/UNESCO e a política nacional de formação dos profissionais da educação do Brasil. 2024. 351f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2024.

RESUMO

Este estudo visa investigar a relação existente entre as recomendações das macroestratégias do OREALC/UNESCO e as políticas de formação e valorização dos profissionais da educação básica no Brasil. Configura-se como uma pesquisa documental, de abordagem quanti-qualitativa, a partir da análise de documentos internacionais produzidos durante a execução de três macroestratégias regionais na América Latina e Caribe – ALC (Projeto Principal de Educação, Projeto Regional de Educação e o Projeto Estratégico Regional sobre Docentes) e documentos nacionais (Leis, Decretos e Diretrizes que fundamentam a atual Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, no que tange a formação e a valorização). A abordagem teórico-metodológica é a do materialismo histórico-dialético, tendo como categorias metodológicas a contradição, a totalidade, a mediação e a práxis, com base em Karl Marx e seus interlocutores contemporâneos, além da utilização do ciclo de políticas de Stephen John Ball e seus colaboradores como dimensão epistemológica para a análise da política em questão e a análise dos dados sistematizados pelo estudo com base na metodologia de análise conceitual de documentos de políticas educacionais. Os resultados apontam que há uma concordância na literatura a respeito da relação formação e valorização, estando alicerçada no tripé, formação, carreira e condições de trabalho e que os debates recentes sobre as políticas educacionais na região estão atrelados à crise fiscal do Estado dos anos de 1970/80 e a Reforma Administrativa que ocorreu na ALC entre os anos de 1980 e 1990, redefinindo o seu papel e consolidando o neoliberalismo como a nova razão do mundo, transformando o Estado e seus Governos em verdadeiras empresas, a partir da Nova Gestão Pública, no setor público da região. Os documentos analisados revelaram que há uma hegemonia discursiva que tende a orientar a formulação das políticas educacionais de formação e valorização em escala regional e nacional. Outro elemento importante identificado, é que as macroestratégias do OREALC/UNESCO funcionaram como disseminadoras de um consenso regional de adesão ao projeto global defendido pelos organismos internacionais (OI), em especial a UNESCO, que se acentua com o processo de globalização neoliberal e de mundialização do capital, nesta atual fase do modo de produção capitalista. Tal projeto vem sendo materializado em agendas globais, que cada vez mais internacionalizam as políticas, criam redes, influenciam países e seus governos, mediante a pactuação mundial de objetivos, metas e estratégias para a formação de capital humano desejável, enquanto mecanismo de manutenção das relações políticas, econômicas e de poder dos grupos hegemônicos do grande capital financeiro. O estudo conclui, demonstrando que a atual Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação no Brasil apesar do salto qualitativo identificado na garantia de direitos ligados ao desenvolvimento profissional e às condições de trabalho (Programas de Formação Inicial e Continuada em nível superior, Plano de Carreiras, Piso Salarial), na base legal-normativa, este não é homogêneo em todo território nacional e está diretamente vinculado ao movimento internacional da Agenda Global da Educação (AGE), submetida, portanto, aos ditames do capital e corroborando para a formação de capital humano para a manutenção do modo de produção capitalista-neoliberal.

Palavras-chaves: Internacionalização das Políticas Educacionais. OREALC/UNESCO. Agenda Global da Educação. Políticas Educacionais de Formação e Valorização. Profissionais da Educação.

SILVA JÚNIOR, Carlos Alberto Saldanha da. **The internationalization of educational policies for the training and valorization of education professionals:** a study of the relationship between the educational macro-strategies of OREALC/UNESCO and the national policy for the training of education professionals in Brazil. 2024. 351f. Thesis (Doctorate in Education) – Federal University of Pará, Belém, 2024.

ABSTRACT

This study aims to investigate the relationship between the recommendations of the OREALC/UNESCO macro strategies and the training and development policies of basic education professionals in Brazil. It is configured as a documentary research, with a quantitative-qualitative approach, based on the analysis of international documents produced during the execution of three regional macro-strategies in Latin America and the Caribbean – LAC (Main Education Project, Regional Education Project and the Strategic Project Regional Policy on Teachers) and national documents (Laws, Decrees and Guidelines that support the current National Training Policy for Education Professionals, regarding training and development). The theoretical-methodological approach is that of historical-dialectical materialism, with contradiction, totality, mediation and praxis as methodological categories, based on Karl Marx and his contemporary interlocutors, in addition to the use of Stephen John Ball's policy cycle and its collaborators as an epistemological dimension for the analysis of the policy in question and the analysis of data systematized by the study based on the methodology of conceptual analysis of educational policy documents. The results indicate that there is agreement in the literature regarding the relationship between training and valorization, being based on the tripod, training, career and working conditions and that recent debates on educational policies in the region are linked to the State's fiscal crisis in the 1990s. 1970/80 and the Administrative Reform that took place in LAC between the years 1980 and 1990, redefining its role and consolidating neoliberalism as the new reason for the world, transforming the State and its Governments into true companies, based on New Public Management, in the public sector of the region. The documents analyzed revealed that there is a discursive hegemony that tends to guide the formulation of educational policies for training and development on a regional and national scale. Another important element identified is that the OREALC/UNESCO macro-strategies functioned as disseminators of a regional consensus of adherence to the global project defended by international organizations (IO), especially UNESCO, which is accentuated by the process of neoliberal globalization and globalization. of capital, in this current phase of the capitalist mode of production. This project has been materialized in global agendas, which increasingly internationalize policies, create networks, influence countries and their governments, through the global agreement of objectives, goals and strategies for the formation of desirable human capital, as a mechanism for maintaining relationships political, economic and power of hegemonic groups of big financial capital. The study concludes by demonstrating that the current National Training Policy for Education Professionals in Brazil, despite the qualitative leap identified in guaranteeing rights linked to professional development and working conditions (Initial and Continuing Training Programs at higher level, Career Plan, Salary Floor), on the legal-normative basis, this is not homogeneous throughout the national territory and is directly linked to the international movement of the Global Education Agenda (AGE), therefore submitted to the dictates of capital and corroborating the formation of capital human resources for the maintenance of the capitalist-neoliberal mode of production.

Keywords: Internationalization of Educational Policies. OREALC/UNESCO. Global Education Agenda. Educational Training and Valorization Policies. Education Professionals.

SILVA JÚNIOR, Carlos Alberto Saldanha da. **La internacionalización de las políticas educativas para la formación y valorización de profesionales de la educación:** un estudio de la relación entre las macroestrategias educativas de la OREALC/UNESCO y la política nacional de formación de profesionales de la educación en Brasil. 2024. 351p. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidad Federal de Pará, Belém, 2024.

RESUMEN

Este estudio visa investigar la relación existente entre las recomendaciones de las macroestrategias del OREALC/UNESCO y las políticas de formación y valoración de los profesionales de la educación básica en Brasil. Se configura como una pesquisa documental, de abordaje quanti-cualitativa, a partir del análisis de documentos Internacionales producidos durante la ejecución de tres macroestrategias regionales en América Latina y Caribe – ALC (Proyecto principal de Educación, Proyecto Regional de Educación y el Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes) y documentos nacionales (Leyes, Decretos, Directrices que fundamentan la actual Política Nacional de formación de los Profesionales de la Educación, en lo que se refiere a la formación y valoración). El abordaje teórico-metodológica es a la del materialismo histórico-dialéctico, teniendo como categorías metodológicas la contradicción, la totalidad, la mediación y la praxis basado en Karl Marx y sus interlocutores contemporáneos, además de la utilización del ciclo de políticas de Stephen John Ball y sus colaboradores como dimensión epistemológicas para el análisis de la política en cuestión y el análisis de los datos sistematizados por el estudio basado en la metodología del análisis conceptual de los documentos de las políticas educacionales. Los resultados apuntan que hay una concordancia en la literatura a respecto de la relación – formación y valoración, estando en la base del tripe, formación, carrera y condiciones de trabajo y que los debates recientes sobre las políticas educacionales en la región están unidos a la crisis fiscales del Estado de los años 1980 y 1990, redefiniendo su papel y consolidando el neoliberalismo como la nueva razón del mundo, transformando el Estado y sus gobiernos en verdaderas empresas, a partir de la Nueva Gestión Pública, en el sector público de la región. Los documentos analizados enseñaron que hay una hegemonía discursiva que tiende a orientar la formulación de las políticas educacionales de formación y valoración en escala regional y nacional. Otro elemento importante identificado, es que las macroestrategias del ORALC/UNESCO han funcionado como propagadoras de un consenso regional de adhesión al proyecto global defendido por los organismos Internacionales (OI), en especial la UNESCO, que se acentúa con el proceso de globalización neoliberal y de mundialización del capital. En esta actual fase del modo de producción capitalista. Tal proyecto está siendo materializado en agendas globales, que cada vez más internacionalizan las políticas, crean redes, influyen los países y sus gobiernos mediante la pactación mundial de objetivos, metas y estrategias para la formación del capital humano deseable, mientras mecanismo de mantención de las relaciones políticas, económicas y de poder de los grupos hegemónicos del grande capital financiero. El estudio ha concluido, demostrando que la actual Política Nacional de Formación de los Profesionales de la Educación en Brasil apesar del aumento cualitativo identificado en la garantía de los derechos relacionados al desarrollo profesional y a las condiciones de trabajo (Programas de Formación Inicial y Continuada en nivel superior, Plano de Carreras, Piso Salarial), en la base legal-normativa, este no es homogéneo en todo territorio nacional y está directamente vinculado al movimiento internacional de la Agenda Global de la Educación (AGE), sometida, portanto, a los dictámenes del capital corroborando para la formación del capital humano para la mantención del modo de producción capitalista-neoliberal.

Palabras clave: Internacionalización de las políticas educativas. OREALC/UNESCO. Agenda Educativa Global. Políticas de Formación y Valorización Educativa. Profesionales de la educación.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01-	Esquemáticação dos elementos constituintes do Projeto Hegemônico do Capital.....	100
Figura 02-	Estado-Empresarial ou Neoliberal, com base na NGP e na Reforma Gerencial do Estado.....	121
Figura 03-	Esquemáticação teórica do nexo dialético Formação e Valorização no contexto da Tese.....	147
Figura 04-	Esquemáticação do nexo dialético Formação e Valorização, a partir de suas unidades teórico-metodológicas.....	148
Figura 05-	Esquemáticação do ciclo de vida profissional docente de Huberman.....	151
Figura 06-	Esquemáticação do ciclo de vida profissional docente de Burke.....	153
Figura 07-	Organização da UNESCO, a partir do setor de Educação.....	172
Figura 08-	Localização das Representações físicas da UNESCO, na região da América Latina e Caribe.....	177
Figura 09-	Linha do Tempo – escopo do estudo das macroestratégias do OREALC/UNESCO e eventos internacionais.....	184
Figura 10-	Linha do tempo do PPE.....	189
Figura 11-	Ilustração do original da capa e do sumário do Boletim nº 31 do PPE.....	193
Figura 12-	Ilustração da capa e do sumário da Revista PRELAC nº 01.....	208
Figura 13-	Esquemáticação da relação de continuidade e aprofundamento das macroestratégias do OREALC/UNESCO na ALC (1980-2017).....	246
Figura 14-	Esquemáticação do desenvolvimento das três macroestratégias por país na região.....	250
Figura 15-	Esquemáticação da estruturação da atual Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação no Brasil (PNFPE), a partir de seus documentos estruturantes (1996-2024).....	271

LISTA DE QUADROS

Quadro 01-	Categorias nucleares da concepção teórico-metodológica da teoria social de Marx – Materialismo Histórico-Dialético.....	44
Quadro 02-	Revisão de Literatura – quantitativo.....	50
Quadro 03-	Revisão de Literatura – produções.....	51
Quadro 04-	Detalhamento dos procedimentos teórico-metodológicos da etapa 01 da pesquisa.....	56
Quadro 05-	Detalhamento dos procedimentos teórico-metodológicos da etapa 02 da pesquisa.....	58
Quadro 06-	Detalhamento dos procedimentos teórico-metodológicos da etapa 03 da pesquisa.....	67
Quadro 07-	Proposta da Agenda Global de Educação 2030 da UNESCO (agenda E-2030).....	91
Quadro 08-	Definição teórica de Desenvolvimento nas dimensões, pessoal, profissional e organizacional.....	155
Quadro 09-	Definição teórica de Condições de Trabalho, a partir de suas unidades teórico-metodológicas.....	161
Quadro 10-	Eixos e temas de atuação da UNESCO.....	170
Quadro 11-	Estrutura organizacional do Setor de Educação da UNESCO.....	172
Quadro 12-	Organização da UNESCO na América Latina e Caribe.....	178
Quadro 13-	Boletins do PPE que estabelecem alguma relação com objeto da pesquisa sobre políticas de formação e valorização dos profissionais da educação.....	190
Quadro 14-	Estruturação do PRELAC quanto aos seus objetivos, princípios e focos estratégicos.....	201
Quadro 15-	Focos estratégicos do PRELAC.....	202
Quadro 16-	Orientações/recomendações do PRELAC ao foco estratégico nos docentes.....	205
Quadro 17-	Composição do PERDLAC, a partir de etapa/período, finalidade e produto.....	211

Quadro 18-	Orientações/recomendações para a formulação de políticas educacionais de formação e valorização para os profissionais da educação, a partir das 4 áreas do PERDLAC.....	214
Quadro 19-	As áreas de priorização para formulação de políticas de formação e valorização por tema crítico e orientação/recomendação.....	216
Quadro 20-	Macroestratégias por finalidade e foco docente.....	247
Quadro 21-	Orientações/recomendações do OREALC/UNESCO às políticas de formação e valorização dos profissionais da educação, por macroestratégia e agrupamento teórico-metodológico.....	251
Quadro 22-	Linha do Tempo dos principais documentos oficiais das Políticas Nacionais de Formação e Valorização dos profissionais da educação no Brasil (décadas de 1980 a 2020).....	263
Quadro 23-	Alterações do Artigo 61 da Lei nº 9.394/1996 (LDB).....	274
Quadro 24-	Alterações do Artigo 62 da Lei nº 9.394/1996 (LDB).....	277
Quadro 25-	Inclusões dos Artigos 62-A e 62-B na Lei nº 9.394/1996 (LDB)..	279
Quadro 26-	Estrutura dos PNEs pós-LDB/1996, quanto a áreas prioritárias e quantitativo de metas.....	284
Quadro 27-	Metas e estratégias da diretriz “valorização dos profissionais da educação” do PNE (2014-2024).....	286
Quadro 28-	Profissionais da Educação Básica, segundo o novo FUNDEB (Lei nº 14.113/2020).....	299
Quadro 29-	Diretrizes da valorização dos profissionais da educação (Lei nº14.817/2024).....	300
Quadro 30-	Princípios e Objetivos da PNFPE (Decreto nº 8.752/2016).....	308
Quadro 31-	Comparativo entre as DCNs-formação de 2015 (proposta de BNC) e as DCNs-formação de 2019/2020 (BNC-formação e da BNC-formação continuada).....	321
Quadro 32-	Matriz de referência das orientações/recomendações do OREALC/UNESCO e a PNFPE do Brasil.....	331

LISTA DE SIGLAS

AGE	Agenda Global da Educação
AGEE	Agenda Globalmente Estruturada da Educação
E-2030	Agenda Educação 2030
ALC	América Latina e Carine
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
APH	Aparelhos Privados de Hegemonia
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EM	Base Nacional Comum Curricular – etapa ensino médio
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNC-Formação Continuada	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCSE	Centro de Ciências Sociais e Educação
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEPPE	Centro de Estudos de Políticas e Práticas em Educação
<i>Promedlac</i>	Comitê Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe
MINEDLAC	Conferências Regionais de Ministros da Educação e encarregados do Planejamento Econômico
CEB	Câmara de Educação Básica
CF/1988	Constituição Federal de 1988
CLT	Consolidações das Leis Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CP	Conselho Pleno

DNCs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNPED	Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia
EaD	Educação a Distância
ECM	Educação para a Cidadania Mundial
EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EPT	Educação para Todos
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FPE	Fundo de Participação dos Estados
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IB	<i>International Baccalaureate</i> (Bacharelado Internacional)
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICED	Instituto de Ciências da Educação
IES	Instituições de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
GERM	<i>Global Educational Reform Movement</i> (Movimento Global de Reforma da Educação)
GESTRADO	Grupo de Estudo e Pesquisa de Política Educacional, Formação e Trabalho Docente
LDB/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação

MINC	Ministério da Cultura
MSS	Movimentos Sociais e Sindicais
NECAPS	Núcleo de Estudo em Educação Científica, Ambiental e Práticas Sociais
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OEA	Organização dos Estados Americanos
OI	Organismos Internacionais
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OREALC	<i>Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe</i> (Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe)
PARFOR	Plano Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica
PCCS	Planos de Carreira, Cargos e Salários
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
DEM	Partido Democratas
PERDLAC	Projeto Estratégico Regional sobre Docentes para a América Latina e o Caribe
PEUF	Planos Estratégicos Estaduais e Distrital
PFL	Partido da Frente Liberal
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PNFP	Política Nacional de Formação de Professores
PNFPE	Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA	Plano Plurianual
PPPs	Parcerias Público-Privadas

PPE	Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe
PREAL	Programa de Reformas Educativas para a América Latina e Caribe
PRELAC	Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira
PSEC	Plano Setorial de Educação e Cultura
PSL	Partido Social Liberal
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
PT	Partido dos Trabalhadores
UNIÃO	Partido União Brasil
PVD	Políticas de Valorização Docente
SEDUC/PA	Secretaria de Estado de Educação do Pará
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TALIS	Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem
TANs	Transnacionais de Influências
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCH	Teoria do Capital Humano
TDICS	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UC	<i>Pontificia Universidad Católica de Chile</i> (Pontifícia Universidade Católica do Chile)
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNCME	União Nacional de Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)
UNFPA	<i>United Nations Population Fund</i> (Fundo de População das Nações Unidas)
UNHCR	<i>United Nations High Commissioner for Refugees</i> (Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados)

URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USAID	<i>United States Agency International Development</i> (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)
VAAF	Valor Anual por Aluno
VAAR	Valor Aluno Ano Resultado
VAAT	Valor Anual Total por Aluno

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	22
1.1 DA CONFLUÊNCIA DAS PRIMEIRAS IDEIAS AO OBJETO DE ESTUDO	23
1.1.1 Objetivo Geral	40
1.1.2 Objetivos Específicos	40
1.2 A ESCOLHA TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	41
1.3 DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICO-OPERATIVOS DA PESQUISA A TESSITURA DO TEXTO	49
1.3.1 Da passagem do objeto bruto para o objeto de pesquisa	49
1.3.2 O ciclo de políticas da formação e valorização dos profissionais da educação em contexto global/regional e nacional	56
1.3.3 As unidades analíticas e as categorias nucleares do materialismo histórico-dialético	59
1.3.4 Estrutura textual do Relatório de Pesquisa sob a forma de Tese	61
2 A INTERNACIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O PROJETO HEGEMÔNICO DO CAPITAL	64
2.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO	66
2.2 ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA ARTICULAÇÃO DE PROJETOS NEOLIBERAIS DA AGENDA GLOBAL DA EDUCAÇÃO	83
2.3 A REFORMA DO ESTADO NEOLIBERAL NA ALC E OS PILARES DO PROJETO HEGEMÔNICO DO CAPITAL PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA	102
2.3.1 Neoliberalismo e TCH: antecedentes históricos e teórico-metodológicos	106
2.3.2 Reforma do Estado Brasileiro e a NGP	115
2.4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: ABORDAGENS CONCEITUAIS	131
3 O PAPEL ESTRATÉGICO DO OREALC/UNESCO NA DEFINIÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS REGIONAIS	167
3.1 A UNESCO COMO ARTICULADORA REGIONAL DA ALC A PARTIR DO OREALC ..	169
3.2 AS MACROESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS DO OREALC/UNESCO E A CONSTRUÇÃO DE UM CONSENSO REGIONAL	184
3.2.1 Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (PPE) – 1980 a 2000	185
3.2.2 Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe (PRELAC) – 2002 a 2017	198
3.2.3 Projeto Estratégico Regional sobre Docentes para a América Latina e o Caribe (PERDLAC) – 2013 a 2016	210

4 O PROJETO DO CAPITAL GESTADO PELO OREALC/UNESCO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	221
4.1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO REGIONAL DA ALC	223
4.2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO NACIONAL DO BRASIL.....	259
4.2.1 Lei nº 9.394/1996, Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996)	271
4.2.2 Lei nº 13.005/2014, Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2014)	281
4.2.3 Leis da valorização dos profissionais da educação (Lei nº 14.113/2020, Lei nº 11.738/2008, e Lei nº 14.817/2024)	292
4.2.5 Decreto nº 8.752/2016 (PNFPE)	301
4.2.6 As diretrizes curriculares nacionais de formação dos profissionais da educação	312
4.3 AS MACROESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS DO OREALC/UNESCO, A PNFPE DO BRASIL E AS PERSPECTIVAS DE CONTINUIDADE DO PROJETO DO CAPITAL	328
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	348
6 REFERÊNCIAS	365
7 APÊNDICE	393
7.1 APÊNDICE A – QUADRO DETALHADO DA REVISÃO DE LITERATURA	393
7.2 APÊNDICE B – QUADRO COMPARATIVO DOS DECRETOS DE INSTITUIÇÃO DA PNFPE NO BRASIL (2009, 2010 E 2016).....	399

1 INTRODUÇÃO

Objetiva-se, com essa primeira seção, situar o leitor a respeito do contexto da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), vinculado ao Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade Federal do Pará (UFPA), na linha de pesquisa “Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais”.

Para tanto, apresenta-se, nessa seção, a contextualização da problemática em que se situa o objeto da pesquisa, os objetivos, as justificativas do estudo e a revisão de literatura, bem como as escolhas teórico-metodológicas que fundamentam a (re)construção do conhecimento produzido a respeito da relação entre o processo de internacionalização das políticas educacionais, o papel dos organismos internacionais (OI)¹ nesse processo e como promotores de uma agenda global neoliberal para a educação mundial e as repercussões desse contexto global nos âmbitos regional e nacional, no que tangem os processos de formação e valorização dos profissionais da educação².

Neste estudo, busca-se apontar o papel estratégico da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que, por intermédio de seu Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC)³, vem disseminando, há pelos menos seis décadas, na região, as diretrizes de um projeto global que está sendo desenhado, a partir de acordos internacionais entre diferentes instâncias do Estado e da Sociedade (governos nacionais e subnacionais, OI, entidades representativas da sociedade, empresariado, terceiro setor, entre outras), coordenado pela UNESCO em matéria educacional, que se pode resumir na atual agenda global educação 2030 (E-2030)⁴.

Sistematizou-se, portanto, essa primeira seção em três subseções secundárias a fim de melhor organizar as ideias para a compreensão da totalidade da pesquisa, mediante ao que se chamou de confluência das primeiras ideias, em que se defende a relevância do objeto de

¹ De acordo com Silva (2010, p. 1), os OI “[...] se tornaram mais presentes nas relações internacionais a partir da 2ª Guerra Mundial, em decorrência do aumento dos conflitos entre os países por disputas territoriais, das divergências comerciais nas relações nacionais e internacionais, além das exigências de cooperação e de aproximação dos governos para tratar das questões que ultrapassam fronteiras, o que gerou a criação de instituições de abrangência internacional acima dos Estados para regular as relações de cooperação econômica, financeira, tecnológica entre países-membros”.

² Mais adiante será esclarecido, nesta seção, o conceito adotado para profissionais da educação. Entretanto, adianta-se que o termo será empregado ao longo desta Tese, respeitando a linguagem de gênero, sendo empregado tanto para os profissionais da educação, quanto para as profissionais da educação. O mesmo aplica-se para os termos “professor”, “docente”, que devem ser lidos como o/a professor/a e o/a docente.

³ Optou-se, nessa pesquisa, por usar a tradução em língua portuguesa do nome *Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe*.

⁴ Essa agenda vincula-se ao movimento internacional da Agenda Global da Educação (AGE). Tal perspectiva será tratada na próxima seção.

estudo, o pressuposto da Tese, o recorte teórico-metodológico da pesquisa e, por fim, os procedimentos metodológico-operativos da pesquisa que possibilitaram a tessitura da Tese, aqui apresentada em forma de Relatório Final, conforme segue as seções a seguir:

1.1 DA CONFLUÊNCIA DAS PRIMEIRAS IDEIAS AO OBJETO DE ESTUDO

Esta pesquisa surge a partir da minha trajetória acadêmico-profissional ligada ao campo da formação desde o ensino de graduação; à vivência em grupo de pesquisa; ao desenvolvimento da iniciação científica; e, posteriormente, na consolidação dos objetos de estudo, tanto do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) “Formação de Jovens Pesquisadores: saberes e práticas vivenciadas no Núcleo de Estudos em Educação Científica, Ambiental e Práticas Sociais/Necaps/CCSE/UEPA”, quanto de minha Dissertação de Mestrado “(Re)significando a formação inicial a partir de novos territórios de formação: um estudo sobre o Necaps/CCSE/UEPA”; e experiências com a formação de professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares como formador na rede de ensino estadual do Pará e na educação superior.

Além da influência do percurso formal de escolarização, incluo a minha atuação enquanto especialista em educação na Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA), vivências que me possibilitaram observar inúmeras práticas educativas e processos de formação continuada, seus limites e contradições, sobretudo, na rede de ensino estadual.

Com o ingresso no PPGED/UFPA e no Grupo de Estudo e Pesquisa de Política Educacional, Formação e Trabalho Docente (GESTRADO), as vivências construídas nessa trajetória possibilitaram refletir outras questões a respeito dos processos formativos e suas respectivas políticas de formação. Para tanto é preciso compreendê-las em sentido mais global, corroborando para a construção dos recortes necessários ao objeto de estudo “a internacionalização das políticas educacionais, como aspecto imprescindível ao debate da formação e valorização desses profissionais”.

Assim, pensar a relação formação e valorização é considerá-las como categorias centrais de um debate mais amplo das políticas educacionais e que, no contexto desta pesquisa, vem se constituindo em um importante campo de estudo e de disputas político-ideológicas, fortemente marcado pela inserção de movimentos sociais, sindicais e acadêmicos, que, de alguma forma, sinalizam a necessidade da implementação de Políticas Públicas que considerem a unidade entre formação e valorização.

Nos últimos trinta anos, uma série de estudos e pesquisas internacionais e nacionais (Nunes; Oliveira, 2016; Unesco, 2014; 2013; Maués, 2011; Gatti; Barreto; André, 2011; Martins, 2010; Saviani, 2007; Freitas, 2007, OCDE, 2006, para citar alguns) vêm se debruçando sobre os processos formativos desses profissionais, na tentativa de compreender possíveis caminhos para a superação dos desafios interpostos à educação escolar, ao percurso de formação dos profissionais de educação e à elaboração de conhecimentos e políticas que possibilitem uma intervenção mais assertiva ao enfrentamento das problemáticas postas ao fenômeno educacional brasileiro.

Assim, o termo Profissional da Educação é empregado nesta pesquisa com base no que determina a legislação educacional brasileira vigente (Lei nº 9.394/1996 e Lei nº 13.005/2014) e, também, mediante ao posicionamento político-ideológico da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que apresenta uma definição muito próxima ao que está posto nas Leis citadas.

Assim, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 (LDB/1996), são considerados profissionais da educação escolar básica todos aqueles que estejam em efetivo exercício profissional⁵ nos sistemas, redes de ensino e escolas, tendo sido formados em cursos reconhecidos no território nacional, incluindo:

- I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
- III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.
- IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;
- V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 1996a, Art. 61, Incisos I a V).

Opondo-se às modificações realizadas no artigo 61 da LDB/1996 (incisos IV e V), por meio da Lei nº 13.415/2017, a ANFOPE não só se coloca contrária a essa perspectiva imposta pela Lei, como também ratifica, em diferentes contextos de sua trajetória institucional (ANFOPE, 2021; 2018; 2012; 2000; 2010; 1998; 1990), que a base da formação dos

⁵ A lei trata do “efetivo exercício”, o que significa que para ser considerado um “profissional da educação”, aos moldes do Art. 61, faz-se necessário a formação inicial mínima exigida mais a vinculação aos sistemas, redes de ensino e escolas.

profissionais da educação é a **docência**, sendo essa um pilar importante para a construção da identidade profissional, possibilitando aos profissionais da educação diferentes caminhos para o seu exercício profissional: a sala de aula, a gestão escolar, a coordenação pedagógica, ou até mesmo as funções que compõe a gestão educacional de uma rede ou sistema de ensino, por exemplo.

Por docência tem-se a compreensão mais ampla do que o ato de dar aulas ou aquilo que é restrito a sala de aula, entendendo-a como processo tanto de trabalho, quanto pedagógico, que se estabelece nas relações humano-sociais e de produção, bem como, resultando de múltiplas determinações intencionais dos procedimentos didático-pedagógicos que se (re)constróem cotidianamente nas práticas pedagógico-docentes e que, ao mobilizar os conhecimentos científicos e pedagógicos que materializam o trabalho pedagógico-docente, contribuem para a construção de um projeto histórico de formação humana, com vistas ao fortalecimento de sujeitos, críticos, criativos, éticos e emancipados (ANFOPE, 2023).

Para ANFOPE, os profissionais da educação, enquanto uma categoria conceitual e profissional, pertence a um debate que vem sendo construído e salvaguardado, ao longo da sua trajetória histórica em defesa da formação e valorização desses profissionais, podendo ser observada em diferentes documentos produzidos pela associação (ANFOPE, 1983; 1990; 1998)⁶.

Assim, entende-se por profissional da educação, no contexto desta Tese, como todos aqueles que possuem formação acadêmica em licenciatura, seja em Pedagogia ou nas áreas específicas do conhecimento, (professores e pedagogos⁷), com o domínio de “[...] determinado conteúdo técnico, científico e pedagógico que traduz o compromisso ético e político com os interesses da maioria da população brasileira” (ANFOPE, 1983, p.4).

Para tanto, passa a defender a necessidade de uma base comum nacional⁸, uma diretriz da formação desses profissionais, articulada organicamente aos Sistemas Públicos de Ensino, e a necessidade de uma Política Nacional Global de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 1998), sobre a qual:

⁶ Esses documentos finais são resultantes dos encontros/seminários realizados pela ANFOPE e que demarcam seu posicionamento político-pedagógico a respeito de questões relacionadas às políticas educacionais e à formação e valorização dos profissionais da educação no Brasil. O primeiro evento foi realizado em 1983 na cidade de Belo Horizonte/MG, resultando no Documento de Belo Horizonte e, desde então, foram realizados 21 encontros, sendo que em 2021 realizou-se no formato remoto, em virtude do contexto da Pandemia da covid-19.

⁷ Nessa perspectiva incluem-se todos os cargos/funções que um pedagogo pode exercer: professor, gestor escolar, coordenador pedagógico, técnico em educação ou em assuntos educacionais, quando atuante na gestão dos sistemas e redes de ensino e entre outras funções.

⁸ Esse aspecto será abordado na seção 4 desta Tese.

[...] implica tratar simultaneamente e com a mesma seriedade, a formação inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada, na busca por uma educação pública e gratuita de qualidade, que garanta a inclusão das classes populares. A definição desta política está vinculada também à nossa luta histórica por uma sociedade mais justa e igualitária (*Ibid.*, p.23).

Ao considerar, portanto, a docência como base da formação do profissional da educação, a ANFOPE, desde a sua fundação na década de 1980, vem reunindo esforços para debater, de forma propositiva, sobre as políticas educacionais de formação e valorização dos profissionais da educação básica brasileira, visando, com isso, colaborar na elaboração comum de uma política que reflita de forma intrínseca “[...] a formação inicial e continuada, condições de trabalho dignas, carreira e salário justo como condições da melhoria da qualidade social da Educação Básica” (ANFOPE, 2018, p. 6).

Por isso, para essa associação, a formação dos profissionais da educação em nível superior é condição *sine qua non* a sua profissionalidade, sendo, portanto, a base dessa profissionalização, o que depende ainda dos salários e planos de carreira, além das condições de trabalho, coadunáveis com a sua relevância, determinando, assim, as dimensões inegociáveis de uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação, que, embora esteja delineada no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024)⁹, está longe de ser efetivamente concretizada.

Assim, pensar a formação desse profissional, segundo a ANFOPE, é pensar em uma adequada formação que tenha “[...] a docência como base da formação profissional; o trabalho pedagógico como foco formativo; a sólida formação teórica em todas as atividades curriculares; a ampla formação cultural; [...] e] a incorporação da pesquisa como princípio de formação [...]” (ANFOPE, 2000, p. 37) e que se coloque como contrária à perspectiva hegemônica instaurada que passa a conceber esse processo de forma aligeirada, precarizada e flexível no que tange ao desenvolvimento do profissional da educação (ANFOPE, 2021).

A ANFOPE (2012; 2010; 2008) vem advogando para que haja uma base comum nacional de formação de todos os profissionais da educação que supere a fragmentação e separação entre a formação do pedagogo e dos demais licenciandos, a partir de uma perspectiva formativa unitária, integrada e voltada para a pesquisa em educação e do ensino em todos os cursos, tendo a docência como fundamento da identidade de todos os profissionais da educação, apontando para a urgência do debate a respeito dos profissionais da educação enquanto categoria profissional.

⁹ Tratam-se das metas 15 e 16, no que tange a formação e as metas 17 e 18, sobre a valorização (Brasil, 2014).

Esse é um debate que surge com a institucionalização da associação e está presente na totalidade do discurso da ANFOPE nas últimas décadas, construindo socialmente os princípios gerais e orientadores que sustentam a proposição de uma *base comum nacional* para a formação dos profissionais da educação defendida pela entidade e que se contrapõe à proposta oficial.

Tal proposta foi aprovada e homologada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), bem como a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre essa matéria na dimensão da Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)¹⁰.

Para a ANFOPE (2021), parte-se de uma perspectiva de que a base necessariamente precisa ser compreendida como um movimento, uma concepção, que se contrapõe à ideia de uma docência dissociada e reconhece que não há uma diferenciação entre a formação do pedagogo e dos demais licenciados, na medida em que a base da formação é justamente a preparação para a docência, ou seja, para o ser professor. Ideia esta presente desde o primeiro Encontro Nacional da associação, em Belo Horizonte (1983).

Essa base, portanto, na perspectiva da ANFOPE, faria parte da Política Nacional de Formação e Valorização dos profissionais da educação, articulada mediante quatro elementos essenciais: 1) a formação inicial e continuada; 2) as condições de trabalho; 3) um plano que envolva salários e carreiras, possibilitando, com isso, o desenvolvimento profissional; e 4) o direito à progressão, ascensão e ao efetivo exercício dos profissionais, como as condições objetivas para se pensar a qualidade social da educação básica, sobretudo, nas escolas públicas.

Essas condicionantes acima apresentadas, integrariam, ainda, a construção de um Subsistema Nacional de Formação e Valorização de Profissionais da Educação¹¹, em que se articulem as políticas de formação com as políticas de valorização, organicamente estabelecidas entre as ações das instituições formadoras, as ações dos sistemas de ensino e as do MEC, vinculadas a um sistema mais complexo, que formaria o Sistema Nacional de Educação (ANFOPE, 2023; 2021; 2018; 2012; 2008).

¹⁰ Vide nota 7.

¹¹ Durante as discussões do 14º Encontro Nacional da ANFOPE, realizado em Goiânia, entre os dias 22 a 24/11/2008, foi apresentada a proposta de construção de um Sistema Nacional de Formação de Profissionais da Educação, em consonância com os debates que antecederam a publicação do Decreto nº 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Com o avanço dos debates, a entidade passou a adotar, em documentos posteriores, (2012, 2018, 2021 e 2023), a ideia de “Subsistema Nacional de Formação e Valorização de Profissionais da Educação”, por entender que tal proposição deverá estar vinculado a um Sistema Nacional de Educação (concepção ainda em discussão), de forma orgânica e integrada.

Assim, a análise sobre os desafios de se formar e valorizar os profissionais de educação, sejam estes docentes, gestores educacionais/escolares e coordenadores pedagógicos, na ALC e no Brasil, permite verificar uma série de questões que estão enraizadas na história da educação nas escalas global, regional e nacional. Por isso, problematizar as questões da formação e da valorização é um imperativo que emerge historicamente, tendo em vista que “[...] uma gama de propostas inovadoras, surgem a cada dia, ao mesmo passo, [em] que surgem diversas críticas com o sentimento de superar tais questões, mas que acabam por ser sucumbidas pelo próprio distanciamento entre os discursos e as práticas” (Silva Júnior, 2011, p. 165) presentes na realidade sociocultural dos sujeitos educativos.

Entendendo que o fenômeno educacional é amplo e complexo, a formação de seus profissionais requer aprofundamentos e rigorosidade, uma vez que o ensino “[...] não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível”, implicando, por sua vez, em um perfil de educadores mais “[...] criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (Freire, 2004, p. 26), uma vez que ensinar, aprender e pesquisar, são processos do ciclo gnosiológico, na medida em que “se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (*Ibid.*, p. 28).

Por essa complexidade apontada é que se entende a necessidade de os processos formativos incluírem as práticas e estas, por sua vez, dialogarem na perspectiva de construção de uma política global de formação e valorização dos profissionais de educação (Freitas, 2007), isto é, uma política que integre os processos de formação inicial e continuada, as condições de trabalho, carreira e salários e que considere o desenvolvimento profissional como estruturantes dessa política.

Nunes e Oliveira (2016) apontam, ainda, que, nessa perspectiva, é importante a observação do contexto social e os elementos de atratividade da profissão para que se evite o abandono da carreira após os extensos períodos de formação durante a trajetória desses profissionais. Daí a necessidade de uma análise e uma prática indissociável entre formação e valorização.

Desta mesma forma, Imbernón (2009) considera que as mudanças provocadas pela globalização e o conseqüente desenvolvimento das sociedades capitalistas reconfiguraram os processos de trabalho e, com isso, a formação, o trabalho pedagógico-docente¹² e as práticas

¹² O trabalho pedagógico-docente, no contexto desta pesquisa, é empregado a partir da integração de duas categorias, o trabalho pedagógico e o trabalho docente, que, segundo o **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente** (GESTRADO/UFMG, 2010), é aquele que se insere no contexto da educação e da pedagogia e

docentes também foram remodeladas. O autor chama a atenção, ainda, para o fato de que a reflexão crítica sobre a formação dos profissionais da educação deve estar condicionada a uma análise mais ampla do contexto político-econômico e sociocultural de cada país, pois é isso que redefinirá o sentido e o conceito da profissão, a situação trabalhista e as questões de carreira/salários.

Para refletir criticamente as categorias formação e valorização é preciso que se aponte o que se está entendendo por valorização e isso requer inicialmente a problematização a respeito do trabalho pedagógico-docente enquanto “[...] parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, à sua lógica e às suas contradições” (Duarte, 2011, p. 163).

Segundo Leher (2010), a valorização está inscrita na esteira da sociedade capitalista, a partir de suas relações de contradição que se estabelecem entre o Estado, a educação e o trabalho, em sua institucionalização e profissionalização, por isso inclui tanto as dimensões objetivas, que se referem à formação, à carreira e às condições de trabalho, quanto as dimensões subjetivas, que englobam desde o reconhecimento da sociedade e o respeito profissional, até sua autorrealização.

Desta forma, tornou-se um consenso entre os que pesquisam a valorização enquanto categoria e objeto de estudo, que estas dimensões objetivas e subjetivas do conceito de valorização são indissociáveis do processo de trabalho, estando pautado, ainda, em três aspectos estruturantes, segundo Piolli (2015):

- 1) A **formação**, que inclui os cursos de formação inicial, a formação continuada e qualificação profissional;
- 2) A **carreira**, que implica formas de ingresso/contratação, os planos de carreira, cargos e salários (PCCS), a jornada/regime de trabalho, o piso salarial, a progressão funcional;
- 3) As **condições de trabalho**, que se correlacionam com as duas primeiras dimensões, além da infraestrutura do local de trabalho, materiais didático-pedagógicos e tecnológicos disponíveis,

envolve diretamente os profissionais da educação que atuam nos processos de ensino-aprendizagem, vinculados aos sistemas, redes de ensino e escolas, “[...] nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto as atividades laborais realizadas” (Oliveira, 2010, p. 1), no qual se articulam “[...] métodos, técnicas, avaliação intencionalmente planejadas e tendo em vista o alcance de objetivos relativos à produção de conhecimentos” (Ferreira, 2010, p. 1). Extrapola o trabalho de regência de classe, pois “[...] não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação” (Oliveira, 2010, p. 1), portanto, nesse contexto, o trabalho pedagógico-docente é aquele que se refere às questões das políticas educacionais e suas interrelações com o fazer concreto do processo de ensino-aprendizagem, seja este no âmbito do sistema, da rede de ensino ou da escola e que necessariamente é desenvolvido por um profissional da educação (professor, gestor escolar ou coordenador pedagógico).

o tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação, assegurado no contrato de trabalho ou PCCS, o reconhecimento social, a autorrealização e a dignidade profissional.

Com base nessa perspectiva, considera-se, no contexto dessa pesquisa, que a valorização compreende, portanto, um processo pelo qual se reconhece a relevância político-pedagógica dos profissionais da educação, mediante a implantação de políticas educacionais que objetivem assegurar os condicionantes objetivos e subjetivos para o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional/organizacional, de modo que se possa garantir:

[...] remuneração digna, correspondente ao seu nível de formação e complexidade laboral; boas condições de trabalho, com apoio técnico e humano; efetiva participação pedagógica e política; formação continuada consistente, considerando as necessidades e o contexto de cada [sistema,] rede de ensino [e escola]; plano de carreira e remuneração atrativos (Toratti Daniele, 2019, p. 26).

Diante disso, Hypólito (2012) irá assinalar a existência de diversos aspectos correlacionados às condições de trabalho e que envolvem indissociavelmente as dimensões da *formação; carreira, remuneração e formas de contratação/ingresso na carreira; o processo de trabalho; e as condições físicas e materiais do trabalho*. Para o autor, “[...] as condições de trabalho atuais têm a ver com a precarização, que tem a ver com a intensificação, que tem a ver com a autointensificação, que tem a ver com a valorização do trabalho docente” (*Ibid.*, p. 214), também de forma indissociável.

As condições de trabalho estão sendo entendidas no contexto desta pesquisa como um elemento conceitual-prático que se constitui a partir do conceito marxiano de trabalho¹³ e que se estabelece como base em “[...] análises sobre o processo de trabalho”, ao mesmo tempo em que correlaciona “[...] todos os recursos necessários para que o trabalho se realize, incluindo materiais, instalações, insumos, equipamentos etc.” (*Ibid.*, p. 213), incluindo as relações de

¹³ A concepção marxiana de trabalho está cunhada por Marx em duas grandes obras (Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844 e Ideologia Alemã de 1846, escrito em parceria com Friedrich Engels) em que apresenta-se o duplo caráter da categoria trabalho, segundo o qual afirma que é justamente o trabalho que diferencia os homens dos animais, na medida em que, por meio da realidade concreta que leva a consciência, os homens passam a produzir seus meios de vida, portanto, se distinguindo dos demais animais. Nas Palavras de Marx e Engels (2007, p. 87), “pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material”. Contraditoriamente, a categoria trabalho aparecerá em Marx como aspecto de submissão ao capital, que leva a exploração, ao sacrifício e a objetificação do homem, como a “[...] expressão máxima [que] se revela na perda dos objetos de trabalho e no próprio ato da produção, no qual o homem se sente fora de si, subtraído” (Oliveira, 2010, p. 74).

emprego, sejam as de ingresso, da carreira ou de salários, portanto, relacionadas tanto ao processo de trabalho, quanto ao processo de emprego.

Assim, de modo geral, as políticas de formação e valorização do profissional da educação devem incluir análises das propostas de formação inicial e continuada, e também envolver necessariamente as condições objetivas de trabalho, as formas de contratação e ingresso na carreira, o salário e a carreira em si desses profissionais, pois “[...] a formação inicial e continuada se articula de modo indissociável à carreira e ao desenvolvimento profissional dos sujeitos docentes” (Oliveira; Maués, 2012, p. 74) estendendo-se aos demais profissionais da educação, uma vez que, pelo desenvolvimento profissional, passa-se a compreender que a formação não pode ser analisada fora do contexto de trabalho.

A categoria desenvolvimento profissional, de acordo com Roldão (2017) e Marcelo (2009), está relacionada ao processo de formação inicial (estruturante da profissão) e ao seu aprofundamento de modo integrado à prática pedagógico-docente, como um *continuum* que se estabelece em toda a carreira de trabalho do profissional da educação.

Assim, para Roldão (2017), o desenvolvimento profissional torna-se um conceito bem mais rigoroso se comparado ao de formação, uma vez que se trata de “[...] um processo de crescimento do profissional, por ele gerido e direcionado, na interface das fontes e contextos geradores do saber profissional” (*Ibid.*, p.201). A autora ressalta, ainda, que não se limita a “[...] um processo autocentrado ou endógeno da instituição escolar, pois tem outra vertente exógena de interação: a satisfação do direito à aprendizagem que os alunos e a comunidade social esperam da escola” (*Ibid.*).

É neste sentido que Souza, Luz e Tavares (2012) entendem que a categoria profissional da educação passa a refletir a posição social e de classe, o que, portanto, incluem a valorização e os salários como fatores inseparáveis, relacionando-se, neste contexto, com as questões de mobilidade na carreira, tanto na progressão, quanto na ascensão funcional, na jornada de trabalho, no desenvolvimento profissional, entre outros aspectos, que auxiliarão na referência salarial e, conseqüentemente, na valorização objetiva do trabalho.

É desta forma que “a carreira docente¹⁴ está compreendida como um instrumento coletivo de valorização profissional que repercute, imediatamente, na qualidade do ensino”, uma vez que “[...] uma carreira supõe uma lógica de organização do trabalho num movimento progressivo da profissão” (*Ibid.*, p. 108).

¹⁴ No contexto desta pesquisa, compreende-se que o termo “carreira docente” designa-se para todos os profissionais da educação, estando estes ou não na função de professor nos sistemas, redes de ensino e escolas.

Compreendendo a emergência do tema formação e valorização dos profissionais da educação, para uma análise mais ampla, faz-se necessário entender como essa temática foi construída e está posta na realidade político-pedagógica em âmbito global/regional e nacional.

Assim, a literatura demonstra que, na região da América Latina e Caribe (ALC), bem como no Brasil, esse debate vem conquistando espaço desde os anos de 1970, com ampliações significativas nos anos de 1980 e 1990, o que, para Martins (2010), se deve principalmente ao contexto histórico no qual a região e, conseqüentemente, a sociedade brasileira passaram nessas duas últimas décadas do Século XX, especialmente quando, no Brasil, foi promulgada a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) e aprovada as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio da Lei nº 9.394/96 (LDB/1996), nos anos de 1990 e vigentes até os dias atuais.

Em termos internacionais, nesse mesmo período, observa-se que a UNESCO teve protagonismo na ALC, tornando-se uma referência na disseminação de uma concepção de educação atrelada ao desenvolvimento econômico e social, influenciando os países da região a realizarem reformas educacionais com a finalidade de ajustarem suas políticas nacionais ao cumprimento das agendas globais de educação, alinhadas aos pactos internacionais firmados nos eventos mundiais que ocorreram nas décadas de 1990 (Conferência de Jomtien/Tailândia em 1990), de 2000 (Fórum Mundial da Educação de Dakar/Senegal em 2000) e de 2010 (Fórum Mundial de Educação de Incheon/Coreia do Sul em 2015).

Neste sentido, o fato do Brasil ser um estado-membro da UNESCO desde a sua origem fez com que não só se comprometesse com as reformas a nível global, regional e nacional, como também passasse a implementar políticas educacionais nacionais em áreas do planejamento, currículo, avaliação e financiamento (Peroni, 2003), inspiradas nas recomendações internacionais.

O século XX é marcado por grandes transformações no modo de produção das sociedades capitalistas, resultantes da realidade social, econômica, política e bélica, advindas de contextos de guerras e pós-guerras mundiais, além das crises a nível global (crises do capital e do Estado) que reconfiguraram o mundo, redefinindo o papel do Estado, da Sociedade e do Mercado.

Assim, a década de 1990 constitui-se como referência importante para a recente história latino-americana e caribenha e, em especial, a do Brasil, tendo em vista que é marcada por intensas e contraditórias mudanças fomentadas pela Reforma Administrativa do Estado

Brasileiro de 1995¹⁵, modificando sensivelmente a organização política, administrativa e econômica da sociedade brasileira, que atravessava um contexto de crise.

Contexto esse que pode ser atribuído a vários fatores, dos quais destacam-se a herança da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), a instabilidade política, econômica e social propiciada pela crise do capitalismo na década de 1970, a qual os países ocidentais de economias capitalistas vivenciavam no final dos anos de 1970/1980, bem como, o fim da Guerra Fria no início dos anos 1990, proporcionando uma grande crise fiscal, o que justificava, segundo o discurso oficial, a necessidade dessas amplas reformas no Estado.

Dardot e Laval (2016) apontam que as crises dos anos 1930 (crise de mercado, mundialmente conhecida como *crash* da bolsa de valores de Nova Iorque e dando início a grande depressão dos anos de 1930) e de 1980 (crise de Estado, reflexo da crise do petróleo dos anos de 1970 e que criará, nos anos de 1980, a perspectiva de década perdida) foram responsáveis por modificações que redefiniram o papel do Estado, a partir da chamada Reforma Administrativa, rompendo com o modelo de Estado de Bem-Estar Social para consolidar a figura de um Estado Neoliberal.

Nessa configuração de Estado, o Governo passa a ser mais empresarial do que social, prevalecendo a lógica privada e as recomendações de organizações como o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO, entre outros, que passam a orientar o gerenciamento das políticas públicas nos diversos setores, influenciando as sociedades como um todo, agora cada vez mais interligadas pelo processo de globalização¹⁶.

Esse modelo de Governança Empresarial substituiu a noção de soberania dos Estados-Nações, pela perspectiva da concorrência do mercado. Essa mudança foi importante, pois resultou na modificação da relação interna do Estado, isto é, as relações entre o seu território com a sua população, assim como a relação externa, em esfera internacional, geopolítica e geoeconômica. O termo governança, portanto, tornou-se uma conceito-chave nos documentos e discurso neoliberais, a partir de três dimensões integradas entre si: 1) a condução das empresas; 2) a condução dos Estados; e 3) a condução do mundo (Dardot; Laval, 2016).

Segundo os autores citados, esse modelo de *governança* implicou em uma mudança no *formato* e no papel do Estado, que passa a ser gerido como uma “empresa” que está a serviço

¹⁵ Tal reforma, no Brasil, é realizada nas duas gestões do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) 1995-2002, alinhada ao movimento global, que ocorreu entre as décadas de 1980 e 1990, nos países cuja economia capitalista edificou os pilares da racionalidade neoliberal.

¹⁶ Sobre essa questão se aprofundará essa discussão nas seções 2 e 3 desta Tese.

das empresas do grande capital, articulada às diretrizes globais da concorrência e à perspectiva neoliberal de governar a população, considerando a concepção da gestão privada como sendo a mais eficaz e eficiente, em vista que o setor privado é mais reativo e flexível, portanto, mais inovador, especializado e menos sujeito a regras estatutárias do Estado Burocrático (*Ibid.*).

Nesse contexto, observa-se, ainda, a atuação dos OI junto aos países que estavam implementando suas reformas estatais, sobretudo, os da ALC, passando a influenciar fortemente as políticas econômicas, sociais e educacionais da região. Para Silva (2010), os OI representam grupos de países e desempenham ações no âmbito político-econômico e socioambiental, mediante o regramento de orientações, recomendações e objetivos específicos, organizados nas dimensões intergovernamentais globais ou regionais e não governamentais¹⁷.

A influência dos OI no âmbito da educação vem desde a criação do BM e do Fundo Monetário Internacional (FMI), em 1944, tornando-se mais evidente na ALC a partir dos anos de 1970/80/90 com protagonismo do BM, da OCDE e da UNESCO, especialmente com a expansão do neoliberalismo¹⁸ na década de 1970 e nas reformas dos países latino-americanos e caribenhos, que iniciam de forma mais estrutural nas duas últimas décadas do século XX.

Entre esses OI citados, destaca-se a UNESCO, em virtude da sua influência na construção de muitas políticas educacionais, especialmente no que tange aos processos de alfabetização e de elevação da escolaridade na região, ambos fundamentados pela perspectiva da educação ao longo da vida, assim como para os profissionais da educação com ênfase na responsabilização dos docentes para o alcance da qualidade do ensino e da aprendizagem, entre os anos de 1980 e as primeiras décadas dos anos 2000.

Assim, neste estudo, busca-se focalizar a UNESCO como uma grande articuladora global e regional na ALC, em função da sua importância estratégica e dos grandes projetos na área da educação, que mobilizaram essa região nos últimos 40 anos. A exemplo disso, pode-se citar três macroestratégias educacionais: o Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe – PPE (1980-2000), o Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe – PRELAC (2002-2017) e o Projeto Estratégico Regional sobre Docentes para América Latina e o Caribe – PERDLAC (2011-2016).

Estes projetos constituíram as macroestratégias desse OI para consolidar, em nível regional, sua concepção educacional global, alinhada às conferências mundiais do período e às

¹⁷ O aprofundamento dessas organizações, bem como o seu papel, será apresentado na seção 2 “A Internacionalização das Políticas Educacionais e o Projeto Hegemônico do Capital”.

¹⁸ O aprofundamento desta categoria se dará na seção 2 desta Tese, em “2.3 A Reforma do Estado Neoliberal na ALC e os pilares do Projeto Hegemônico do Capital para a Educação Brasileira”.

Agendas Globais construídas a partir do estabelecimento de seus objetivos, metas e estratégias para o mundo.

Justifica-se a escolha da UNESCO para a pesquisa, em função da sua capilaridade global/regional e pela constituição de sua rede de escritórios regionais, multinacionais e nacionais com projetos de alcance global, regional e nacional. Outro fator importante é sua presença no território brasileiro há mais de cinquenta anos, por meio do Escritório Nacional do Brasil, com sede em Brasília/DF, estabelecendo, assim, cooperação em ações com o governo brasileiro e parceiros da iniciativa privada expressivos na sociedade civil.

Além disso, outro importante instrumento da UNESCO em escala regional foi a criação, em 1963, do OREALC, com sede em Santiago, no Chile, objetivando coordenar ações entre os países membros situados na ALC, visando com isso apoiar os sistemas de ensino da região, a partir dos princípios defendidos pela organização (UNESCO, 2021).

Na atualidade, essa organização está comprometida com a Agenda Global E-2030, oriunda do Marco de Ação construído durante o Fórum Mundial de Educação, ocorrido na Coreia do Sul e do qual resultou a Declaração de Incheon. Tal agenda deriva do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) nº 4 “Educação de Qualidade”¹⁹, pertencente a Agenda 2030 da ONU e que traz a preocupação dessa organização para com a questão educacional.

A UNESCO vem funcionando, portanto, “[...] como laboratório de ideias e como instância de estabelecimento de padrões para a formulação de acordos universais relativos às novas questões éticas hoje emergentes” (UNESCO, 2006, p. 13). Com isso, passa a disseminar e a compartilhar informações e conhecimentos que auxiliam os 193 Estados-membros e 12 membros associados, a formar capital humano²⁰ nos seus diversos campos de atuação, por meio da cooperação internacional.

¹⁹ A ONU definiu 17 ODS integrados (1. Erradicação da pobreza; 2. Fome zero e agricultura sustentável; 3. Saúde e Bem-estar; 4. Educação de qualidade; 5. Igualdade de Gênero; 6. Água potável e Saneamento; 7. Energia Acessível e Limpa; 8. Trabalho decente e crescimento econômico; 9. Indústria, Inovação e Infraestrutura; 10. Redução das desigualdades; 11. Cidades e comunidades sustentáveis; 12. Consumo e produção responsáveis; 13. Ação contra a mudança global do clima; 14. Vida na água; 15. Vida terrestre; 16. Paz, justiça e instituições eficazes; e 17. Parcerias e meios de implementação), que também ficaram conhecidos como Objetivos Globais, e se constituem em “[...] um apelo universal à ação para acabar com a pobreza, proteger o planeta e garantir que até 2030 todas as pessoas desfrutem de paz e prosperidade” reconhecendo “[...] que a ação em uma área afetará os resultados em outras, e que o desenvolvimento deve equilibrar a sustentabilidade social, econômica e ambiental”. Para isso os países devem se comprometer com o cumprimento desse pacto global e “[...] priorizar o progresso para aqueles que estão mais atrasados”. Assim, os ODS foram “[...] projetados para acabar com a pobreza, a fome, a AIDS e a discriminação contra mulheres e meninas” (PNUD, 2022, s/p).

²⁰ Ao elaborar o conceito de capital humano, Schultz (1973; 1967) atrela-o a estrutura macroeconômica da sociedade, visando, com isso, diferenciar como nos distintos países a dimensão econômico-social se desenvolvia para apontar as diferenças e as desigualdades presentes nessa dimensão e que reverberavam nos seus diversos grupos e sujeitos. Vale ressaltar também que, como bem pontua Frigotto (2008), essa perspectiva teórica é construída em um período de ascensão do modo de produção fordista de desenvolvimento econômico e que, contraditoriamente, também explicitará seus limites de atuação, pois, ao invés de diminuir a distância entre os

Em publicação de 2006, o documento “Marco Estratégico para a UNESCO no Brasil” apresenta, em linhas gerais, a relação entre a atuação da UNESCO e as “prioridades brasileiras”, que estão definidas em planos nacionais de desenvolvimento, especialmente o Plano Plurianual (PPA) e nos desdobramentos das suas estratégias setoriais, afirmando que o país “[...] possui recursos humanos, técnicos altamente qualificados, bem como recursos financeiros que potencializam a contribuição a ser oferecida por uma agência das Nações Unidas” (UNESCO, 2006, p. 17).

Esse compromisso é reiterado nos três macros objetivos estratégicos (*apoiar os esforços nacionais no sentido de atingir os objetivos da educação para todos quanto ao acesso universal e qualidade da educação; contribuir para a geração de conhecimento na educação; e prestar cooperação técnica para o fortalecimento das políticas e práticas educacionais*), ao se referir ao contexto nacional brasileiro e à necessidade de ações que visem fortalecer “a educação de qualidade” e a emergência na “qualificação e capacitação de professores”.

Esse marco, portanto, passa a refletir as atuais políticas educacionais em curso no país, evidenciando a centralidade que a UNESCO ganhou nas últimas décadas na região, sobretudo, no que tange à Política Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação no Brasil.

O contexto acima anunciado pode ser observado a partir da Reforma Administrativa do Estado Brasileiro, pós-CF/1988, na LDB/1996 (Lei nº 9.394/1996) e em normativas posteriores, como nas resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelecem as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar brasileira (básica e superior); em políticas específicas para a educação infantil, para os processos de alfabetização na idade certa, para o ensino fundamental e médio, para o currículo, avaliação, gestão, financiamento, formação inicial e continuada, valorização, entre outras áreas da educação escolar.

Esse contexto também é impulsionado pelo movimento internacional de reformas educacionais que tem como pilares principais: 1) a construção de políticas educacionais globais em rede; 2) as mudanças curriculares, como no caso da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a flexibilização do seu ensino médio; 3) a avaliação para resultados, que cria indicadores de comparabilidade do desempenho dos sistemas, das redes de

países desenvolvidos e subdesenvolvidos, acentuou-se ainda mais essa distância, com o processo de industrialização capitalista intensiva. A formação de capital humano, portanto, não se relaciona apenas aos gastos com os serviços educacionais, mas inclui, especialmente, a produção de ações que beneficiem a produtividade e, é por isso que a TCH tem sido muito associada ao modo de produção capitalista, incluindo todas as dimensões da vida humana (pessoal e trabalhista), compreendidas como resultantes de atividades produtivas, portanto, possíveis de serem convertidas em lucro (Oliveira, 2020).

ensino, escolas e de estudantes, entre os países em escala global; e 4) os profissionais da educação, como os principais agentes de mudança e de mobilização dessas reformas.

Esse pacote, patrocinado pelos OI, está dentro da lógica neoliberal do modo de produção capitalista vigente, que, apesar de atual e inserido na globalização econômica e na mundialização do capital, não só intensificou cada vez mais os processos de internacionalização das políticas educacionais, como também acentuou as relações sociais de produção de exclusão e exploração, precarizando as relações de trabalho e alargando, portanto, as desigualdades sociais, econômicas e educacionais.

Por isso, ao se estudar uma política educacional, é importante identificar o contexto a qual ela foi produzida e as redes e os grupos em que está atrelada²¹, para uma análise de sua totalidade, com a apreciação crítica das suas múltiplas determinações. Isso requer a compreensão em diferentes escalas, desde as mais globais ou regionais às mais localizadas, como as escalas nacionais e subnacionais.

Assim, para efeito da presente pesquisa em curso, optou-se por um recorte espaço-temporal, nas escalas global/regional e nacional, como o *locus* da investigação, a partir de documentos produzidos sobre políticas educacionais com o foco na formação e valorização dos profissionais da educação básica, mediante a: 1) escala global/regional – documentos das macroestratégias desenvolvidas pelo OREALC/UNESCO na região da ALC; e 2) escala nacional – documentos produzidos pelos governos brasileiros a respeito da atual Política Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação (PNFPE). O período da pesquisa compreende às décadas de 1990 a 2010 (1996-2019)²².

Compreender essa construção é importante para situar a relevância histórica do campo de estudos da formação e valorização para as atuais políticas públicas em curso, sendo determinante nas escolhas teórico-metodológicas da pesquisa, bem como a definição do OREALC/UNESCO, com um OI importante para a construção das políticas educacionais brasileiras, consistindo em um objeto relevante para as pesquisas em educação.

Isso possibilitou, segundo Corazza (2016), realizar os recortes necessários para definir o objeto da pesquisa, como base na teorização apresentada e na realidade em que se encontra o objeto “bruto”, permitindo estabelecer a relação entre os documentos produzidos tanto

²¹ A esse respeito, se aprofundará essas questões na seção 2, na qual se aborda o processo de internacionalização das políticas educacionais.

²² É interessante observar que não se trata de um estudo sobre as macroestratégias do OREALC/UNESCO ou da PNFPE, mas, sim, de um estudo sobre as categorias formação e valorização, a partir dos documentos produzidos nas instâncias global/regional e nacional para compreender como esse debate está posto na realidade brasileira, a partir das relações estabelecidas entre as recomendações do OI e as diretrizes orientadoras construídas na política brasileira.

internacionalmente, por meio das macroestratégias implementadas pelo OREALC/UNESCO na região da ALC, quanto nacionalmente, pela PNFPE, para, assim, compreender melhor como essa relação está transposta na realidade objetiva.

Desta forma, e com base no objeto desenhado, foi possível apontar a seguinte questão de investigação:

- **Qual a relação que se estabelece entre as orientações/recomendações das macroestratégias educacionais do OREALC/UNESCO (PPE, PRELAC e PERDLAC) e a Política Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação (PNFPE) no Brasil?**

Para responder a esse problema de pesquisa, anunciado na questão acima, partiu-se de três questões norteadoras, que abordam aspectos e aprofundamento da pesquisa, conforme se especifica a seguir:

1. *Quais orientações/recomendações o OREALC/UNESCO indica em suas macroestratégias (PPE, PRELAC e PERDALC) em relação às políticas de formação e valorização dos profissionais da educação básica na região da ALC?*
2. *Das orientações/recomendações emanadas do OREALC/UNESCO, quais estão incorporadas na PNFPE do Brasil?*
3. *Quais as diretrizes orientadoras da atual PNFPE para o desenvolvimento profissional e as condições de trabalho dos profissionais da educação no Brasil?*

Deste modo, este estudo justifica-se, em primeira instância, por apresentar uma relevância social, na medida em que poderá contribuir para alargar os debates entre as influências de um OI global com atuação regional, nas políticas educacionais nacionais, no que concerne à relação formação e valorização, até aqui compreendidas como resultantes de processos intrínsecos de formação, trabalho e prática profissional.

Esse entendimento da relação formação e valorização requer a compreensão das relações entre os processos de formação inicial, continuada e o exercício da profissão enquanto um *continuum* (desenvolvimento profissional), as condições de trabalho, as formas de ingresso e contratação na carreira, a carreira em si e os salários (Hypólito, 2012; Imberón, 2009), podendo seus resultados indicarem caminhos e/ou alternativas para os grandes desafios colocados à educação básica nas sociedades latino-americana, caribenha e brasileira.

Em segunda instância, justifica-se por apresentar uma relevância acadêmica, tendo em vista a importância de estudos como esse, que buscam destacar as políticas de formação e valorização dos profissionais da educação básica no país, e como estas podem configurar-se em políticas mais globais que transcendam aspectos meramente didático-pedagógicos da dimensão formativa, envolvendo as dimensões que constituem o trabalho e a prática profissional (Oliveira; Vieira, 2012; Hypólito, 2012).

Tratar a formação na sua interrelação com o trabalho é considerar a valorização como uma dimensão intrínseca, ou seja, como aspecto central da práxis dessas políticas, fortalecendo a pesquisa em educação e o campo de investigação das políticas educacionais na região norte do Brasil, especialmente na Amazônia paraense, sobretudo, na linha de pesquisa sobre “Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais”, do PPGED/UFPA.

Além de apresentar uma relevância pessoal, pois colaborará na formação de mais um pesquisador em educação no estado do Pará/Brasil, vinculado à rede estadual de ensino, e contribuindo para a qualificação pessoal e profissional do pesquisador, e, conseqüentemente, do quadro de pessoal da SEDUC/PA, possibilitando a contribuição acadêmica da Universidade à rede estadual de ensino, estreitando a relação entre a Educação Superior e a Educação Básica, tão necessária para o desenvolvimento das políticas educacionais e o enfrentamento das tensões e problemáticas educacionais no momento atual.

Esses elementos citados nas justificativas do estudo corroboram, ainda, para consolidar os pressupostos desta Tese, cujo objeto centra-se na internacionalização das políticas educacionais de formação e valorização dos profissionais da educação, tendo como fontes de análise os dados produzidos nos documentos internacionais e nacionais. Desvelar essa relação pode contribuir para o avanço dos debates a respeito da política em questão, ampliar aspectos a serem observados, possibilitando aos interessados compreenderem que as políticas não são neutras, homogêneas ou isoladas de um contexto mais amplo e global, especialmente no que tange as relações políticas, econômicas, sociais e culturais entre os países.

Situar esse contexto inicial faz-se necessário para a compreensão em totalidade do presente objeto de estudo, de seus pressupostos e opções teórico-metodológicas, assim como para o alcance de seus objetivos, sobre os quais destacam-se um objetivo geral e três objetivos específicos, conforme seguem:

1.1.1 Objetivo Geral

- Analisar a relação que se estabelece entre as orientações/recomendações das macroestratégias educacionais do OREALC/UNESCO (PPE, PRELAC e PERDLAC) e a Política Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação (PNFPE) no Brasil.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Identificar as orientações/recomendações do OREALC/UNESCO indicadas em suas macroestratégias (PPE, PRELAC e PERDLAC) em relação às políticas de formação e valorização dos profissionais da educação básica na região da ALC;
- Correlacionar as orientações/recomendações emanadas do OREALC/UNESCO e as diretrizes orientadoras da PNFPE do Brasil;
- Investigar na atual PNFPE as diretrizes orientadoras para o desenvolvimento profissional e as condições de trabalho dos profissionais da educação no Brasil.

Para o alcance dos objetivos traçados acima, bem como responder as questões formuladas para o problema da pesquisa, se estabeleceu uma abordagem teórico-metodológica a partir do enfoque materialista histórico-dialético, compreendido para além de um método operacional, com o emprego de técnicas de coleta e análise de dados, mas como um referencial epistemológico, ontológico e metodológico, cuja visão de mundo/sociedade e de homem/mulher demarcassem um posicionamento político-pedagógico e ideológico de crítica à ordem capitalista vigente da hegemonia do capital, como regulador não só das relações econômicas e políticas, como também as relações humanas e sociais, e, em especial, as educacionais.

A esse respeito, busca-se aprofundar esse recorte na seção secundária a seguir, bem como apontar os caminhos que orientaram os procedimentos metodológicos de coleta e análise dos dados e sua relação com a revisão de literatura e os referenciais teóricos adotados neste estudo.

1.2 A ESCOLHA TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

A partir das primeiras ideias e do objeto de pesquisa anunciado, a abordagem teórico-metodológica da pesquisa foi organizada em três aspectos importantes: 1) o enfoque materialista histórico-dialético (Masson, 2012; Paulo Netto, 2011); 2) o ciclo de políticas (Ball; Bowe, 1992); e 3) a aplicação de uma metodologia de análise conceitual de documentos de políticas educacionais (Shiroma; Campos; Evangelista, 2004).

Assim, estabeleceu-se como enfoque da pesquisa o **materialismo histórico-dialético**, por entendê-lo que, ao mesmo tempo em que “[...] estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida em sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade”, busca “[...] explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento” (Triviños, 1987, p. 51), com vistas a uma leitura histórica e dialética da realidade concreta.

Nessa perspectiva de pesquisa, o enfoque materialista histórico-dialético se fundamenta na essência, na realidade concreta, nas categorias conceituais, no real, nas teorias e nas práticas da ciência. Por isso, o método neste enfoque está diretamente vinculado a uma concepção de mundo, de sociedade e de ser humano, em sua totalidade e contradições, constituindo-se, ainda, em uma ruptura “[...] com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante [... como] condição necessária para instaurar-se um método [histórico-] dialético de investigação” (Frigotto, 2006, p. 77).

O mundo social, além de estruturado e diferenciado, está em constante modificação, por isso, é eminentemente histórico; um *complexo de complexos*, tendo em vista que a totalidade complexa é formada de outras totalidades concretas, que, por sua vez, são formadas de outras totalidades, visto que “[...] todo ‘elemento’ e toda parte é também [...] um todo” (Lukács, 1979, p. 40).

A totalidade das relações de produção, no sistema capitalista, é a propriedade privada dos meios de produção, que constitui a infraestrutura econômica da sociedade, dando-lhe a sustentação necessária para a superestrutura jurídica e política que determinará as formas sociais de consciência. Isso se deve ao fato de que é “[...] o modo de produção da vida material que condiciona o processo de vida social, política e intelectual. **Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência**” (Marx, 2008, p.47, grifos nossos).

Desta forma, o materialismo histórico-dialético, além de um método de pesquisa, é essencialmente uma concepção de mundo/sociedade/ser humano, uma postura e uma práxis

que, segundo Frigotto (2002, p. 79), torna-se “[...] um movimento de superação e de transformação”, na medida em que há “[...] um tríplice movimento: de crítica, de construção do conhecimento ‘novo’, e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação”.

Na concepção materialista, a matéria e a realidade determinam a consciência e o método de estudo converte-se no pensar o real, cuja rigorosidade disciplinar do pensamento objetivamente reproduzirá conceitos da realidade, como uma totalidade inacabada das partes que a constituem (Gorender, 2007), no movimento dialético, tanto no plano da realidade, quanto no plano da história, o que revelará contradições, conflitos, construções, desenvolvimentos e transformações, acerca do fenômeno estudado.

Nas palavras de Frigotto (2002, p. 81):

Para que o processo de conhecimento seja dialético, a teoria, que fornece as categorias de análise, necessita, no processo de investigação, ser revisitada, e as categorias reconstruídas. [...] No processo dialético de conhecimento da realidade [materialista histórica], o que importa fundamentalmente [...] [é] a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social.

Assim, os estudos que tem como base o materialismo histórico-dialético consideram o ser humano como um ser social, histórico e constituído por totalidades econômicas, políticas e culturais, com a capacidade de (re)criar sua realidade social e, conseqüentemente, de se tornar um agente de transformação dessas totalidades (Gamboa, 2006). Para esse autor, a educação é compreendida como uma prática social que resulta dessas totalidades e como parte integrante do que Karl Marx classificou como superestrutura.

Por ser uma prática da própria sociedade, a educação, ao vincular-se com outras dimensões socioculturais, acaba por contribuir na reprodução da ideologia hegemônica. Desse modo, para Gamboa (2006), os estudos marxistas devem evidenciar as contradições que ativam as transformações para possibilitar a produção de novas composições sociais.

É mediante a compreensão do materialismo histórico-dialético enquanto uma ferramenta de análise da realidade objetiva que autores como Shiroma e Evangelista, (2015) e Saviani (2008) reafirmam a necessidade de estudos sobre as políticas educacionais, por constituírem-se enquanto possibilidade para se pensar em um projeto histórico contra-hegemônico. Por isso, compreender essa realidade é fundamental, sem a qual não se poderá falar de uma educação crítica, dialógica e problematizadora (Freire, 2016), capaz de libertar os sujeitos da lógica hegemônica instaurada pelo capital.

Assim, a teoria e método de investigação ganham relevo nesse enfoque. A teoria, em Marx, é uma modalidade “[...] peculiar de conhecimento, entre outras [...]. O conhecimento teórico é o *conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo*, na sua existência real e efetiva, independentemente [...] das representações do pesquisador” (Paulo Netto, 2011 p. 20, grifos do autor). Em consequência, por meio da teoria, é possível reproduzir, no âmbito da consciência, a estrutura e a dinâmica do objeto que se está investigando.

Tendo em vista isso, Karl Marx, no posfácio da segunda edição de *O Capital: crítica da economia política*, procura sintetizar seu método de investigação, a partir da seguinte passagem:

O meu método dialético é, pela base, não apenas diverso do de Hegel, mas o seu direto oposto. Para Hegel, o processo do pensamento [...] é o demiurgo do real, que forma apenas o seu fenómeno exterior. Para mim, inversamente, *o ideal não é senão o material transposto e traduzido na cabeça do homem* (Marx, 2018, p. 343, grifos nossos).

A partir desta perspectiva de referencial epistemo-metodológico, que se esboçou acima, considera-se, portanto, o materialismo histórico-dialético como o método de investigação que permitirá a construção de um conhecimento que parte da aparência do fenômeno estudado para alcançar a essência do objeto. Vale ressaltar que, neste contexto, para Marx (2018), o método de investigação não pode ser resumido a uma perspectiva simplista de um conjunto de regras e procedimentos formais a serem aplicados a uma dada situação de pesquisa, ou, ainda, serem realizados, conforme a subjetividade do pesquisador, na tentativa de encaixar o objeto de estudo ao que se optou e no método.

Ao contrário, no enfoque materialista histórico-dialético, “o método implica, pois, para Marx, uma determinada posição (*perspectiva*) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador, para, na sua relação com o objeto, extrair dele as múltiplas determinações” (Paulo Netto, 2011, p. 53, grifos do autor). Com esses esclarecimentos é que se situa a pesquisa metodologicamente, na abordagem quanti-qualitativa, por permitir uma postura de criticidade na análise das múltiplas determinações do objeto em questão.

São essas escolhas que, de acordo com Corazza (2016), possibilitam a passagem do “objeto bruto” (como ele se apresenta na realidade) para o “objeto de pesquisa” (definição das unidades analíticas, da teorização e do discurso emergido do pesquisador, que possibilitarão construir o objeto que deverá ser estudado e analisado), constituindo, portanto, o objeto investigado pela ciência.

Com base nessas articulações, se utilizou, ainda, as categorias nucleares ou metodológicas da concepção teórico-metodológica de Marx, como elementos fundamentais para as unidades analíticas, empregadas no processo de análise dos dados da pesquisa. Tais categorias, segundo Paulo Netto (2011), são essenciais para a compreensão da teoria social marxista e, conseqüentemente, do enfoque materialista histórico-dialético.

Trata-se, portanto, das categorias metodológicas da **totalidade**, **contradição** e **mediação**, que, articuladas entre si, consistem na perspectiva metodológica que propiciou a Marx sustentar a base epistemológica de sua obra (*Ibid.*).

Além dessas três categorias sinalizadas pelo autor, Masson (2012) inclui uma quarta, a **práxis**, como nuclear, fundamentando, portanto, a sustentação do materialismo histórico-dialético. O quadro 01 busca sintetizar as definições dessas categorias²³:

Quadro 01: Categorias nucleares da concepção teórico-metodológica da teoria social de Marx – Materialismo Histórico-Dialético:

CATEGORIA	DEFINIÇÃO, SEGUNDO MASSON (2012)
Totalidade	Considera a realidade como “totalidade concreta, ou seja, um todo estruturado em desenvolvimento. Captar a realidade em sua <i>totalidade</i> não significa, portanto, a apreensão de todos os fatos, mas um conjunto amplo de relações, particulares e detalhes que são captados numa totalidade que é sempre uma <i>totalidade de totalidades</i> ” (p.4).
Mediação	Categoria responsável “por estabelecer as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade”. Segundo a autora, “a totalidade existe na e através das mediações, pelas quais as partes específicas (totalidades parciais) estão relacionadas, numa série de determinações recíprocas que se modificam constantemente” (p.4).
Contradição	Já a contradição, é a categoria que “promove o movimento que permite a transformação dos fenômenos. O ser e o pensar modificam-se na sua trajetória histórica pela contradição, pois a presença de aspetos e tendências contrários contribui para que a realidade passe de um estado qualitativo a outro” (p.5).
Práxis	Por fim, “a práxis representa a atividade livre, criativa, por meio da qual é possível transformar o mundo humano” (p. 4-5)

Fonte: Masson (2012, p.4-5).

Em uma visão marxista, essas categorias constituem formas de ser que determinam a existência das coisas a partir da realidade concreta. O esclarecimento destas categorias metodológicas se faz importante, na medida em que a análise a ser apresentada no *corpus* deste Relatório de Pesquisa visa compreender a totalidade, as contradições, as mediações e a práxis que estão presentes na relação entre orientações/recomendações do OREALC/UNESCO para a

²³ Neste estudo, optou-se por manter as quatro categorias nucleares do materialismo histórico-dialético, por se entender que estas se complementam e a integração destas permitem fundamentar, de forma mais crítica e global, a análise dos dados da pesquisa, por meio das categorias analíticas do estudo.

região da ALC a respeito da formação e valorização e PNFPE do Brasil, bem como o seu desenvolvimento na realidade objetiva nacional.

Portanto, o enfoque materialista histórico-dialético, diante deste quadro, se mostra essencial, uma vez que a compreensão de uma determinada política educacional não se faz isolada de um contexto global que está situado no modo de produção ao qual a sociedade se desenvolve. Isso pressupõe compreender, ainda, que a política educacional é uma totalidade concreta de uma totalidade social mais complexa, que é a própria sociedade com suas relações, historicidade e lutas de forças hegemônicas e contra-hegemônicas.

Dá a necessidade de se investigar a fundo desde sua origem, o seu desenvolvimento e as contradições que marcam sua dinamicidade (Masson, 2012), tendo em vista que esse

[...] método possibilita estabelecer as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade. A totalidade existe nas e através das mediações, pelas quais as partes específicas (totalidades parciais) estão relacionadas, numa série de determinações recíprocas que se modificam constantemente pelas contradições existentes no real. [Assim,] o estudo de uma política educacional requer, para a apreensão de sua essência, considerar a correlação de diferentes forças no processo pelo qual se define e se implementa uma política pública (*Ibid.*, p. 9).

É a partir desta perspectiva que se considera importante, para a análise de uma política educacional, a compreensão de que esta é resultante de um processo de “globalização das políticas sociais”, uma vez que evidenciam certa similitude nos passos das reformas implementadas por diferentes Estados nacionais ou posicionamento dos governos locais, ou como ‘epidemia política’” (Levin, 1998, *apud* Shiroma; Campos; Garcia, 2004, p. 7).

Por isso, faz-se necessário considerar que em uma análise histórica que busque evidenciar a política em sua totalidade, contradições, mediações e práxis, é importante a observação de que as políticas atuais sofrem influências das recomendações contidas nos documentos produzidos pelos OI, que se materializam no discurso hegemônico oficial e no seu desdobramento em documentos nacionais e subnacionais.

Desta forma, é importante considerar que, na análise de uma política educacional, os estudos possam apreender a essência e levar em conta as múltiplas determinações e tensões, conflitos e grupos envolvidos no processo de construção da política pública (elaboração/implementação/avaliação), uma vez que este “[...] é marcado por interesses econômicos, políticos e ideológicos, já que a política educacional não se define sem disputas, sem contradições, sem antagonismos de classe” (Masson, 2012, p. 9).

Isto porque esse tipo de análise é extrato da realidade objetiva, ou seja, uma de suas totalidades concretas, marcada por especificidades de acordo com o contexto histórico vivido,

e “[...] pelas determinações mais universais que advêm do sistema orgânico do capital com suas contradições nos campos científico, tecnológico, econômico, cultural, ético-político e educacional” (*Ibid.*).

Shiroma (2004) aponta que esse processo de investigação requer desvelar os discursos hegemônicos, a intertextualidade²⁴ e a sua linguagem, para captar vozes implícitas e explícitas nos textos das políticas, em vista de que mais do que “aprender” com esses textos, o que a análise deve revelar é a apreensão, nestes textos, das evidências da racionalidade presente em cada política analisada.

Perceber essas questões torna-se mais que uma necessidade, configurando-se com uma urgência político-epistemológica, uma vez que, ao se analisar um texto que materializa o discurso oficial de uma determinada política, espera-se encontrar pistas para compreender a racionalidade que a sustenta, isto é, por meio da hegemonia discursiva, da intertextualidade e da ideologia, que expressam-se neste texto, é possível ir além do “[...] **aprender com o documento**” para “[...] **apreender no documento**” (Shiroma; Campos; Evangelista, 2004, p. 33, grifos das autoras).

Essa perspectiva pode ser compreendida, ainda, como a **política educacional** analisada como **texto** e como **discurso**, que expressam o contexto pelo qual a política foi produzida, bem como os impactos que estas possuem nas práticas educacionais. Assim, faz-se essencial que se considere, ainda, os elementos do **ciclo de políticas** elaborado por Stephen Ball e Richard Bowe, no final do século XX, sobre o qual se “[...] destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, [...] os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local”, indicando “[...] a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” (Mainardes, 2006, p. 49).

Isso possibilita a construção da noção de um *ciclo contínuo* estabelecido por três *facetas ou arenas políticas*, que contribuem no desvelamento dos textos e contextos da política (Ball; Bowe, 1992)²⁵:

²⁴ Para Fairclough (2001, p. 114), a intertextualidade é um conceito que diz respeito à “[...] propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante”, possibilitando um sentido histórico aos textos, modificando o passado no presente.

²⁵ A partir de uma publicação em 1994, Ball ampliou os contextos do ciclo de políticas, incluindo o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política, porém, “em uma entrevista publicada em 2009, Stephen Ball sugeriu que esses dois últimos contextos podem ser explorados dentro dos contextos primários. O contexto dos resultados/efeitos está relacionado ao contexto da prática, e o contexto das estratégias políticas pode ser explorado no contexto de influência” (Mainardes, 2018, p. 4). Neste estudo, optou-se pelos três contextos primários do ciclo de políticas, a partir das últimas definições de Ball sobre essa perspectiva teórico-metodológica.

- 1º) A identificação do **Contexto de Influência** a qual a *política é proposta*, e que tem a ver com as relações de poder, os grupos, as hegemonias, negociações e tensões que configurarão a política oficial do Estado e o conjunto de suas instituições diretamente envolvidas;
- 2º) A compreensão do **Contexto de Produção dos Textos**, que se refere à *política de fato*, ou seja, os documentos oficiais produzidos e que institucionalizam a política proposta; e
- 3º) A análise do **Contexto da Prática**, isto é, a *política em uso*, discursos e práticas instituintes²⁶, que emergem da sua implementação praticada pelos atores envolvidos com a política, bem como a avaliação dos resultados, a partir de sua implementação²⁷.

Para Mainardes (2018, p. 3), no ciclo de políticas proposto por Ball e Bowe (1992), os contextos apresentam-se interconectados entre si, de modo que não há uma separação espaço-temporal ou sequencial entre eles, isto é, são contextos que, além de inter-relacionados, não são lineares, tendo em vista que apresentam “[...] arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates”.

É esse aspecto que faz com que o gestor público – neste caso voltado para a educação – passe a reproduzir, em certa medida, o discurso oficial presente nos documentos orientadores das políticas educacionais, o que, portanto, precisa ser analisado para além do texto e de seu fazer, buscando, com isso, compreender a intertextualidade, as contradições e a hegemonia discursiva presentes no texto e que se materializam por meio de um contexto, uma vez que:

A **análise do contexto** refere-se aos antecedentes e pressões que levaram à gestão de uma política específica. Isso inclui fatores econômicos, sociais e políticos que levam a questão a ser incluída na agenda política. Há ainda as influências de grupos de pressão e de movimentos sociais. Além dos aspectos do contexto contemporâneo, a análise precisa considerar os antecedentes históricos da política [...]. A **análise do texto** refere-se ao exame do conteúdo da política e das pressuposições que fundamentam ou que estão subjacentes às políticas. Envolve a **análise dos objetivos da política, os valores implícitos e explícitos, os silêncios [...]**, bem como **as ideias e conceitos explicitados** (Mainardes; Ferreira; Tello, 2011, p. 158-159, grifos nossos).

²⁶ A respeito das práticas instituintes, sugere-se o estudo do movimento institucionalista, que na área educacional tem como marco, “[...] a Escola Nova que levantou mais alto a bandeira da autonomia na instituição de educação” (Pereira, 2007, p. 9). Para o autor, “[...] quando as forças instituintes emergem, tem-se a possibilidade da produção de novos agenciamentos, novas composições e arranjos próprios de subjetividades livres e desejantes”, portanto, “[...] não deve ser pensado como força que resulta em instituído, mas como relação de forças permanente, que comporta tanto o poder como as singularidades de resistência e produção de novos sentidos” (*Ibid.*, p. 8).

²⁷ Considerando, ainda, as limitações da pesquisa, a análise concentrar-se-á nos dois primeiros contextos, sendo que o terceiro (contexto da prática) aparecerá diluído no material do levantamento de literatura (pesquisas) que trata a política em investigação.

Essa perspectiva corrobora com as contribuições de Shiroma, Campos e Evangelista (2004, p. 49-50), tendo em vista que, ao se “[...] pensar a política educacional em sua dimensão macro-social, numa abordagem relacionada ao Estado e às questões estruturais das relações capital-trabalho num contexto de globalização”, permite evidenciar uma análise sobre as conexões que se estabelecem entre os planos macro e micro da sociedade, que podem ser transpostos para a relação entre os sistemas e redes de ensino e suas respectivas escolas.

A percepção de que o discurso estruturado nos documentos (fontes analíticas) pode evidenciar uma dimensão universalizante e, em certa medida, homogênea, torna-se um ponto de partida importante para a análise das políticas educacionais, por isso, reconhecer esse contexto de influência que possibilitou a elaboração do contexto de produção dos textos da política é fundamental e somente provocarão transformações concretas se a análise alcançar o *contexto da prática* (Ball; Bowe, 1992).

Do ponto de vista analítico, se partirá das considerações de Shiroma, Campos e Evangelista (2004), que desenvolveram uma metodologia específica para a análise conceitual de documentos de políticas educacionais, visando compreender, com isso, os conceitos, o conteúdo e os discursos contidos nos documentos oficiais, sejam estes produzidos e recomendados pelos OI, ou aqueles oriundos dos governos nacionais, para compreender três fatores importantes:

- 1º) As influências do OREALC/UNESCO, que repercutem nas políticas educacionais de formação e valorização na região da ALC;
- 2º) A relação entre essas recomendações internacionais do OREALC/UNESCO e a PNFPE no Brasil; e
- 3º) As diretrizes orientadoras da PNFPE para o desenvolvimento profissional e as condições de trabalho.

A seguir, se apresenta o desenho dos procedimentos metodológicos desenvolvidos durante a pesquisa para o alcance dos objetivos propostos, bem como a estruturação do texto final deste Relatório de Pesquisa em forma de Tese, em seções e seus respectivos objetivos.

1.3 DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICO-OPERATIVOS DA PESQUISA A TESSITURA DO TEXTO

Considerando a proposição teórico-metodológica presente ao longo desta seção da introdução, apresenta-se agora como estão organizados os procedimentos metodológicos que descrevem os caminhos adotados na pesquisa e que materializam a base do materialismo histórico-dialético até aqui discorrida.

Para tanto, optou-se por uma organização em etapas, que não podem ser concebidas como algo estanque e linear, tendo em vista que “[...] embora haja um percurso a ser seguido, inúmeras vezes eles podem se alternar ou acontecer de modo simultâneo. Há uma grande necessidade de ordenarmos o trabalho, mas é razoável estarmos abertos para situações imprevistas e, mais, imprevisíveis” (Shiroma; Campos; Evangelista, 2004, p. 45), uma vez que o contexto é dinâmico e a pesquisa em educação trata de muitas subjetividades em processo.

Desta forma, a pesquisa desenvolvida no PPGED/UFPA é constituída de uma dimensão que se intercomunica, estabelecendo uma relação de interdependência, a partir do ciclo de políticas aplicado, envolvendo desde os referenciais teórico-metodológicos aos documentais que tratam do *corpus* do estudo, com os quais se sustentam as análises dos documentos oficiais e da estrutura jurídica e normativa da política estudada.

Para melhor apresentar os caminhos metodológicos adotados, a pesquisa foi organizada em três etapas teórico-metodológicas, a saber: etapa 01 – da passagem do objeto bruto para o objeto de pesquisa; etapa 02 – ciclo de políticas de formação e valorização dos profissionais de educação em contexto internacional e nacional; e etapa 03 – exercício analítico com o estabelecimento das unidades de análises x as categorias nucleares do materialismo histórico-dialético.

1.3.1 Da passagem do objeto bruto para o objeto de pesquisa

A primeira etapa da pesquisa corresponde ao aprofundamento dos aspectos epistemológicos, ontológicos e metodológicos que fundamentaram a passagem do objeto bruto (parte estrutural da realidade a ser estudada – a totalidade concreta – dimensão genérica) para o objeto de pesquisa (o recorte e definição dos aspectos a serem aprofundados e problematizados na pesquisa). Assim, o estudo teórico dos componentes curriculares do PPGED/UFPA, as discussões no Grupo de Pesquisa (GESTRADO/UFPA), as orientações acadêmicas, bem como as experiências extracurriculares, contribuiram para o amadurecimento e refinamento do objeto.

Além disso, nesta etapa foi realizada a **revisão de literatura** na base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir de critérios de inclusão definidos *a priori* e de descritores e filtros de busca com a finalidade de refinar o levantamento e selecionar o material para análise.

Foram empregados os seguintes descritores: UNESCO; Política Nacional de Formação de Professores (PNFP); e Políticas de Valorização Docente (PVD). Quanto aos filtros, foram utilizados: 1) Teses e Dissertações de Mestrados e Doutorados Acadêmicos; 2) Produção dos últimos cinco anos disponíveis; 3) Grande Área de Conhecimento: Ciências Humanas; e 4) Área de Conhecimento, Avaliação e Concentração: Educação.

Ao se definir como critério os últimos cinco anos disponíveis, houve uma variação de período conforme o descritor. Assim, a série histórica da revisão de literatura ficou, de 2016 a 2021, distribuída por descritor na seguinte relação: 1) UNESCO – 2018 a 2022; 2) PNFP – 2016 a 2020; 3) PVD – 2018 a 2022. Ao se aplicar os filtros para os descritores UNESCO e PDV, o período dos últimos cinco anos compreende os anos de 2018 a 2022. Os trabalhos referentes ao ano de 2022 foram desprezados na fase de pré-análise, em função de que estes não estavam relacionados ao objeto de estudo desta pesquisa. Quanto ao descritor PNFP, não se identificou trabalhos nos anos de 2021 e 2022, fazendo com que se considerasse como os últimos cinco anos o período de 2016 a 2020.

Após a pré-seleção, se procedeu a apreciação qualitativa dos materiais mediante a análise dos títulos, leitura dos resumos e palavras-chave e verificação dos sumários para identificar a presença dos descritores e/ou possíveis relações destes com o objeto de estudo desta Tese. Em alguns materiais foi necessário a análise do conteúdo das Teses e Dissertações para se fechar o número de produções que compuseram o *corpus* dessa revisão de literatura. O quadro 02 busca apresentar sistematicamente o quantitativo de material levantado pela revisão de literatura nesta etapa metodológica:

Quadro 02: Revisão de Literatura – quantitativo.

TIPO	SÉRIE HISTÓRICA						DESCRITORES		
	2016	2017	2018	2019	2020	2021	UNESCO	PNFP	PVD
Dissertações	2	1	14	6	7	3	19	8	6
Teses	2	1	6	6	4	1	12	3	5
Total	4	2	20	12	11	4	31	11	11
TOTAL DE PRODUÇÕES	53								

Fonte: Produção própria, com base no levantamento da revisão de literatura/Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2022).

O quadro 02 demonstra que na revisão de literatura realizada há uma concentração de dissertações no período levantado (2016 a 2021). Das 53 produções mapeadas, 62,2% são dissertações de mestrado (33 produções) e, apenas 37,8%, teses de doutorado (20 produções). Outro destaque importante é a quantidade expressiva de 31 produções (58,4%) tratarem, em seu objeto, a UNESCO, evidenciando a relevância do tema, bem como o interesse dos pesquisadores em educação em desvelarem o papel, as estratégias e recomendações de OI no campo da educação e das políticas educacionais.

Um aspecto em comum que pode ser observado entre essas produções foi a opção político-pedagógica e teórico-metodológica pelo materialismo histórico-dialético, enquanto referencial e/ou método da pesquisa, concentrando-se em 62,2% dos materiais que compõem o a revisão de literatura (33 produções), bem como o recorte da década de 1990 e o contexto da Reforma Administrativa do Estado, evidenciando o posicionamento crítico dos autores em relação às influências dos OI nas políticas educacionais nacionais, sobretudo, a UNESCO como um OI de referência na região da ALC.

Entre os principais temas abordados nas 53 produções analisadas²⁸, observou-se as recomendações da UNESCO ao contexto educacional brasileiro, as políticas de formação inicial e continuada, políticas de valorização, a qualidade da educação e a avaliação externa em larga escala. No quadro 03 apresenta-se uma síntese da revisão de literatura, a partir das produções analisadas:

Quadro 03: Revisão de Literatura – produções.

DESCRITOR	AUTOR	ANO	IES	NÍVEL	TÍTULO
PNFP	Giovanessa Lúcia Poletti	2016	URI FW	Dissertação	Políticas de formação docente: o PIBID. como indutor de qualidade no curso de pedagogia da URI – campus de Frederico Westphalen
PNFP	Solange Mendes da Silva	2016	UESB	Dissertação	O programa institucional de bolsa de iniciação à docência como uma política pública de formação de professores: aprendentes e aprendizagens do processo formativo
PNFP	Bárbara Lima Giardini	2016	UFJF	Tese	Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC): caminhos percorridos pelo programa e opiniões de professores alfabetizadores sobre a formação docente

²⁸ Optou-se por utilizar o conteúdo da revisão de literatura na análise dos dados empíricos coletados nos documentos que compõem o *corpus* de análise documental desta pesquisa e que serão apresentados e discutidos nas seções seguintes desta Tese.

PNFP	Rafael Ângelo Bunhi Pinto	2016	UNISO	Tese	Políticas públicas e o plano nacional de formação de professores da educação básica – PARFOR em uma universidade comunitária
PVD	Michele Borges de Souza	2017	UFPA	Tese	A política de valorização docente na rede pública de ensino do estado do Pará (2007-2016): o caso PARFOR
PNFP	Margareth Pinheiro Carvalho	2017	UESB	Dissertação	Políticas públicas de formação continuada de docentes: dos marcos legais à realidade da rede pública municipal de ensino
PVD	Flávia Paula Nogueira Aranda	2018	UFGD	Dissertação	A valorização docente na formulação do plano municipal de educação de Dourados-MS (2015-2025)
UNESCO	Elisângela Zarpelon Aksenen	2018	PUCPR	Tese	A UNESCO e suas relações com a educação rural no Brasil, no Paraná e em Prudentópolis (1936-1996)
UNESCO	Daniela Glicea Oliveira da Silva	2018	UECE	Dissertação	As tendências e contratendências do capital em crise estrutural: uma análise onto-crítica do PROEMI no bojo da política de EPT
UNESCO	Camila Siqueira Katrein	2018	UFSC	Dissertação	Os programas de aprendizagem profissional e o projeto do capital para a juventude trabalhadora
UNESCO	Mirela Máximo Bezerra Silveira	2018	UECE	Dissertação	A formação do professor da educação básica municipal no contexto da crise estrutural do capital: o PARFOR no centro do debate
UNESCO	Medianeira da Silva Carvalho	2018	UNIFESP	Dissertação	A produção discursiva da revista gestão escolar sobre a gestão da escola: um “manual” para a equipe de gestão e o alinhamento às orientações de agências internacionais
PNFP	Silvana Sousa Andrade	2018	UESB	Dissertação	Políticas para formação de professores: os impactos do PARFOR na formação, na existência individual e no trabalho docente
UNESCO	Renata Spadetti Tuão	2018	UFRRJ	Dissertação	A campanha nacional pelo direito à educação: determinantes sócio-históricos do projeto de concertação nacional
UNESCO	Euclides Taquidir de Gussule	2018	UFMS	Dissertação	O conceito de qualidade da educação: confluências e divergências entre o cenário internacional e o contexto moçambicano
UNESCO	Marizete Santana dos Santos	2018	PUCPR	Tese	Políticas de avaliação da educação básica: tensões entre a garantia do direito à educação e os processos de exclusão
UNESCO	Juliana Coutinho Pereira Alves	2018	UNIVÁS	Dissertação	Educação e formação ao longo da vida das provocativas de organismos internacionais à luz da experiência – uma monografia de base
PNFP	Anibal Correia Brito Neto	2018	UFSC	Tese	Política nacional de formação de professores no Brasil (2003-2016) como expressão da governança global
PVD	José Rogério de Oliveira	2018	UNB	Dissertação	A política de valor e des-valor do trabalho docente nos documentos da OCDE

PVD	Valdete Aparecida Fernandes Moutinho Gomes	2018	UFOP	Dissertação	A gente é tão importante na vida dos alunos: a valorização docente em narrativas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental
UNESCO	Elisângela Zarpelon Aksenen	2018	PUCPR	Tese	A UNESCO e suas relações com a educação rural no Brasil, no Paraná e em Prudentópolis (1936-1996)
UNESCO	Daniela Glicea Oliveira da Silva	2018	UECE	Dissertação	As tendências e contratendências do capital em crise estrutural: uma análise onto-crítica do PROEMI no bojo da política de EPT
UNESCO	Eliane do Socorro de Sousa Aguiar Brito	2018	UFSC	Tese	Governança supranacional e a política desigual e combinada para a construção de standards docentes
UNESCO	Aline Fabiane Barbieri	2018	UEM	Tese	Políticas para a educação básica no Brasil a partir dos anos de 1990: a conformação de uma agenda globalmente estruturada para a educação
UNESCO	Stela Galbardi de Resende	2018	UEM	Dissertação	Políticas públicas para a educação superior a distância no Brasil: princípios e contradições entre a legislação brasileira e as recomendações dos organismos internacionais
UNESCO	Camila Maria Bortot	2018	UEM	Dissertação	Atores e autores de políticas para a educação infantil de zero a três anos no Brasil: transformação do estado e das suas relações com a sociedade civil (2000-2015)
UNESCO	Ana Paula Rocha Endlich	2019	UFES	Tese	Os discursos da UNESCO e a avaliação da alfabetização infantil na América Latina e Caribe (1980-2012): diálogo com o contexto brasileiro
UNESCO	Raquel Alessandra de Deus Silva	2019	UEM	Dissertação	Políticas para formação de professores da educação básica e orientações da UNESCO para a América Latina e Caribe (2003-2015)
UNESCO	Eudira da Silva Pinto Almeida	2019	UCB	Dissertação	A interpretação e a tradução das políticas globais de formação continuada de professores em uma escola pública baiana
UNESCO	Fernanda Vicente de Azevedo	2019	UDESC	Tese	A educação de adultos no itinerário intelectual de Jaime Torres Bodet e Lourenço Filho: ações e mediações entre campanhas e o debate transnacional (1944-1949)
UNESCO	Cicera Aparecida Escoura Bueno	2019	UNIFESP	Dissertação	Qualidade da educação na agenda global: análise da educação para todos da UNESCO
UNESCO	Paula Cabral	2019	UFSC	Tese	A EJA nos espaços de privação e restrição de liberdade: as apropriações das diretrizes da UNESCO no direcionamento do trabalho de professores(as)

UNESCO	Fabricia Pereira de Oliveira Dias	2019	UFES	Tese	O projeto principal de educação para a América Latina e o Caribe (1980-2000) e a alfabetização de crianças
UNESCO	Robson dos Santos Bastos	2019	UFPA	Tese	A educação para a cidadania global da UNESCO e seus nexos com a formação de professores de educação física no Pará
PNFP	Regina Menezes Alves	2019	UESB	Dissertação	O curso de pedagogia pelo PARFOR no contexto da política nacional de formação de professores
PNFP	Carina Nogueira de Jesus	2019	UFGD	Dissertação	A implementação da política nacional de formação de professores na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
PVD	Priscila Toratti Daniele	2019	UMESP	Dissertação	Políticas de valorização docente: um estudo dos estatutos e dos planos de carreira e remuneração de dois municípios do grande ABC
PVD	Ana Cláudia dos Santos Rocha	2019	UFGD	Tese	A efetividade das políticas de valorização docente pela via judicial
UNESCO	Luana Aparecida Lourenço de Souza	2020	UNIFAL	Dissertação	Alfabetização de jovens e adultos na agenda internacional – os princípios político-pedagógicos da UNESCO nos guias práticos para a educação extraescolar (1960-1966)
UNESCO	Marcelo Cesar Salami	2020	La Salle	Tese	O educador no ideário educativo do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs e as demandas educacionais contemporâneas
UNESCO	Rennan Andrade dos Santos	2020	UFMS	Dissertação	Educação para (des)envolvimento: tendências e recomendações a partir da revista Correio UNESCO
UNESCO	Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin	2020	UEPG	Tese	A relação de forças entre a UNESCO e o movimento estudantil e sua materialização na reforma do ensino médio através da Lei nº 13.415/2017
UNESCO	Barbara Marianne Maduro	2020	UNIVÁS	Dissertação	Percepção dos professores sobre a utilização de suas competências: princípios da UNESCO e de Perrenoud
UNESCO	Emanoel Borges Candal	2020	UFRJ	Dissertação	Sentidos da educação física no neoliberalismo: corpos precarizados na barbárie e produções da ONU-UNESCO na segunda década do século XXI
PNFP	Sibele Shirley da Silva Moura Nery	2020	UESB	Dissertação	A efetivação da política nacional de formação de professores em um município de pequeno porte e seus efeitos
PVD	Danielle Scheffelmeier Mei	2020	UFPR	Dissertação	Políticas de valorização docente e as relações de conflito entre a APP-sindicato e o governo do estado do Paraná de 2011 a 2018
PVD	Aline Kazuko Sonobe	2020	UFPR	Tese	Análise comparada das políticas de valorização docente no Brasil e no Japão

PVD	Fernanda Ribeiro Paz	2020	UESB	Dissertação	O planejamento de políticas de valorização docente no contexto de elaboração do plano municipal de educação em Vitória da Conquista-BA
PVD	Bruna Caroline Camargo	2020	UFPR	Tese	Políticas de valorização docente na educação básica pública: relações entre desigualdade de financiamento e as políticas de valorização na rede pública estadual do paran� e em oito redes p�blicas municipais da regi�o dos Campos Gerais/PR
UNESCO	Suely Rodrigues Pereira	2021	La Salle	Disserta�o	Avalia�o de desempenho do estudante (ade) e as suas rela�oes com o ide�rio do direito � educa�o difundido pela UNESCO e nos dispositivos nacionais
UNESCO	Lucilene Amarante	2021	UEM	Disserta�o	Pol�ticas para a alfabetiza�o no brasil: uma an�lise das orienta�oes curriculares e das avalia�oes externas (2014- 2018)
PNFP	Samuel Giovani dos Santos Ferreira	2021	UFSC	Disserta�o	A resid�ncia para a forma�o de professores no brasil: certifica�o de compet�ncias e conforma�o docente
PVD	Cl�sio Feliciano de Souza	2021	UFU	Tese	Pol�tica de valoriza�o docente a partir da dimens�o 2 do plano de a�oes articuladas (PAR) 2011-2014: an�lise do sistema municipal de educa�o de Rio Verde-GO

Fonte: Produ o própria, com base no levantamento de literatura/Catálogo de Teses e Disserta oes da CAPES (2022).

Com base nesta revisão de literatura, outras duas atividades compuseram essa primeira etapa: a **constru o da base conceitual de sustenta o teórico-metodológica da pesquisa**, em que se selecionou as referências conceituais por meio do estabelecimento do enfoque teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético, bem como, a necessidade de **redefini o do objeto de pesquisa**, a partir da constru o preliminar do referencial teórico da pesquisa, que possibilitou rever a tematiza o, o problema de pesquisa e objetivos traçados, com o apoio de se oes de estudos individuais e coletivos durante os Seminários de Pesquisa (componente curricular do PPGED/UFPA).

Desta forma, no quadro 04, a seguir, busca-se sintetizar o detalhamento dos procedimentos teórico-metodológicos referentes a esta primeira etapa e que subsidiaram a pesquisa:

Quadro 04: Detalhamento dos procedimentos teórico-metodológicos da etapa 01 da pesquisa.

ETAPA 01: DA PASSAGEM DO OBJETO BRUTO PARA O OBJETO DE PESQUISA	
DETALHAMENTO	
1.1 <i>Revisão de Literatura:</i>	Levantamento de produções acadêmicas no Banco de Dissertações e Tese da CAPES. Para tanto, foi utilizado descritores para fazer as buscas, bem como aplicou-se filtros e critérios para maior precisão do levantamento realizado. Assim, os descritores de buscas foram: a) <i>UNESCO</i> ; b) <i>Política Nacional de Formação de Professores</i> ; e c) <i>Políticas de Valorização Docente</i> . Os materiais selecionados foram analisados buscando compreender, em linhas gerais, seus respectivos objetos e principais resultados e os possíveis diálogos com o objeto de pesquisa em questão;
1.2 <i>Construção da base conceitual de sustentação teórico-metodológica da pesquisa:</i>	A partir da revisão de literatura e com base nas bibliografias disponibilizadas nas componentes curriculares do PPGED/UFPA, foi-se definindo as escolhas teóricas e referenciais que subsidiam a base epistemológica da pesquisa, com as contribuições de clássicos como Karl Marx (2008; 2007) e autores contemporâneos como Augusto Triviños (1987), Gaudêncio Frigotto (2006; 2002), José Paulo Netto (2011), Gisele Masson (2012), além de contribuições teóricas de autores que estudam o Campo da Formação de Professores e, em específico, temas correlatos à valorização dos profissionais da educação e o processo de internacionalização das políticas educacionais, neoliberalismo, globalização, entre outros, como Dalila Oliveira (2012), Adriana Duarte (2012), Livia Vieira (2012), Helena Freitas (2007), Claude Lessard (2016), Álvaro Hypólito (2015; 2012), Olgaíses Maués (2020; 2011; 2006), Paulo Freire (2016, 2004), Francisco Imbernón (2009), Stephen Ball (2020,1992), Abdeljalil Akkari (2017; 2011), Jefferson Mainardes (2006), Eneida Shiroma e Olinda Evangelista (2015; 2004), entre outros;
1.3 <i>Redefinição do Objeto de Pesquisa:</i>	Desta forma, chegou-se à definição do objeto de pesquisa (o processo de internacionalização das políticas educacionais de formação e valorização dos profissionais da educação básica), a partir da relação estabelecida entre as orientações/recomendações do OREALC/UNESCO e a PNFPE do Brasil, abordados e analisados no corpo dessa pesquisa, a partir de seus achados.

Fonte: Sistematização do autor, a partir de estudos e da elaboração do projeto de pesquisa da Tese (2021).

Com base na definição do objeto de pesquisa, na primeira etapa, se aplicou a metodologia do ciclo de políticas para analisar a relação formação e valorização dos profissionais da educação em contexto global/regional e nacional, constituindo-se, assim, na etapa seguinte, conforme se discorre a seguir.

1.3.2 O ciclo de políticas da formação e valorização dos profissionais da educação em contexto global/regional e nacional

Esta segunda etapa da pesquisa consistiu no estudo e análise atenta de diversos documentos produzidos em diferentes momentos pelo OREALC/UNESCO, a partir de década de 1990, em suas macroestratégias (PPE, PRELAC e PERDLAC). Esse recorte histórico corresponde ao período em que ocorreu, no Brasil, a Reforma Administrativa do Estado e que instaurou no país o modelo gerencialista, baseado na racionalidade neoliberal e fundamentado

pela Teoria do Capital Humano (TCH), com o alinhamento do Estado à lógica da Nova Gestão Pública (NGP)²⁹.

Sua escolha se deu em função da importância do período para a história recente da educação brasileira, especialmente no que tange ao planejamento, a implementação e a avaliação das políticas educacionais. A década de 1990 é um marco importante, pois demarca as principais mudanças estruturais que vigoram nos dias de hoje, em relação a temas como planejamento, currículo, avaliação e o financiamento da educação, que culminaram nas diretrizes para a construção de uma política nacional para se pensar a formação e valorização dos profissionais da educação no país.

Assim, foram organizadas duas categorias de documentos que foram analisados e que compõem o *corpus* documental desta pesquisa, a saber: 1) Documentos Internacionais da UNESCO, de abrangência regional, produzidos pelo OREALC entre os anos de 1990 a 2019; e 2) Documentos Nacionais que fundamentam a atual PNFPE, produzidos pelo governo federal brasileiro no período de 1996 a 2024.

Estudar os documentos internacionais e oficiais é fundamental para a compreensão dos discursos emergidos, as intertextualidades e hegemonias discursivas presentes e que estão norteando as políticas de formação e valorização dos profissionais da educação em escala global/regional e nacional. Para isso, se utilizou, nesta segunda etapa, procedimentos para identificar o contexto de influência e o contexto da produção de textos presentes nos documentos em análise. Assim, a etapa 02 constituiu-se de duas ações específicas:

- 1) **Mapeamento de documentos produzidos pelo OREALC/UNESCO a respeito das macroestratégias desenvolvidas na região da ALC**, para a identificação das orientações/recomendações estabelecidas regionalmente para a elaboração e implementação de políticas públicas educacionais de formação e valorização dos profissionais da educação latino-americanos e caribenhos;
- 2) **Mapeamento de documentos produzidos pelos governos brasileiros sobre as políticas de formação e valorização**, para se verificar as possíveis recomendações do OREAL/UNESCO na elaboração e, conseqüentemente, na implementação da atual PNFPE, no que tange às diretrizes orientadoras para as políticas de formação e valorização dos profissionais da educação no Brasil, com o foco no desenvolvimento profissional e nas condições de trabalho.

²⁹ A respeito desse contexto, se problematizará essa temática na seção 2 desta Tese.

A sistematização desses procedimentos, bem como a seleção dos documentos que compuseram esta etapa, encontram-se no quadro 05:

Quadro 05: Detalhamento dos procedimentos teórico-metodológicos da etapa 02 da pesquisa.

ETAPA 02 – CICLO DE POLÍTICAS DA FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO EM CONTEXTO INTERNACIONAL, NACIONAL E SUBNACIONAL	
DETALHAMENTO	
<p>2.1 Mapeamento de documentos produzidos pelo OREALC/UNESCO, a partir de suas macroestratégias regionais:</p>	<p>Levantamento de documentos produzidos pelo OREALC/UNESCO e disponibilizados na Biblioteca Digital (UNESDOC) do OI. Assim, foram mapeadas três macroestratégias da UNESCO para a região da ALC, dentro do recorte temporal 1995 a 2019, tendo como foco a relação formação e valorização dos profissionais da educação, presente nas recomendações para a região. Diante disso, foram considerados 13 documentos produzidos durante esse recorte temporal:</p> <p>2.1.1 Macroestratégia Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (PPE)³⁰:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Boletín 24: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe</i> (1991); ▪ <i>Boletín 31: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe</i> (1993); ▪ <i>Boletín 40: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe</i> (1996); ▪ <i>Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe</i> (2001). <p>2.1.2 Macroestratégia Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Modelo de acompanhamento – apoio, monitoramento, avaliação – Projeto Regional de Educação da América Latina e Caribe – PRELAC (2002). ▪ Revista PRELAC: uma trajetória para a educação para todos (2004); ▪ Revista PRELAC: O Docente como protagonista na mudança educacional (2005); ▪ <i>Educación de calidad para todos un asunto de derechos humanos</i> (2007); ▪ <i>Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015</i> (2013). <p>2.1.3 Macroestratégia Projeto Estratégico Regional sobre Docentes para a América Latina e o Caribe (PERDALC):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe</i> (2013); ▪ <i>Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe</i> (2014); ▪ <i>Las carreras docentes en América Latina: la acción meritocrática para el desarrollo profesional</i> (2015);
<p>2.2 Mapeamento da PNFPE a respeito das orientações/recomendações do OREALC/UNESCO presentes nos documentos</p>	<p>Seleção de documentos referentes a PNFPE, que orientam as políticas de formação e valorização no país, disponíveis em sites oficiais do governo federal (Planalto Central, Ministério da Educação – MEC, Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e do Conselho Nacional de Educação – CNE). Foram considerados como documentos para análise as principais legislações em vigor,</p>

³⁰ No total, esse projeto produziu, ao longo da sua execução, 50 boletins que tratam de todos temas e ações desenvolvidas. A seleção desses boletins para a presente pesquisa se deu a partir da relevância de seus conteúdos em relação ao objeto de estudo em questão. Esse procedimento de seleção será melhor esclarecido na seção 3 desta Tese.

<i>oficiais brasileiros, com o foco no desenvolvimento profissional e condições de trabalho</i>	<p>decretos e resoluções do CNE. Assim, considerou-se, portanto, os documentos produzidos durante esse recorte temporal:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lei nº 9.394/96 – LDB/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional brasileira; ▪ Lei nº 13.005/14 – PNE, que instituiu a política atual do Plano Nacional de Educação 2014-2014; ▪ Lei nº 11.494/2007, que regulamentou o “novo” FUNDEB; ▪ a Lei nº 11.738/2008, que instituiu o PSPN; ▪ Lei nº 14.817/2024, em que se estabelece as diretrizes para a valorização dos profissionais da educação; ▪ Decreto nº 8.752/16 – que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica; ▪ Diretrizes Curriculares Nacionais que fundamentam a formação dos profissionais da educação básica (Resolução CNE/CP nº 02/2019 e 01/2020, para identificar como está definida as diretrizes da política de formação e valorização nesses documentos nacionais;
---	---

Fonte: Sistematização do autor, a partir de estudos e da elaboração do projeto de pesquisa da Tese (2021, atualizado em 2023).

Com o estudo documental realizado nesta etapa 02 e que compõe os contextos do ciclo de políticas aplicado na política educacional em estudo, partiu-se para a última etapa da pesquisa, que trata da construção das unidades analíticas desta pesquisa, bem como da relação que se estabeleceu destas, com as categorias nucleares do materialismo histórico-dialético e que fundamentaram a análise dos achados aqui expostos.

1.3.3 As unidades analíticas e as categorias nucleares do materialismo histórico-dialético

A terceira e última etapa da pesquisa constituiu o processo de construção da análise dos dados coletados nas etapas anteriores e que finaliza o ciclo de políticas adotado neste estudo, com o estabelecimento das unidades analíticas que foram correlacionadas às categorias nucleares do materialismo histórico-dialético (totalidade, mediação, contradição e práxis).

Para tanto, como já explicitado nesta introdução anteriormente, se utilizou a recomendação de Shiroma, Campos e Evangelista (2004), a respeito da metodologia para a análise conceitual de documentos de políticas educacionais, estabelecida a partir de uma categorização (Bardin, 1977; Franco, 2008), com a apreciação qualitativa dos dados a partir da tridimensionalidade discursiva proposta por Fairclough (2001).

Assim, por meio da categorização, se formaram agrupamentos que se denominaram de categorias de análise, categorias analíticas ou unidades analíticas. Nesta pesquisa, se utilizará o termo unidade analítica (Corazza, 2016) para os agrupamentos gerados e de categorias aos conceitos estruturantes do materialismo histórico-dialético em que se apoia esse estudo.

Para o estabelecimento das unidades analíticas *a posteriori*, realizaram-se os seguintes passos: leitura flutuante; construção de matrizes analíticas; estabelecimento das unidades

analíticas; e análise dos dados, em que o conteúdo foi qualitativamente apreciado a partir da tridimensionalidade do discurso já anunciada. O quadro 06 sintetiza a proposição destes procedimentos:

Quadro 06: Detalhamento dos procedimentos teórico-metodológicos da etapa 03 da pesquisa.

ETAPA 03 – EXERCÍCIO ANALÍTICO COM O ESTABELECIMENTO DAS UNIDADES ANALÍTICAS X AS CATEGORIAS NUCLEARES DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO	
DETALHAMENTO	
3.1 <i>Leitura flutuante:</i>	Identificação das unidades de contexto e a aplicação da regra da exaustividade;
3.2 <i>Construção de matrizes analíticas:</i>	Essa construção se deu com base no fichamento temático (SEVERINO, 2002) dos documentos estudados, dos quais se retirou as unidades de registro por aproximação semântica e, assim, gerou as unidades analíticas, considerando que esta “[...] categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (Franco, 2008, p. 59), quais sejam: formação, valorização, condições de trabalho e desenvolvimento profissional;
3.3 <i>Estabelecimento das unidades analíticas:</i>	Após o tratamento dos dados na matriz analítica, o conteúdo gerado com a pesquisa foi organizado em unidades analíticas, mediante um sistema aberto com a criação de unidades <i>a posteriori</i> , que emergiram do contexto do estudo, em interação permanente com o referencial teórico da pesquisa e as categorias nucleares do materialismo histórico-dialético ³¹ ;
3.4 <i>Análise dos dados:</i>	Com o conteúdo sistematizado nas unidades analíticas, se aplicou as orientações de Fairclough (2001), a respeito da tridimensionalidade do discurso, considerando a hegemonia discursiva e a ideologia, presentes na análise da “textura” do discurso (discurso como texto – dimensões textual e linguística); os aspectos políticos e ideológicos presentes no discurso (o discurso como prática discursiva, considerando a produção, a distribuição e o consumo/interpretação) e a intertextualidade presente no discurso; pôr fim a relação entre o discurso e a estrutura social (o discurso como prática social – relação à ideologia e ao poder como hegemonia e em uma concepção da evolução das relações do poder como luta hegemônica), para se perceber a determinação social do discurso e a construção social do discurso, presente no conteúdo analisado;
3.5 <i>Redação da Tese e Comunicação:</i>	E, finalmente, se registrou a produção do conhecimento gerado com a pesquisa em forma textual argumentativo-dissertativa, considerando para a escrita da Tese, as recomendações de Corazza (2016), para a elaboração de textos mais teórico-práticos em que se evidenciem a dialética presente no diálogo entre a base teórica do estudo (fundamentos epistemológicos) e os dados empíricos (unidades analíticas), mediatizados pelas categorias nucleares do materialismo histórico-dialético (totalidade, mediação, contradição e práxis), que subsidiaram as seções apresentadas nesta Tese.

Fonte: Sistematização do autor, a partir de estudos e da elaboração do projeto de pesquisa da Tese (2021).

Assim, mediante a descrição dos procedimentos metodológicos e do percurso construído para a elaboração deste Relatório Final de Pesquisa em forma de Tese e apresentado nos quadros de 04 a 06 acima, apresenta-se, a seguir, a organização teórico-metodológica deste Relatório, a partir de suas seções teórico-práticas que se intercomunicam, a saber:

³¹ Maiores esclarecimentos podem ser observados nas próximas seções desta Tese.

1.3.4 Estrutura textual do Relatório de Pesquisa sob a forma de Tese

O presente texto de Tese de Doutorado em Educação, está organizado em cinco seções que versam apresentar, desenvolver e analisar o objeto de estudo, conforme os itens a seguir:

- **Seção 1 – Introdução:** destinada a introdução, nesta seção 1, apresenta-se o objeto de estudo, a abordagem teórico-metodológica, bem como os procedimentos metodológico-operativos da pesquisa e a organização textual da Tese, organizada em três aspectos, a saber: 1) da confluência das primeiras ideias ao objeto de estudo, em que se discorre sobre o processo de construção do objeto de estudo; 2) o recorte teórico-metodológico, apontando a base do materialismo histórico-dialético como referência onto-epistemológica e os autores que compõe o referencial teórico do estudo; e 3) os procedimentos metodológico-operativos da pesquisa, organizados em etapas até a tessitura da tese, objetivando, com isso, situar o leitor a respeito do *corpus* da pesquisa a partir do seu objeto e referências que sustentam a presente escritura;

- **Seção 2 – A internacionalização das políticas educacionais e o projeto hegemônico do capital:** nesta seção se apresenta o aprofundamento da discussão das categorias conceituais que remonta o contexto de influência das políticas educacionais nos últimos 40 anos, apontando as estratégias que o projeto hegemônico do capital vem desenvolvendo para se perpetuar no mundo, e especialmente na região da ALC e Brasil, que edificaram, no século XX, o domínio do neoliberalismo como razão-mundo, redefinindo o papel do Estado, da Sociedade e do Mercado, organizado em quatro aspectos fundamentais: 1) o aprofundamento teórico do processo de internacionalização das políticas educacionais situado no contexto da globalização neoliberal e da mundialização do capital; 2) o papel dos OI na consolidação de uma agenda global para a educação, que emana a construção de políticas educacionais globais fundamentadas na racionalidade neoliberal e na teoria do capital humano como o pilares importantes do projeto hegemônico do capital; 3) a reforma do Estado no final do século XX, que consolida o neoliberalismo e transforma o Estado e suas relações a partir da NGP, correlacionando com o processo de internacionalização das políticas educacionais; e 4) as abordagens conceituais das políticas educacionais de formação e valorização dos

profissionais da educação, por meio da discussão conceitual das categorias formação e valorização, com o foco no desenvolvimento profissional e nas condições de trabalho;

- **Seção 3 – O papel estratégico do OREALC/UNESCO na definição das políticas educacionais regionais:** a terceira seção aborda as políticas educacionais a partir da relação estabelecida entre o processo de internacionalização das políticas educacionais e a influência dos OI, na tessitura das políticas educacionais nacionais, tendo como recorte o processo de globalização econômica e de mundialização do capital, responsáveis pelo movimento de construção de uma agenda global para a educação, mediante: 1) a reforma do Estado que modifica os países da região nas décadas de 1980 e 1990, instaurando o Estado Gerencial/Empresarial, atrelado ao neoliberalismo e aos princípios gerencialistas da NGP presentes nessa agenda global; 2) o protagonismo dos OI influenciadores das políticas educacionais, com destaque para o OREALC/UNESCO; e 3) o aprofundamento dessa atuação regional a partir de três macroestratégias implementadas na região e que se coadunam ao projeto global da UNESCO alinhado ao capital;

- **Seção 4 – O projeto do capital gestado pelo OREALC/UNESCO e as políticas educacionais de formação e valorização dos profissionais da educação no Brasil:** seção em que se discorre sobre as influências do projeto do capital nas políticas educacionais internacionalizadas no contexto neoliberal, em que se busca analisar e problematizar os dados da pesquisa por meio das categorias metodológicas (contradição, totalidade, mediação e práxis) e das unidades analíticas (desenvolvimento profissional e condições de trabalho), vinculadas as categorias de análises “formação e valorização”, mediante três aspectos: 1) análise dos dados referentes às políticas educacionais de formação e valorização dos profissionais da educação no contexto regional da ALC, a partir das orientações/recomendações do OREALC/UNESCO; 2) a análise da PNFPE a partir de seus documentos estruturantes; e, por fim, 3) a análise da relação entre as macroestratégias educacionais do OREALC/UNESCO, a PNFPE do Brasil e as perspectivas de continuidade do projeto do capital.

- **Seção 5 – Considerações Finais:** em que se busca tecer as conclusões do estudo, responder as questões de investigação e apontar as perspectivas futuras em relação ao

objeto de estudo analisado no contexto da Tese, busca mediar seus limites e possibilidades de avanços e contribuições para o campo científico.

Por fim, como todo e qualquer processo de construção de conhecimento, essa pesquisa está sendo tecida considerando a realidade objetiva, seus condicionantes e contradições. E, quando se trata da análise de uma política educacional, isso requer uma apreciação atenta e minuciosa dos contextos aos quais essa política está inserida, desde sua concepção, implementação, até a sua avaliação.

Esse é o convite da presente Tese!

2 A INTERNACIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O PROJETO HEGEMÔNICO DO CAPITAL

O debate acerca do processo de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação Básica no Brasil, foco desta pesquisa, assim como das políticas educacionais em geral, na atualidade, está muito associado à discussão internacional sobre a formação e o papel do professor, ou como este e os demais profissionais da educação estão sendo relacionados ao sucesso ou ao fracasso escolar dos estudantes.

Nessa questão, o papel dos profissionais da educação se tornou um fenômeno internacional na medida em que as relações comerciais, os intercâmbios socioculturais e educacionais e as relações de cooperação políticas e diplomáticas se intensificaram nas últimas décadas do século XX. Tudo isso coincidindo com a expansão do fenômeno da globalização, da mundialização do capital e das reformas que ocorreram no mundo, modificando o papel do Estado e suas relações econômicas e sociais, visando cada vez mais consolidar o modo de produção capitalista na perspectiva neoliberal.

Nesta equação, quando se trata da educação, o trabalho dos profissionais da área, está intimamente relacionado à responsabilização destes trabalhadores para com a qualidade dos serviços educacionais prestados à sociedade, como se somente uma boa formação respondesse a todas as demandas e desafios que as condições objetivas impõem ao exercício profissional em países como os da América Latina e o Caribe (ALC).

Assim, esta seção buscará apresentar uma análise das categorias conceituais que sustentam o campo epistemológico das políticas educacionais, a partir da relação estabelecida entre o processo de internacionalização das políticas educacionais, o neoliberalismo, a teoria do capital humano, a influência dos organismos internacionais (OI) na condução de um Agenda Global da Educação (AGE)³² e a reforma do Estado, como elementos importantes para a compreensão do projeto do capital para a educação em curso, especialmente na ALC.

Nesse período, dos anos 1990 a 2000, se consolidou, no Brasil, a chamada racionalidade neoliberal, que fundamenta a chamada Nova Gestão Pública (NGP), possibilitando grandes

³² Entende-se, no contexto dessa pesquisa, que há um movimento internacional com diferentes frentes, organizações e atores sociais, comprometidos com um projeto global de desenvolvimento econômico e social. Para tanto, a educação é vista como um importante instrumento para se equalizar esse projeto, o que justifica a construção mundial de uma Agenda educacional para o planeta, em que se reuniria os elementos necessários para a formação do capital humano indispensável para o alcance dos objetivos e metas propostos por esse projeto. Assim, a AGE assume esses compromissos globais, por meio da educação. E para a sua consolidação, diferentes iniciativas foram elaboradas, especialmente por OI, como a UNESCO, que atualmente coordena a agenda global de E-2030, e a OCDE, que coordena o Projeto Educação 2030, por exemplo, e que serão abordados mais adiante nesta seção.

modificações no conteúdo e na forma de organização do Estado. A NGP incidiu nas relações de governabilidade e governança e nas relações entre os países que ficaram cada vez mais integrados a objetivos econômicos mundiais e que, de alguma forma, determinam esse movimento da AGE e todas as demais agendas conduzidas pelos OI.

Estas agendas são orientadas para formar o capital humano, em atendimento ao modo de produção capitalista vigente, firmando pactos de cooperação que visam fortalecer diversas áreas, das quais a educação passa a ser estratégica para o alcance das metas globais de desenvolvimento.

Assim, o objetivo desta seção é aportar elementos de sustentação que demonstrem como o projeto hegemônico do capital se estruturou e se internacionalizou ao longo dos anos na região da ALC e, sobretudo, no Brasil, a partir das mudanças estruturais que ocorreram durante o século XX, tendo como pano de fundo a racionalidade neoliberal.

Para Dardot e Laval (2016), essa racionalidade se aponta como a nova razão-mundo da sociedade capitalista. A teoria do capital humano também contribuiu, e ainda contribui, para fortalecer os pilares desse projeto no planeta, na região da ALC e no Brasil, alterando o papel e as funções do Estado, realinhando a sociedade, introjetando os princípios da concorrência, da competição e da produtividade como fundamentais e o mercado como o grande regulador das relações humanas, sociais, políticas, econômicas e culturais.

Por conseguinte, esta seção desenvolve os referenciais teórico-metodológicos que sustentam os debates atuais sobre a internacionalização das políticas educacionais e sua relação com o neoliberalismo, a teoria do capital humano (TCH) na educação e sob o domínio dos OI, como os marcos do contexto de influência, das políticas educacionais na lógica neoliberal, que passa a influenciar significativamente “[...] as novas políticas de educação adotadas pelos diferentes países industrializados” (Lessard; Carpentier, 2016, p. 47), bem como, o referencial teórico-metodológico sobre formação e valorização.

Esta seção 2 está organizada em quatro pontos, a saber:

1. O aprofundamento teórico a respeito de como vem se dando o processo de internacionalização das políticas educacionais na ALC, tendo como pano de fundo o processo de globalização neoliberal e de mundialização do capital à luz da racionalidade neoliberal;
2. Para em seguida situar os OI como organizações multilaterais que desenvolvem projetos, influenciam, orientam, recomendam políticas e propõem reformas, a partir de

- agendas para educação mundial, com base em seus projetos de desenvolvimento econômico e social;
3. Em seguida, se situa e se analisa as “questões de fundo” (neoliberalismo, TCH e NGP) no papel fundamental da reforma administrativa do Estado no contexto latino-americano e caribenho, em especial, a reforma administrativa brasileira como condicionante para a incursão do projeto hegemônico do capital na região;
 4. E, por fim, em “4.1 Políticas educacionais de formação e valorização dos profissionais da educação: abordagens conceituais”, se problematizará as unidades analíticas do estudo, por meio da discussão conceitual das categorias formação e valorização, com o foco nas condições de trabalho e no desenvolvimento profissional, presentes nos estudos que compõem o *corpus* da revisão de literatura e no referencial teórico adotado nesta pesquisa.

Essa seção, portanto, apresenta-se como um elemento importante para a constituição do contexto de influência das políticas de formação e valorização na ALC e no Brasil, sendo essencial para uma análise em sua totalidade, contradições, mediações e práxis.

2.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO

A compreensão do fenômeno da formação e valorização dos profissionais da educação requer um mergulho profundo na consecução das políticas públicas sociais, sobretudo, as educacionais. Pode-se afirmar que o estudo dessas políticas vem se firmando, cada vez mais, como um importante campo de investigação e produção de conhecimento, por meio de estudos, pesquisas, publicações e eventos acadêmico-científicos, o que, portanto, necessita de referenciais teórico-metodológicos que ajudem não só a fundamentar o campo, mas também ajudem na sua análise (Mainardes; Ferreira; Tello, 2011).

Nesse sentido, a utilização do Ciclo de Políticas (Ball; Bowe, 1992) torna-se uma ferramenta importante para perceber as políticas, tanto como *texto*, quanto *discurso*, o que torna imprescindível o estudo dos contextos de influência, da produção do texto e da prática, para uma análise da totalidade, das contradições, mediações e práxis que se estabelecem no processo de concepção, implementação e avaliação de uma dada política.

Localizar essa relação no debate internacional é fundamental, em vista que, com a intensificação do fenômeno da globalização, como se analisará mais adiante, as relações econômicas, socioculturais e políticas entre os países tendem a se estreitar cada vez mais,

aproximando os estados-nação de um projeto de desenvolvimento que vem apontando para um modelo de capitalismo neoliberal com a implementação de políticas que visam atingir os objetivos traçados mundialmente para as sociedades, a manutenção do modo de produção e as relações hegemônicas de poder que o capital vem exercendo nas últimas décadas.

Neste sentido, faz-se necessário situar o que se está chamando de política. Sendo assim, entende-se inicialmente a política pública, a partir da perspectiva de Ozga (2000, p. 87), segundo a qual é a “[...] negociação, contestação e luta entre grupos rivais, como processo mais do que produto, [...] como o projecto de ciência social [que] pode ser de facto um óptimo recurso”.

As políticas públicas, de uma maneira geral, consistem nas tomadas de decisão dos governos para desenvolver ações que atendam aos direitos dos cidadãos e das cidadãs, no sentido de promover a igualdade e o bem estar social (Muller, 2018). Para esse autor, a existência de uma política está condicionada a ocorrência de problemas que impactam na vida das pessoas e que precisam ser sanados pelo poder público, portanto, constituem-se, ainda, como o espaço de mediação entre as diversas sociedades com o mundo, visando a resolução de problemas que afetem o coletivo.

Corroborando dessa perspectiva, Souza (2006, p. 26), situa as políticas públicas como um campo de conhecimento “[...] que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e analisar essa ação”, a partir da complexa relação estabelecida entre o Estado e a sociedade, que torna as políticas fenômenos ambivalentes (disciplinar e interdisciplinar), pois, ao mesmo tempo que, é um campo disciplinar na medida em que possui um objeto próprio é também um campo interdisciplinar com limites disciplinares tênues estabelecido entre as ciências sociais básicas e as aplicadas, que fundamentam teórico e metodologicamente o campo de conhecimento (Cortes; Lima, 2012).

As políticas públicas, portanto, são compreendidas como elaborações de modelos cognitivos que passam a determinar, o conjunto de ações, tarefas/atividades, programas/projetos a serem adotados e legitimados pelos governos e também, como espaços de particularidade, que permitem aos atores políticos interagirem no seu interior (Muller; Surel, 2002).

Em síntese, as políticas públicas não somente existem para dar conta de determinadas problemáticas, mas também se desenvolvem para evitar que estas ocorram, a partir das ações governamentais. Assim, emprega-se, nesta Tese, o sentido de política pública,

[...] a todo conjunto sistemático de ações e procedimentos inter-relacionados, publicamente adotado por autoridade governamental com o propósito de lidar rotineiramente com algum tema específico. Embora qualquer organização possa adotar uma “política” para lidar com determinado assunto, tipicamente reserva-se a qualificação de política pública para designar as políticas adotadas por governos, sejam eles locais, nacionais ou regionais (Reis, 2010, p. 1).

E, em se tratando de educação, enquanto uma política pública social, o entendimento deve, em sua análise crítica, compreendê-la como “[...] uma justificativa para considerar o problema a ser abordado; um propósito a ser alcançado pelo sistema educacional; e uma “teoria da educação” ou conjunto de hipóteses que explique como esse propósito será alcançado” (Espinoza, 2009, p. 4, tradução nossa) e que se desdobra em ações concretas em respostas às adversidades apresentadas na realidade objetiva de sistemas, redes de ensino e escolas.

Em uma breve análise histórica das políticas educacionais, Lessard e Carpentier (2016) apontam o século XX como um marco para o campo de estudo das políticas, fornecendo um panorama das principais transformações educacionais vividas nas últimas seis décadas, por diferentes países industrializados.

O pós-II Guerra Mundial reconfigura a educação que pode ser organizada a partir de três importantes períodos³³: o período da modernização e democratização da educação (1945-1973); um segundo período conhecido como o momento da crítica ao Estado-providência e ao movimento conservador da restauração educativa (1970 aos anos de 1990); e o período mais recente, em que se ampliam a produção dos conhecimentos e competências na sociedade e a economia do saber (1990 aos dias atuais). Em relação ao terceiro momento, os autores destacam quatro aspectos que as políticas educacionais representam:

- 1) um discurso sobre a globalização, a sociedade e a economia do saber e sobre a necessidade de adaptar os sistemas educativos; 2) mudanças na governança dos sistemas educativos; 3) grandes enquetes internacionais e o aumento das avaliações; 4) o desenvolvimento de quase mercados³⁴ em educação (Lessard; Carpentier, 2016, p. 37).

É, portanto, nos anos de 1990, que, do ponto de vista internacional, se amplia e fortalece o entendimento das políticas enquanto processo e produto, compreendendo as inter-relações

³³ Não é finalidade desta Tese aprofundar a discussão a respeito dos dois primeiros períodos apontados por Lessard e Carpentier (2016), mas apenas situa-los como constituintes desse marco histórico das políticas educacionais. Entretanto, se buscará, ao longo da sessão, aprofundar o terceiro período, por entender que este é pano de fundo do contexto de influência das políticas de formação e valorização em análise.

³⁴ Essa categoria surge da teoria econômica proposta de Milton Friedman, mundialmente reconhecida por advogar pelo livre mercado, pela generalização de *vouchers* na educação escolar, que, segundo Bertolin (2011), é marcado pela contradição entre a existência de financiamentos públicos e regulamentações governamentais (controles do Estado), que se combinam com alguns mecanismos de mercado, como a concorrência, a competição, oferta e a demanda, por exemplo. Áreas como educação e saúde são as que mais se aplicam essa categoria na atualidade.

existentes nos discursos, textos e processos das políticas, com as suas negociações, tanto no domínio do Estado, quanto fora deste, envolvendo questões de valores, ideologias, relações de poder e também de contestação.

No caso específico brasileiro, Oliveira (2011) afirma que os debates da educação enquanto política pública se tornam objeto de interesse das investigações desse campo a partir dos anos de 1960, quando foi criada, em 1961, a Associação Nacional de Professores de Administração Escolar. Os primeiros estudos dessa associação se caracterizavam por ser demasiadamente descritivos, prescritivos e pouco analíticos ou críticos, centrando-se nas teorias da administração e na defesa dessa racionalização técnica que foi predominante nesse período. Apesar do caráter técnico desses estudos, a associação teve um papel pioneiro nessa área.

Essa perspectiva tecnicista³⁵ de análise das políticas educacionais só começa a mudar no final dos anos 1970 e início dos anos de 1980, quando se registrarão estudos mais sistemáticos e críticos em relação à racionalidade técnico-científica nas políticas educacionais, sobretudo, quando se ampliam estudos que buscam analisar a relação entre a educação e a economia e/ou o desenvolvimento econômico, como crítica à Teoria do Capital Humano (TCH)³⁶, a partir da concentração de estudos sobre trabalho e educação (Oliveira, 2011).

³⁵ O tecnicismo educacional (Saviani, 2013) surge como contestação ao movimento liberal escolanovista do início do século XX, tendo como principal pressuposto a neutralidade científica fundamentada no racionalismo, na eficiência e na produtividade, objetivando, com isso, tornar os processos de ensino-aprendizagem mais objetivos e operacionais e menos subjetivos, daí a importância atribuída a atividade de planejamento do ensino, que incorpora a lógica empresarial de uma organização racional com vistas a diminuir os impactos exteriores que comprometeriam a qualidade e a eficiência dos processos. Consagrada como a Pedagogia Tecnicista no Brasil, constituiu-se como concepção que partia da TCH, cruzando as abordagens economicistas e da administração geral de empresas (cientificismo) com as do comportamento humano (behaviorismo), ambas de base filosófica positivista, que se torna a referência para as políticas educacionais oficiais à época. Essa pedagogia, segundo Oliveira, I. (2008), compreende os indivíduos como aqueles que, mediante uma relação experimental e observável da realidade, passam a conhecê-la, sendo dirigidos por leis naturais e as advindas da lógica formal científica, transformando a natureza humana, por isso que essa tendência pedagógica privilegia os métodos, as técnicas e as tecnologias de ensino (instrução programada, o tele e o microensino, o sistema modular, entre outros), no que tange aos aspectos meramente operativos do processo educativo (análogo ao modelo taylorista), objetivando, com isso, elevar a qualidade por meio de uma suposta eficiência técnica empregada no ensino e a produtividade na aprendizagem dos alunos.

³⁶ A análise de Frigotto (2008), realizada no final dos anos noventa, a respeito do balanço de trinta anos de influências da TCH na educação latino-americana e caribenha é importante para a compreensão desse projeto sustentado pelo movimento da AGE, pois revela as críticas à teoria, afirmando que os objetivos postulados por seus defensores não foram atingidos, quais sejam: “[...] possibilidade da igualdade entre nações e entre grupos sociais e indivíduos, mediante maior produtividade, [...] maior competitividade e equilíbrio, [...] ascensão na carreira profissional, mobilidade social e [...] diminuição das desigualdades” (*Ibid.*, p. 38). Avançou-se mais vinte anos e muito pouco se viu de mudanças a respeito dos alcances da TCH, reforçando ainda mais as críticas apontadas desde o final da década de 1990, uma vez que o futuro prometido não foi cumprido, levando Oliveira (2020) a questionar os motivos pelos quais essa teoria ainda encontra-se tão forte nos dias atuais, ao passo de se tornar uma referência relevante para a construção desse movimento provocado pela AGE, corroborando para a edificação do projeto hegemônico do capital nos últimos cinquenta anos e com o protagonismo da TCH.

Masson (2012) observa, em seu estudo, que, mesmo com o esforço no âmbito dos programas de pós-graduação, o Brasil chega a segunda década dos anos 2000 com um campo de estudos sobre as políticas educacionais ainda considerado relativamente novo e não consolidado, especialmente no que se refere à consistência dos referenciais analíticos (referências teórico-metodológicas) que possibilitem analisar criticamente as políticas em investigação, de forma total, em suas contradições, totalidades, mediações e práxis.

Embora haja um acúmulo significativo de contribuições teóricas a respeito dos referenciais sobre políticas educacionais (Mainardes; Ferreira; Tello, 2011), traduzidos em diversas produções acadêmico-científicas, os autores ratificam que o campo de pesquisa das políticas sociais e, em específico, das políticas educacionais no país, está em processo de se afirmar enquanto campo científico autônomo, havendo a necessidade, segundo esses autores, da ampliação do debate sobre os referenciais teórico-metodológicos das pesquisas, assim como dos referenciais teórico-metodológicos propostos para analisar as políticas educacionais, sobretudo, os internacionais.

Mesmo com a expansão em termos quantitativos da produção acadêmico-científica (pesquisas, publicações, grupos e linhas de pesquisa), alavancada especialmente pelos Programas de Pós-Graduação em Educação, a partir da década de 1990, ressalta-se que, apesar do fortalecimento, em âmbito internacional, do entendimento de que os estudos sobre as políticas deveriam considera-las enquanto processo e produto, que se estabelecem nas diversas articulações entre seus textos, contextos, nas negociações em nível do Estado e da sociedade, nas relações de poder e entre outras dimensões, ainda há limitações no que tange às questões metodológicas e ao debate dos referenciais analíticos, bem como a ampliação das bases epistemológicas das pesquisas, ficando lacunas significativas “[...] tanto no campo das políticas públicas em geral, bem como no campo específico das políticas educacionais” (Masson, 2012, p. 8).

Essa perspectiva também é analisada por Oliveira (2011, p. 77-78), quando afirma que a construção do campo das pesquisas em política educacional no país parte de uma tradição *normativa e descritiva*, que, de modo geral, “[...] são realizadas sem o suporte material necessário, incluindo o tempo de exigência para sua conclusão”, comprometendo segundo a autora, o alcance de seus achados e interferindo no “[...] recorte do objeto e metodologia para que sejam compatíveis com as possibilidades existentes”.

Oliveira (2011) denuncia, ainda, a escassez de financiamento público de grande porte para esse tipo de investigação, evidenciando a pouca importância dada aos estudos sobre as

políticas educacionais pelos órgãos responsáveis pelo desenvolvimento científico-tecnológico, especialmente no Brasil.

Assim, compreender criticamente uma determinada política pública, nessa perspectiva, faz-se necessário analisar tanto o seu texto, quanto o seu contexto, uma vez que para esse tipo de análise deve-se partir dos fatos anteriores, as condições contextuais da política, sejam estas de ordem político-econômica, sociocultural e históricas, bem como as relações que se estabelecem com outros textos e políticas, e os impactos que podem gerar nas práticas educacionais (Mainardes; Ferreira; Tello, 2011).

Nesta mesma linha, Stephen Ball (2020) vem advogando que há lacunas no campo das pesquisas sobre políticas educacionais, mesmo com o avanço dos debates acerca do processo de globalização e as novas formas de governança que vem sendo impostas pelo modelo neoliberal. O autor afirma que

[...] a maioria das análises de política educacional está, ainda, presa a uma nação-estado, a um paradigma política-como-governo. Muitas dessas análises estão olhando apenas para alguns dos lugares no quais a política está sendo agora realizada. Faltam-nos ferramentas e perspectivas adequadas à tarefa de uma sociologia das políticas mais cosmopolitas³⁷ (*Ibid.*, p. 11).

Isso se deve ao fato de que, progressivamente, nas últimas décadas, especialmente no século XXI, as políticas sociais e, nesse caso, as educacionais, estão cada vez mais globalizadas, ultrapassando fronteiras e, com isso, deixando de haver um debate meramente nacional e local. É nesse contexto que Ball (2020), a partir de seus estudos sobre a relação de uma educação global e o neoliberalismo, irá apontar o conceito de *redes de políticas* da educação como um mecanismo que surge nesse contexto, remodelando as relações entre o Estado, o mercado e a sociedade, redefinindo papéis, sobretudo do setor privado, incluindo, no circuito das políticas, novos atores e instituições ligados à iniciativa privada, com destaque aos chamados *think tanks*³⁸ neoliberais e fundações filantrópicas de caráter internacional e ligadas à área de negócios.

³⁷ A ideia de uma “sociologia cosmopolita” é importada de Ulrich Beck, por Ball (2020), sendo, para esse último, uma condição essencial a apreensão da realidade social, a partir de sua dinâmica que é cada vez mais cosmopolita. Segundo Beck (2006 *apud* Ball, 2020, p. 11), a “cosmopolização é um processo não-linear e dialético no qual o universal e o particular, o similar e o dissimilar, o global e o local estão para ser concebidos, não como polaridades culturais, mas como princípios interligados e reciprocamente interpenetrados”.

³⁸ É consensual entre os autores que debatem as políticas em nível internacional que os *think tanks* constituem-se em organizações especializadas cuja atuação se dá na disseminação de ideias, conceitos e ações que passam a influenciar Governos e a sociedade, em função das recomendações dos chamados “Especialistas” em diversas áreas e que passam a ser introduzidas nas ações governamentais dos Estados-nação.

Segundo Ball (2014), as redes de políticas compreendem novas formas de governança que se estabeleceram na relação Estado-economia-sociedade civil, passando a modificar as práticas sociais ao ponto de transformar os processos educativos em práticas mercantis. Nessa lógica, a racionalidade neoliberal captura a subjetividade do indivíduo para “formar” um perfil de profissional da educação e de estudante “[...] dócil e produtivo, e [com] professores e alunos responsáveis e empreendedores” (*Ibid.*, p. 66).

Para Ball (2020), ao se considerar a análise da política educacional no contexto neoliberal, deve-se extrapolar as limitações territoriais do Estado-nação, em função de que hoje essas políticas se estabelecem de forma globalizada. Analisar a política, por meio dessa perspectiva, é considerar, ainda, que muitos Estados estão progressivamente perdendo “[...] a capacidade de controlar seus sistemas de ensino – desnacionalização³⁹”, tendo em vista que “a política educacional está sendo ‘feita’ em novas localidades, em diferentes parâmetros, por novos atores e organizações” (*Ibid.*, p. 27).

E é justamente essa progressiva e cada vez mais contínua atuação de organizações de caráter internacional, como o BM, a OCDE e a UNESCO, para citar apenas alguns, que as políticas educacionais mundiais vêm sendo propostas, por meio de documentos que estabelecem diretrizes para tal. Esses OI, como são chamados, vem ganhando o protagonismo enquanto indutores de reformas, na medida em que “[...] essas agências tentam mostrar sua expertise em reformas se constituindo em importantes atores na governança transnacional da Educação” (Shiroma, 2020, p. 2) e grandes articuladores das redes de políticas.

Uma das formas de ação desses organismos é a criação de redes de políticas que, para Shiroma (2020), explicam, de certa maneira, o isomorfismo existente entre as reformas gerencialistas do capital nos Estados Neoliberais, bem como o alinhamento das agendas locais/nacionais com o movimento internacional de construção de uma AGE.

³⁹ Esse fenômeno está ligado ao que Jessop, Brenner *et. al.* (2008) chamam de territorialismo metodológico. Assim, o processo de **desnacionalização do Estado** é uma das tendências gerais que compõem a tríade de transformação do poder do Estado, consistindo em um “[...] um certo esvaziamento do aparelho do Estado nacional que decorre do facto de as velhas e novas capacidades do Estado estarem a ser reorganizadas, tanto territorial como funcionalmente, aos níveis subnacional e supranacional” (Santos, 2001, p. 44), fazendo com que o poder do Estado se modifique. Além da desnacionalização, estão relacioandos, ainda, os processos de **desestatização**, que se referem às mudanças acarretadas pela transição da ideia de governo (*government*) para governação (*governance*), em que a regulação socioeconômica central no papel do Estado dá lugar agora às parcerias e outras formas flexíveis de relação entre as organizações governamentais, as para-governamentais e as não-governamentais, assumindo o Estado, nessa parceria, a coordenação entre esses “parceiros”; e os processos de **internacionalização do Estado nacional**, que, segundo Santos (2001, p. 44), indicam o “[...] aumento do impacto estratégico do contexto internacional na actuação do Estado”, envolvendo, segundo esse autor, “[...] a expansão do campo de acção do Estado nacional sempre que for necessário adequar as condições internas às exigências extra-territoriais ou transnacionais” (*Ibid.*).

As redes de políticas, são constituídas pelas diferentes vozes dos diversos atores, abrangendo consultores dos OI, instituições de educação superior, órgãos do Estado e as organizações da sociedade civil que interferem significativamente no modo de pensar e executar as políticas educacionais.

Em linhas gerais as redes podem ser compreendidas como mecanismos que visam propor respostas às problemáticas das políticas, por meio de ações colaborativas e a partir da mobilização de propostas inovadoras. Por isso, segundo Ball (2020), não há um consenso entre os diversos autores que se debruçam sobre o estudo dessas redes de políticas, se estas se constituem enquanto uma metáfora, um método, uma técnica analítica ou uma teoria que analisa e explica as diversas formas de governança da educação em escala subnacional, nacional, regional e global.

Entretanto, é possível afirmar que as redes tratam da institucionalização das relações de poder dentro dos sistemas de ensino nacionais, alinhadas a um projeto global de educação que emergiu da globalização neoliberal, que vem modificando as relações institucionais, políticas e econômicas entre os países. Para Ball (2020), esse fato produz a governança em rede, que se refere ao tratamento das políticas públicas a partir de medidas gerenciais e organizacionais oriundas do contexto empresarial, imprimindo-lhes o esforço de resoluções compartilhadas, mediante o trabalho colaborativo, que se estabelece entre o poder público, a iniciativa privada e o terceiro setor⁴⁰.

O processo de globalização, impulsionado pelos OI e pelas Redes, causa efeitos nas políticas educacionais, na medida em que os grupos hegemônicos, que influenciam na atualização das economias dos países, induzem a modificações que visam adaptar os sistemas, as redes de ensino e a legislação educacional nacional a seus preceitos, para torná-los competitivos internacionalmente (Dale, 2007). E, para isso, a globalização é um elemento importante não só para a internacionalização da educação, mas, sobretudo, para o isomorfismo das políticas educacionais, que, a partir das reformas do Estado⁴¹, criam as condições objetivas para a consolidação dessa razão-mundo neoliberal.

⁴⁰ Para o contexto deste estudo, o terceiro setor “[...] tem sido considerado o atual fulcro da sociedade civil resignificada”, configurando-se como “[...] o amplo espectro das instituições filantrópicas dedicadas à prestação de serviços nas áreas de saúde, educação e bem estar social. Compreende, também, as organizações voltadas para a defesa dos direitos de grupos específicos da população, como mulheres, negros e povos indígenas, ou de proteção ao meio ambiente, promoção do esporte, cultura e lazer. Além disso, engloba as experiências de trabalho voluntário, pelas quais cidadãos exprimem sua solidariedade através da doação de tempo, trabalho e talento para causas sociais. Mais recentemente temos observado o fenômeno crescente da filantropia empresarial, pela qual as empresas concretizam sua responsabilidade social e o seu compromisso com melhorias nas comunidades” (Moraes, 2001, p. 16).

⁴¹ Em função da importância desse processo para a constituição do objeto de estudo desta pesquisa, se abordará a temática da reforma do Estado na seção secundária 2.3 desta seção, pois essa discussão contribuirá para a

Entretanto, seria um equívoco pensar que a transferência e mobilidade das políticas (Ball, 2020), provocadas por esse isomorfismo, iria impor aos governos a reprodução de um pacote unificado de orientações para todos os países, como alertou Dale (2007). Isso porque, nesse processo, uma série de estratégias podem ser adotadas, como empréstimo, aprendizagem, harmonização, disseminação, standardização, interdependência e a própria imposição. Essa diversidade é possível “[...] uma vez que a globalização não é um processo homogêneo e nem visa produzir resultados iguais nas nações” (Shiroma, 2020, p. 3).

Por isso, o papel das redes de políticas é produzir modos de governança que possibilitem gerar políticas mais eficazes, legítimas e adaptáveis às realidades de cada governo local, assumindo três características gerais: 1) a dinamização das relações entre os setores público, privado e voluntário; 2) elevação do grau de flexibilização e ajustamento da complexidade das condições postas na realidade; e 3) a construção dos consensos necessários para a superação de resistências possíveis ao processo de inovação provocado pelas reformas (Ball, 2020).

Essas redes estão submersas a racionalidade neoliberal. Isso significa considerar que elementos como concorrência, competitividade, produtividade, eficiência, empreendedorismo, resultados, mérito, entre outros, que alimentam o imaginário neoliberal, estão igualmente traduzidos nessas novas formas de governança propostas. Pode-se considerar, portanto, essas redes de políticas como redes neoliberais ou transnacionais⁴².

Nessa perspectiva, a sociedade neoliberal, de uma maneira geral, está marcada por processos de autoexploração e concorrência, que toma os indivíduos como “concorrentes” (entre si e a si mesmos), tornando-os, ao mesmo tempo, empresários-de-si (Dardot; Laval, 2016) e exploradores-de-si (Casara, 2021), que, ao se depararem com o fracasso econômico atribuído única e exclusivamente ao seu desempenho pessoal, passam a acreditar na responsabilização pelo mérito de forma individualizada, sendo incapazes de refletir criticamente sobre os condicionantes e relações sociais que interferem cotidianamente nas forças produtivas e nas relações de produção.

Em alguma medida, esses processos acima pontuados vem reverberando nas políticas educacionais e nas redes de políticas que as sustentam, que cada vez mais individualizam resultados, controlam, avaliam e responsabilizam os profissionais da educação, sem considerar os determinantes supranacionais, nacionais e subnacionais para que a implementação aconteça.

compreensão de como a UNESCO, por meio da OREALC, se tornou uma ferramenta essencial para a instalação do projeto hegemônico do capital na ALC.

⁴² Essa ideia será abordada mais adiante no texto, quando se aprofundará as redes transnacionais de influência com base em Ball (2020).

Nesse ínterim, e recorrendo a Dardot e Laval (2016), atribui-se ao mercado o grande articulador e, ao mesmo tempo, facilitador do neoliberalismo, bem como da formação do homem-empresarial (sujeito/homem econômico⁴³), surgindo aí a ideia do empreendedor e o mercado considerado um processo subjetivo.

O discurso advogado é que todos os sujeitos são empreendedores em potencial e que cabe a educação estimular essa competência inata, portanto, todos podem e devem *aprender a empreender*, pois é “[...] pelo jogo do mercado [que] nós nos educamos a nos governar como empreendedores” (*Ibid.*, p. 105), portanto, as políticas educacionais e as formas de sua governança precisam ser conduzidas igualmente pela lógica do mercado. E concluem:

Se o mercado é um processo de aprendizado, se o fato de aprender é um fator fundamental do processo subjetivo de mercado, o trabalho de educação realizado por economistas pode e deve contribuir para a aceleração dessa autoformação do sujeito. A cultura de empresa e o espírito de empreendimento podem ser aprendidos desde a escola, do mesmo modo que as vantagens do capitalismo sobre qualquer outra organização econômica. O combate ideológico é parte integrante do bom funcionamento da máquina (*Ibid.*, p. 108).

Assim, a relação capital-trabalho-escolaridade é outro aspecto muito presente nas políticas educacionais desse contexto neoliberal fundamentado pela TCH, que se apresenta com o discurso de ser um elemento combativo do atraso econômico, de distribuição de renda e de mobilidade social. Entretanto, Decker e Evangelista (2019) salientam que, na realidade, essa relação está vinculada a dimensão de acumulação e concentração de capital, advinda do ideário do desenvolvimento econômico apregoado ao Estado e a sociedade capitalista dependente.

Nessa lógica, quanto mais elevado for o capital humano⁴⁴, isto é, a variável de escolarização, maior e melhor seriam as possibilidades de inserção em postos de trabalhos considerados estratégicos para o mercado e, conseqüentemente, a maior qualificação de mão de obra poderia ser vendida ao capital por melhores salários, modificando, portanto, a finalidade das políticas educacionais e alinhando seus objetivos a um projeto de desenvolvimento do capital que vem se estabelecendo por meio de um capitalismo cognitivo⁴⁵ (Vercellone; Negri, 2007).

⁴³ Conforme esclarece Casara (2021), o sujeito/homem econômico materializa uma espécie de entidade abstrata, que, a partir de sua inserção social, ampliaria a capacidade de os indivíduos tomarem decisões de forma esperada, com base em interesses próprios e na aceitação da realidade de forma passiva. Para os neoliberais, o exercício das práticas sociais racionalmente (a luz dessa normatividade), sob a realidade objetiva (mundo-da-vida), corresponderia a procura incessante por algum tipo de vantagem econômica ou lucro.

⁴⁴ Sobre a definição de capital humano, verificar a nota nº 20 deste texto.

⁴⁵ O capitalismo cognitivo, na perspectiva de Carlo Vercellone e Antônio Negri (2007), compreende um sistema de acumulação em que é agregado ao trabalho intelectual/improdutivo um valor produtivo, transformando o conhecimento em mercadoria. Já de acordo com o Glossário do Grupo de Pesquisa Indisciplinar/UFGM

É neste contexto que o debate a respeito das Políticas Educacionais na atualidade aparece cada vez mais relacionado à dimensão internacional e ao processo de globalização neoliberal, sob a qual o planeta está inserido, interligando economias, integrando os Estados-nação, diluindo fronteiras territoriais e influenciando as culturas, as políticas, a organização da sociedade e, conseqüentemente, a educação, sobretudo dos países ocidentais cujo modo de produção vem se inserindo fortemente na perspectiva capitalista-neoliberal. Portanto, situar o neoliberalismo é fundamental na discussão atual das políticas educacionais.

Nesse debate, Maués e Andrade (2020, p. 652) assinalam o papel fundamental que o **processo de internacionalização da educação** assume “[...] enquanto fator demonstrativo da inserção dos países na globalização”, representando, para os OI, um expediente do desenvolvimento econômico, transformando a educação em uma mercadoria, ao produzir o conhecimento útil, que forma, segundo as autoras, a “[...] força produtiva para a expansividade do capital” e a dimensão internacional uma prioridade para o Estado e para o mercado.

O conceito de internacionalização não é consensual entre os estudiosos da área. Entretanto, pode-se afirmar que essa categoria ganhou força nos últimos quarenta anos, impulsionada pela consolidação da globalização neoliberal e a reforma gerencialista do Estado, tendo uma expressividade de estudos e pesquisas no campo da educação superior e mais recentemente atingindo a educação básica.

Nessa perspectiva, Morosini e Dalla Corte (2021) ressaltam que esse conceito apresenta certa complexidade, estando contido no sentido da dimensão internacional que a educação superior atingiu no mundo, correlacionando-se às questões da globalização, da regionalização e da mundialização. Entre as diversas acepções acerca da internacionalização, enquanto categoria conceitual, estão as contribuições de Jane Knight (2005; 2004; 2003), Hans De Wit (2015; 2014), Mário Azevedo (2015; 2014); Marília Morosini (2019), Olgaíses Maués e André Guimarães (2019) e Carlos Tünnermann Bernheim (2018), entre outras.

Para Knight (2004; 2003), o conceito de internacionalização está relacionado a uma tríade composta por dimensões complementares entre si, isto é, a dimensão internacional, a intercultural e a global, que, segundo a autora, não podem ser analisadas de maneira isoladas, e sim integradas, pois estão presentes nas funções, nos cursos e programas desenvolvidos na educação superior, sejam estes na perspectiva presencial ou a distância.

(Indisciplinar/UFGM, 2015, s/p), “esse tipo de capitalismo é “também chamado de pós-industrial, criativo ou imaterial”, é uma forma atual do capitalismo se apresentar “[...] como global (organizado em redes), cognitivo (o conhecimento se destina à produção de mais conhecimento) e financeiro (as finanças constituem a base de governança)”.

Por ser um termo polissêmico, Knight (2005), ao analisar a categoria internacionalização no contexto da educação superior, destaca a mobilidade acadêmica de docentes e discentes, as vinculações a programas acadêmicos internacionais, processos de pesquisa colaborativa entre pesquisadores de diferentes países e a necessidade de planos de estudos e no próprio processo de ensino-aprendizagens desenvolvidos a partir das dimensões intercultural, internacional e global, como as principais características desse processo.

Nessa perspectiva, a internacionalização da educação é vista, portanto, como a integração dessas dimensões apontadas por Knight (2005; 2003). Entretanto, ressalta a autora, que a compreensão da categoria perpassa a ideia de mudança e da relação que se estabelece a partir do processo de globalização:

Um aspecto central na compreensão de internacionalização é vê-la como uma “ização”, que é um processo de mudança, e não como um “ismo” ou uma ideologia. O internacionalismo é diferente da internacionalização, embora ambos os termos acentuem conceito de “entre nações”. A globalização também é um processo, ainda que diferente da internacionalização por abordar a ideia de dimensão mundial ou global, e não a noção de relação entre países, como indica o termo “internacionalização” (Knight, 2020, p. 23).

Muito próxima a essa perspectiva, De Wit et al. (2015) e De Wit (2014) consideram a internacionalização um processo cuja intencionalidade consistiria em integrar as dimensões internacional, intercultural e/ou global, com as finalidades, incumbências e o desenvolvimento da Educação Superior, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação e da pesquisa para todos os atores envolvidos (gestão superior, técnicos, professores, estudantes e a própria a sociedade).

Utilizando-se da teoria de campo de Pierre Bourdieu⁴⁶, Azevedo (2015) busca analisar o conceito de internacionalização, a partir da contradição que se estabelece entre a “união” e a “intercessão” de campos sociais. Assim, a internacionalização, ao envolver a união dos campos na perspectiva de uma integração, estaria relacionada ao desenvolvimento de valores como solidariedade e interculturalidade, enquanto que, na sua perspectiva de intercessão, estaria na forma da transnacionalização, diretamente relacionada aos processos de mercadorização.

Neste sentido, para Azevedo (2015), a internacionalização que interessa aos fins da educação é aquela em que, no formato de união, situa-se como interculturalidade, integrando os campos com vistas a alcançar objetivos comuns, considerando a potencialidade da

⁴⁶ Segundo Bourdieu (1983, p. 89), esses campos são “espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas)”.

diversidade cultural e a promoção da solidariedade entre os diversos grupos sociais, a partir do conhecimento produzido e da cultura, que são considerados “[...] patrimônios intangíveis da humanidade e podem contribuir para a unitariedade, a coesão, a integração e o desenvolvimento sustentável” (*Ibid.*, p. 61) e com isso “[...] promover a integração, a liberdade, a fraternidade, a justiça social e a igualdade substantiva” (*Ibid.*, p. 62).

A partir desses elementos apontados acima, Azevedo (2014, p. 101-2) assim conceitua a internacionalização:

[...] potencialmente, é processo e meio para a integração, a interculturalidade e o diálogo entre diversidades, contribuindo para a cooperação entre diferentes IES (nacionais e estrangeiras) e para a justa consecução do plano de desenvolvimento das universidades, logo de suas missões precípuas, acordado pelas instâncias colegiadas acadêmicas, sob a proteção constitucional em cada país e estimuladas por políticas públicas que visam, ao mesmo tempo, à internacionalização solidária, às mudanças sociais e à integração regional (Mercosul, América do Sul, América Latina e Caribe, Europa, etc.).

Já para Morosini (2017), além desses aspectos, a autora identifica que esta integração é sustentada por redes colaborativas que se organizam a partir de blocos socioeconômicos desenvolvidos e blocos relacionados a diversidade de culturas, diferenças e tempos, visando, com isso, consolidar nacionalmente a produção científico-tecnológica, compatível com a realidade loco-regional e com o objetivo de disseminar o desenvolvimento sustentável.

Maués e Guimarães (2019), ao analisarem o conceito de internacionalização, identificaram que os OI têm se apropriado dessa categoria para influenciar os países no que tange à consecução de suas políticas educacionais, utilizando a internacionalização como um mecanismo de privatização e mercadorização do conhecimento, apresentando-se como novidade para o capital. Isso porque, segundo esses autores, “[...] a educação e o conhecimento passaram a ser considerados como forças produtivas. Da mesma forma que a ciência e a tecnologia estão, cada vez mais, voltadas para o mercado” (*Ibid.*, p. 313).

Nessa lógica, a internacionalização assume o caráter de transnacionalização. Assim, faz-se necessário a diferenciação entre as categorias internacionalização e transnacionalização, uma vez que estas compreendem processos com intencionalidades distintas, embora embricadas ao fenômeno da globalização.

Assim, recorre-se a Bernheim (2018) para explicar tal diferenciação. Segundo esse autor, a transnacionalização coloca-se antagônica a internacionalização, na medida em que modifica o sentido da educação, tornando-a em um serviço comercializável, altamente rentável e sujeitado às normas do mercado, com a prevalência dos interesses do poder econômico das

grandes corporações educacionais que se assumem como transnacionais e se colocam como contraposição a uma perspectiva de uma relação horizontalizada de cooperação e solidariedade, como é proposta pela internacionalização.

Deste modo, Bernheim (2018) atribui à internacionalização da educação o papel de contribuir para alargar a consciência entre as diferentes culturas e as diversas nações, considerando aquilo que é vital para o processo de globalização na atual conjuntura, isto é, a solidariedade humana, que vem sendo sistematicamente neutralizada pelas relações comerciais e mercadológicas, imposta pela lógica mercantil, que subtrai e captura a subjetividade dos indivíduos em função do capital.

Para esse autor, o processo de internacionalização da educação contribui ainda para “[...] a superação da crise epistemológica que vive a educação na atualidade” (*Ibid.*, p. 18, tradução nossa), isto é, uma melhoria que também é almejada pelas exigências tradicionais da sociedade nacional, assim como pelos desafios que se colocam a partir da sociedade global.

Mas, para tanto, se faz necessário romper com a perspectiva de uma internacionalização mercantilista a serviço dos interesses hegemônicos e desnacionalizantes da globalização, em prol do que considera como promoção de uma filosofia de internacionalização humanista e solidária, na medida em que colabore para promover a compreensão e cooperação entre culturas e nações. Continua o autor:

A internacionalização contra-hegemônica⁴⁷ deve estimular que as relações entre instituições se fundamentem em uma relação de solidariedade entre iguais e gerar um novo estilo de cooperação baseado no respeito mútuo. A globalização deu origem ao desenvolvimento de amplos processos de internacionalização da economia, das finanças, da cultura e do ensino superior. A internacionalização da educação superior deve estimular a globalização com face humana⁴⁸ (Bernheim, 2018, p. 19, tradução nossa).

Diferentemente da educação superior, na educação básica, os mecanismos operativos para o enraizamento do processo de internacionalização são outros⁴⁹, porém cumprem a mesma finalidade. Daí a necessidade de reflexão a respeito de qual internacionalização se está falando

⁴⁷ Que, neste contexto, pode ser compreendida com a internacionalização humanista e solidária.

⁴⁸ No original em espanhol: “*La internacionalización contrahegemónica debe estimular que las relaciones entre las instituciones se fundamenten en una relación solidaria entre iguales y generar un nuevo estilo de cooperación basado en el respeto mutuo. La globalización ha dado lugar al desarrollo de amplios procesos de internacionalización de la economía, las finanzas, la cultura y la educación superior. La internacionalización de la educación superior debe estimular una globalización con rostro humano*”.

⁴⁹ Entende-se que, na educação básica, características como mobilidade e intercâmbios de estudantes e professores, cooperação para a pesquisa entre pesquisadores e instituições, que marcam esse processo de internacionalização na educação superior, são substituídas por outras estratégias, em função da natureza da etapa, como se verá mais adiante no texto.

na educação básica, em que redes de políticas ela está situada, bem como, sua articulação com o processo de internacionalização da educação superior e o projeto global do capital, tendo em vista que:

[...] as racionalidades epistêmicas e políticas de cunho (neo)liberal que sustentam os movimentos de internacionalização da Educação Superior são as mesmas que vêm orientando estados nacionais a alinharem seus sistemas de ensino preparando-os para responderem a essa demanda hegemonicamente anunciada ao mundo como fundamental e absolutamente necessária. Mecanismos de acreditação de escolas como internacionais, adoção de programas como o IB⁵⁰ por sistemas oficiais de ensino e realização de testes que servem como passaporte para acesso de estudantes às universidades como faz a *Cambridge International Examinations*, são exemplos de projetos que marcam bem o alinhado compasso da Educação Básica e Superior em direção à internacionalização (Thiesen, 2018, p. 14, grifos do autor).

No campo da educação básica, foco deste estudo, vem se observando que o avanço da globalização e o processo de internacionalização se consolidam com as reformas gerencialistas e empreendedoras do capital promovidas nos Estados-nação, que materializaram a racionalidade neoliberal como visão de mundo de forma organizativa das relações políticas, sociais, econômicas e culturais, sob as influências dos OI, impondo à educação mundial modelos curriculares avaliativos e de gestão, padronizados com base nas ferramentas e diretrizes empresariais, configurando a face da internacionalização da educação básica a partir do currículo.

Thiesen (2019) salienta que a internacionalização na educação básica é um movimento ainda recente e motivado, política e economicamente, por grupos hegemônicos que se mobilizam por meio de mediações estabelecidas, pelo o que o autor considera como organismos estatais ou privados. Esses organismos se articulam e agem em âmbitos transnacionais e por meio de diversas estratégias que influenciam os países, seus sistemas de ensino e escolas.

Dessa forma, há um movimento para a implementação de reformas, que geralmente incluem políticas curriculares mais genéricas “[...] até reconfigurações, redesenhos, adaptações ou adequações curriculares com foco nos conteúdos de conhecimento, nas aprendizagens dos estudantes, na avaliação e nas respectivas metodologias de ensino” (*Ibid.*, p. 3), que são necessárias para o alcance das metas globais do projeto do capital.

⁵⁰ O *International Baccalaureate* – IB (em português, Bacharelado Internacional), também conhecido como Organização Internacional de Bacharelado, criada como organização sem fins lucrativos, em 1968, consiste em uma fundação dedicada a educação internacional, que objetiva “[...] desenvolver pessoas de mentalidade internacional e entendimento multicultural que, reconhecendo sua humanidade comum e a guarda compartilhada do planeta, ajudem a criar um mundo melhor e mais pacífico” (Thiesen, 2018, p. 7). Atua, especialmente, no apoio e desenvolvimento de programas curriculares de educação internacional, em parceria com escolas, governos e OI.

Assim, esse movimento de internacionalização da educação “[...] como um processo contingente que depende de contextos econômicos e socioeconômicos específicos” produzidos pelo fenômeno da “[...] globalização e, em especial, [n]as ações dos Organismos Internacionais” (Birgin; Oliveira, 2020, p. 15) está cada vez mais articulado e proativo na condução das tomadas de decisão dos países que desenvolveram a racionalidade neoliberal, a partir desse perfil de reformas.

Concordando com Maués e Guimarães (2019), a internacionalização tem sido pauta de diferentes agendas de instituições internacionais e nacionais, com vistas a inserir as políticas educacionais e os processos de ensino-aprendizagem no processo de globalização, tão intrínseco aos dias atuais, sendo necessário apontar esse fenômeno sem o qual não se poderá compreender na totalidade o processo de internacionalização das políticas educacionais.

A globalização, portanto, vem se firmando como um fenômeno que reúne uma série de ferramentas político-econômicas que organizam a chamada “economia global”, que conduz e mantém as necessidades do sistema capitalista, relacionando três atividades que se integram entre si: as econômicas; as políticas; e as culturais. A globalização, portanto, implica, em particular, *as forças econômicas*, que passam a operar *supra-transnacionalmente*, com a finalidade de desfazer e/ou superar as *fronteiras nacionais*, ao passo que reconstituem as relações entre os países (Dale, 2004).

Na perspectiva de Jameson (2001), há uma ampliação dessas atividades, aos quais classifica como “níveis da globalização”, a saber: o tecnológico (as novas tecnologias das comunicações e da revolução da informática), o político (o papel do estado-nação no contexto de mundo globalizado), o cultural (globalização da cultura, sobretudo, a norte-americana), o econômico (articulador dos demais níveis, controla as novas tecnologias, os interesses geopolíticos e dilui as dimensões culturais nas econômicas mutuamente) e o social (a esfera social a partir da cultura do consumo).

Isso porque, em sua análise sobre o fenômeno da globalização, esse autor situa-o a partir da perspectiva da “cultura do dinheiro”, em que se correlacionam cultura e economia, sendo a primeira subordinada a segunda (dinheiro/lucro). Assim, a globalização é compreendida como um fenômeno inevitável para o capitalismo, portanto, vinculada ao capital financeiro, à sociedade de consumo, às mídias, à cultura de massas e ao pós-modernismo (*Ibid.*)

Desta forma, o fenômeno da globalização possibilitou, ainda, a construção do que Ball (2014) classificou como *Agenda Político-Econômica* e Dale (2004) pontuou como a abordagem da *Agenda Globalmente Estruturada para a Educação*, que compreende “[...] a mudança de natureza da economia capitalista mundial como a força diretora da globalização [que] procuram

estabelecer o[s] seus efeitos, ainda que intensamente mediados pelo local, sobre os sistemas educativos” (*Ibid.*, p. 426).

Nessa ótica, o capitalismo é visto como a *força causal*, conduzida pelo capital que está sempre em busca do lucro. Essa abordagem passa a orientar-se mediante as transformações ocorridas no âmbito da escala econômica mundial e aquelas ligadas à política e que conseqüentemente modificam as práticas educacionais.

O processo de globalização econômica na perspectiva neoliberal, portanto, faz com que os sistemas educacionais concorram entre si, no sentido de atrair mais e novos investimentos do grande capital, por meio das empresas multinacionais (Akkari, 2017), que passam a enxergar a educação escolar como um nicho econômico vantajoso e lucrativo (um quase-mercado).

É por isso que autores como Lingard (2009) e Ball (2020) entendem essa globalização neoliberal como uma ideologia que sobrepõe o mercado ao Estado, bem como os processos de regulação, desenvolvimento e de interesse individual sobre os interesses coletivos, o bem-estar dos diversos grupos da sociedade e as preocupações com a proteção social, dando ênfase ao setor privado e este interferindo diretamente nos trabalhos do Estado.

Nessa mesma linha, Maués (2021), em estudo recente, afirma que foi justamente pela crise do capital que surge o imperativo à classe trabalhadora de se reorganizar, em vista à demanda de acumulação flexível e que forçou a intensificação do processo de globalização que internacionalizou a educação, e, em especial, as suas políticas, com a finalidade de qualificar a mão de obra para atender as demandas econômicas do mercado mundial e aos moldes da TCH.

Desta forma, a estrutura econômica, política, jurídica e administrativa, decorrente da interrelação estabelecida entre a globalização, a internacionalização, o neoliberalismo e a NGP⁵¹, possibilitou aos OI estabelecerem recomendações e orientações aos Estados-nação que corroboram para a elaboração de políticas educacionais que, apesar de partirem de um tronco comum, assumem perspectivas diferenciadas ao absorverem as características locais dos territórios aos quais estejam sendo implementadas.

Nesse contexto da internacionalização da educação, as políticas podem ser consideradas a partir de três perspectivas: como **políticas supranacionais**, uma vez que há um consenso de que as problemáticas não podem ser enfrentadas isoladamente, ao mesmo tempo em que são **internacionais**, com vistas às dimensões de solidariedade e interculturalidade ou, até mesmo, **políticas transnacionais** quando estão a serviço do capital (Maués, 2021; Avezedo, 2015).

⁵¹ O aprofundamento dessas categorias será tratado nas subseções a seguir.

Estas últimas, as políticas transnacionais, segundo Maués e Camargo (2022), estão vinculadas aos interesses econômico-financeiros de um capitalismo também transnacionalizado, que, por meio da educação, visualiza meios e condições essenciais para fortalecer a burguesia e, conseqüentemente, o seu projeto hegemônico.

2.2 ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA ARTICULAÇÃO DE PROJETOS NEOLIBERAIS DA AGENDA GLOBAL DA EDUCAÇÃO

O processo de internacionalização das políticas educacionais, como observado anteriormente, está inserido no capitalismo que historicamente vem se consolidando no mundo como o modo de produção hegemônico, na medida em que passou e passa a regular as liberdades individuais e coletivas, sobrepondo as relações político-econômicas e comercial-financeiras, o mercado e o lucro, acima das relações humanas e sociais.

E, nesse movimento, diferentes autores na atualidade entram em consenso ao apontar o neoliberalismo como grande articulador político, ideológico e econômico do capital em escala global, por redefinir o papel do Estado, das sociedades ocidentais, dos sujeitos e do mercado. David Harvey (2008) afirma que o neoliberalismo instalou no mundo o processo de neoliberalização, Pierre Dardot e Christian Laval (2016) consideram o neoliberalismo como a nova razão do mundo ou simplesmente razão-mundo do capitalismo contemporâneo e Rubens Casara (2021) o aponta como a nova normatividade mundial⁵².

Em vista disso, qualquer que seja a análise mais profunda acerca das relações humanas e sociais, políticas e econômicas, a partir do Estado enquanto provedor das políticas públicas necessárias para a garantia dos direitos, sejam os individuais e/ou os sociais, requer a consideração do contexto de influência (Ball; Bowe, 1992).

É importante considerar o contexto do qual essas políticas emergem para que se possa compreender em sua totalidade as contradições existentes, bem como as mediações estabelecidas pelas tramas das relações de poder que se constituem na disputa entre as forças hegemônicas e contra-hegemônicas, a partir de seus representantes e da práxis que exercem.

Assim, nesta pesquisa, parte-se do pressuposto de que o neoliberalismo está presente neste contexto de influência e “[...] não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica”, sendo, para além disso, um conjunto de normas com alcance global, que na prática vem “[...] estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (Dardot;

⁵² Nesta Tese, os termos “nova razão do mundo”, “racionalidade”, “normatividade” e “neoliberalização” serão empregados, conceitualmente, como equivalentes quando referidos a categoria neoliberal ou neoliberalismo.

Laval, 2016, p.7). Portanto, objeto fundamental para a compreensão de como as políticas educacionais, em especial as destinadas à formação e valorização dos profissionais da educação, foram e continuam sendo pensadas e implementadas e sob quais finalidades e projetos de sociedade e desenvolvimento se está falando.

Neste sentido, observa-se, no decurso da história, que os debates acerca das políticas educacionais, nas últimas décadas, não estão descolados de uma discussão e posterior implementação em articulação com relações internacionais, evidenciando o que muitos autores vêm classificando como o fenômeno da internacionalização das políticas educacionais, “[...] que supostamente dariam maior eficácia às políticas educacionais [nacionais]” (Akkari, 2011, p. 17).

Esse fenômeno, sem dúvida, vem se acentuado cada vez mais, em virtude das reformas administrativas que consolidaram a NGP nas duas últimas décadas do século XX, a partir do fortalecimento da racionalidade neoliberal, consolidando-se com a globalização da economia, sob a qual a hegemonia capitalista tornou-se muito mais forte, transformando o setor educacional em um quase-mercado, atrativo e competitivo para a mundialização do capital.

Embalado pelo discurso reformador e modernizador, esses pacotes chegam aos países com a finalidade de racionalizar e privatizar, sobretudo os serviços sociocientíficos (atividades consideradas não exclusivas do Estado), tendo no mercado e seu agente articulador (Dourado, 2001).

Isso passa a redefinir, segundo Akkari (2011), o papel dos **atores históricos da educação**, o *Estado* e a *Sociedade Civil*, fazendo com que surja o aparelhamento de organizações de caráter internacional e/ou multilateral, que passam a se coadunar com a estrutura do Estado e a influenciar os governos nacionais, suas políticas públicas e, conseqüentemente, suas relações comerciais, sociopolíticas e culturais com os demais países.

Há um certo consenso entre os autores (Silva Júnior; Abreu, 2022; Mota Júnior, 2016; Harvey, 2011; Silva, 2010) que pesquisam o surgimento, a atuação e as redes de influência dos OI, que o cenário de pós-guerra no Século XX possibilitou o surgimento e o ordenamento de organizações de cunho internacional, com a finalidade de contribuir para o reestabelecimento das economias dos países afetados especialmente pela II Guerra Mundial (1939-1945), além de fortalecer as relações internacionais, que notadamente se intensificam mundialmente no período da história que ficou largamente conhecido como Guerra Fria (1947-1991).

Essas organizações de alcance internacional passam a compor, de certa maneira, uma nova governança com os Estados, visando, com isso, “[...] regular as relações de cooperação econômica, financeira, tecnológica entre os [seus] países-membros” (Silva, 2010, p. 1),

chegando ao passo de compor redes de políticas e redes transnacionais de influências – TANs (Ball, 2020) importantes e que atualmente tem coordenado a nível global as políticas educacionais em curso.

Em um exame da literatura é possível encontrar diversas nomenclaturas para designar sua atuação, desde organizações internacionais ou organismos internacionais a organizações ou organismos multilaterais ou transnacionais. Nesta pesquisa, optou-se pela definição de Organismos Internacionais (OI).

Para Silva (2010), os OI são organizações que congregam instituições que se articulam com os chamados países-membros, apresentando “[...] personalidade jurídica no campo do Direito Internacional Público”, cuja atuação se dá em escala internacional e a partir “[...] das relações econômicas, políticas e sociais, ambientais” estabelecidas com base em um aparelho jurídico-normativo comum a serviço do que a autora vai considerar como “finalidades específicas”, ou seja, dos interesses hegemônicos do capital (*Ibid.*, p. 1).

Os OI são categoricamente organizados em dois tipos de agrupamentos: os intergovernamentais, que se constituem por serem estruturas ligadas a grandes corporações econômico-financeiras que se coadunam com as instituições estatais, e os não governamentais, que se caracterizam por não se acoplarem a estrutura do Estado e estão geralmente ligados ao terceiro setor.

Os OI considerados **intergovernamentais** são aqueles de **abrangência global**, estando em toda a extensão do planeta, como o BM e a UNESCO e os de **abrangência regional**, que, apesar de suas influências mundiais, localizam-se territorialmente em regiões específicas do globo terrestre, formando uma espécie de agrupamento de países, como a OCDE, por exemplo. Já os organismos **não governamentais**, geralmente são originados por pessoas físicas que se juntam em organizações de caráter internacional, com o objetivo de desenvolver ações de frente às problemáticas mundiais, como é o caso da Cruz Vermelha e do *Greenpeace*.

Diferentes autores (Silva Júnior; Abreu, 2022; Mota Júnior; 2016; Harvey, 2011) têm apontado que os OI, ao se acoplarem na estrutura do Estado, passam a atuar na governança de processos, cooperando no que tange à regulação do sistema do capital, agindo diretamente na manutenção da economia e, conseqüentemente, no fortalecimento dos mercados, possibilitando, assim, racionalizar e regular todas as relações no âmbito global estabelecidas entre Estado, Mercado e a Sociedade, sejam estas econômicas, sociais, políticas, jurídicas e ambientais, “[...] com o objetivo de sustentar e expandir a dominação do modo de produção capitalista” (Mota Júnior, 2016, p. 72).

É nessa perspectiva que a educação se torna um nicho econômico interessante por dois motivos: primeiro por ser responsável pela formação humana em termos de escolarização e é necessário “qualificar” o capital humano para garantir as condições objetivas necessárias para atender as demandas de mercado; e segundo, por se apresentar como um setor interessante para investimentos e oferta de serviços a serem consumidos pela sociedade, tornando-se altamente atrativo para o empresariado que visualiza novas e promissoras oportunidades de lucro (Silva Júnior; Abreu, 2022, p. 79).

É mediante essa pauta econômica e a manutenção da economia mundial, bem como das relações de poder, que os OI atuam e passam a se interessar pelo campo da educação, transformando-o em uma prioridade político-econômica dos grupos hegemônicos. Para isso, eles intervêm em seus países-membros, articulando grandes eventos de dimensões planetárias e participam ativamente na concretização dos acordos internacionais entre as nações, além de coordenar e financiar programas, projetos, ações de estudos e pesquisas, que culminam em relatórios que propõem inúmeras recomendações, diretrizes, reformas e reformulação de políticas, objetivando, com isso, a unificação de uma AGE, a partir de políticas educacionais globais.

Para Mota Júnior (2016, p. 84),

O programa político para a educação dos organismos internacionais pode ser resumido na defesa da “eficiência gerencial do setor público”, fruto das políticas de austeridade, na abertura dos “serviços” educacionais ao mercado global e na transferência de recursos públicos para o setor privado com o objetivo de fazer da educação fronteira econômica útil no combate à crise do capital, além de instrumento político-ideológico poderoso no “alívio da pobreza” e na defesa da ordem capitalista.

Em linhas gerais, esses OI são um exemplo desse tipo de organização e passam a influenciar fortemente os Estados-nação a implementarem reformas estruturantes a fim de tornar os países mais competitivos e a administração pública mais flexível, eficiente e com mais eficácia. Os OI, independentemente de suas finalidades, sejam estas as econômicas, como é o caso do BM e da OCDE, ou as mais humanitárias, como é o caso da UNESCO, tem, nos seus programas e ações, vieses de reforço ao capitalismo, de forma explícita ou velada.

Segundo Akkari (2011), pode ser percebida, no escopo das reformas propostas pelos OI, a influência de três aspectos comuns, isto é, na *concepção das políticas educacionais*, com modelos curriculares tendencialmente uniformizantes, que buscam homogeneizar processos propagados pelas boas práticas e que constituem a hegemonia da AGE; a *avaliação dos sistemas educacionais*, especialmente com a criação de indicadores que aferem a possível qualidade da educação a níveis nacionais, regionais e internacionais; e o *financiamento*, que vem se aplicando principalmente em países considerados emergentes e/ou em via de desenvolvimento

e que em muitas vezes respondem às relações econômicas, políticas e históricas construídas, que, para o autor, trata-se do *legado colonial*.

É nesse contexto que essa agenda surge como o resultado pragmático da relação globalização e internacionalização, produzindo efeitos práticos para o debate educacional mundial. Autores como Marinho, Leite e Fernandes (2019) e Akkari (2017), para citar alguns, atribuem a isso a consolidação de uma Agenda Global ou Internacional da Educação (AGE).

Agenda essa, fortemente induzida pelos OI e que colabora decisivamente para a elaboração e implementação das políticas educacionais nacionais nos países signatários e articulados a esses organismos, que se comprometem em colocar seus sistemas, redes de ensino e escolas à disposição desse projeto global e, conseqüentemente, de suas estratégias e metas.

A AGE pode ser considerada como um movimento internacional diretamente articulado às demandas do capitalismo vigente, consolidado com a intensificação da globalização, que se internacionaliza, por meio do capital, enquanto fundamento de fortalecimento da racionalidade neoliberal, nas décadas de 1980 e 1990, e tendo a NGP como base de sustentação importada do mundo corporativo, mobilizando seus métodos, modelos e instrumentos advindos do gerenciamento, propondo ao Estado novas formas de governança e governabilidade, aplicadas à gestão das estruturas de suas instituições.

A origem dessa Agenda é atribuída aos Estados Unidos da América e a Inglaterra, na década de 1980, fruto do neoliberalismo firmando-se nesses países enquanto uma nova racionalidade que se fez e faz presente nos serviços públicos via reformas do Estado.

Nessa perspectiva, a política educacional assume o conjunto de tomadas de decisão antecipadas e que expressam possibilidades e diretrizes que a sociedade espera da escola, buscando, com isso, garantir os ajustamentos entre “[...] as necessidades sociais de Educação e os serviços prestados pelos sistemas educacionais” (Akkari, 2011, p. 12), que, na racionalidade neoliberal, estão comprometidas com a formação do homem econômico.

O neoliberalismo requer um homem formado “[...] a imagem e semelhança do *homem econômico*” (Casara, 2021, p. 124, grifo do autor), pois é este que funciona de maneira harmônica com a perspectiva neoliberal, que requer, segundo o autor, sujeitos cada vez mais submissos a sua lógica, de valorização do capital.

Assim, compreender os indivíduos enquanto capital humano é entendê-los a partir do funcionamento de uma empresa, que, em outras palavras, implica em tornar hegemônico o modelo de *homem econômico* neoliberal, isto é, um sujeito formado única e exclusivamente para atender às demandas do mercado, maximizando resultados para ampliar a competitividade

e agregar mais *valor* em todas as dimensões da vida. E, para isso, colocar as políticas educacionais condicionadas à lógica produtivista do capital é fundamental.

Assim, no contexto atual do capitalismo, as demandas do mundo do trabalho, nesta razão-mundo, são marcadas pela flexibilização das relações de produção e o surgimento de um mercado financeiro transnacional, rompendo as barreiras fronteiriças entre nações e exigindo um perfil profissional mais individualista e empreendedor, com a capacidade de adaptabilidade às modificações e inovações tecnológicas (Jacomini; Penna, 2016), o que impõe, em certa medida, uma nova dinâmica às políticas educacionais.

Esse fato provocou ajustes estruturais a partir de critérios econômicos do setor privado, que passou não só a gerir a *coisa pública*, como também acabou por promover “[...] o esmaecimento da noção de público como bem comum e, conseqüentemente, de direito público, no qual se inscreve a educação” (Oliveira, 2018, p. 45).

Tais ajustes são resultantes, ainda, das recomendações, orientações e acordos firmados nos grandes eventos internacionais (como se verá mais adiante), marcando o cenário político-econômico do final do século XX e início do atual, e que, em certa medida, propuseram, em diferentes momentos, reformas educacionais de dimensões planetárias, edificando os pilares de um projeto global de educação que surge nos anos de 1990 e encontra-se ainda em fase de consolidação.

A AGE, portanto, está vinculada ao processo de internacionalização das políticas educacionais, sendo articulada pelos diversos OI, redes de políticas e atores-chave da iniciativa privada, os chamados “parceiros” (“intelectuais do capital”), que representam os interesses políticos e econômicos dos grandes conglomerados empresariais. Para Maués e Camargo (2022, p. 12), os OI, ao assumirem a postura de interlocutores da AGE, tornaram-se uma espécie de “[...] orientadores das políticas educacionais em nível mundial”, atuando na articulação com diversos países e seus governos, além de atuarem entre si.

Ainda em Maués (2021), observa-se que o impulsionamento dado ao atual movimento da AGE pela internacionalização foi responsável por gerir e transformar as políticas globais em políticas nacionais, a partir da coalisão formada entre os diferentes atores sociais que representam tanto as instituições do Estado, quanto aquelas que configuram o setor privado e o terceiro setor, atuando nas diversas redes de políticas transnacionais formadas.

É nesse processo que se destacam os órgãos de governo, os OI, os *think tanks*, o empresariado da educação, as diversas organizações sociais, além da sociedade civil organizada por meio das consultorias, assessorias, associações, institutos e os consórcios envolvidos nas relações econômicas do capital privado, e, com esses, as redes de políticas transnacionais,

conhecidas, ainda, como redes transnacionais de influências (TANs), responsáveis por disseminar no mundo as reformas neoliberais.

Para Ball (2020), as TANs passam a se diferenciar das demais redes políticas, uma vez que visam modificar a política internacional e, conseqüentemente, a vida em sociedade, impactando em esfera supranacional, nacional e subnacional, de diferentes maneiras, e conforme o grau de democratização dos países, fornecendo-lhes uma rede de relações, conhecimentos e informações que contribuem para pluralizar suas autoridades políticas criando uma espécie de “terceira força”, que contribui “[...] para a construção de consentimento em relação ao projeto neoliberal” (*Ibid.*, p. 39)

Por meio das TANs, as políticas educacionais globais têm sido desenvolvidas entre os diferentes países, propiciando fenômenos como a transferência e mobilidade de políticas (Ball, 2020), as políticas itinerantes (Oliveira, 2020) e as políticas viajantes (Verger, 2019). Esses fenômenos, associados às influências transnacionais nas redes, produzem, em nível global, políticas que são planejadas para cumprir demandas hegemônicas coordenadas pelos OI, que migram entre os países se estabelecendo em agendas também globais, como é o caso da Agenda Global de Educação 2030 da UNESCO (agenda E-2030) e o Projeto de Educação 2030 da OCDE.

Anteriores a essas proposições, o estudo de Akkari (2017) aponta a existência de outras agendas, também construídas com essa conotação global, surgindo, estruturalmente, a partir dos grandes eventos internacionais de Jomtien (1990) e Dakar (2000), cuja finalidade de mobilização está alinhada com o objetivo de enquadramento dos projetos nacionais e subnacionais ao projeto global de edificação do capital por via da educação.

Desta forma, observou o autor, que as agendas implementadas no período de 1990 a 2000 (oriundas da Declaração Mundial sobre Educação para Todos) e no período de 2000 a 2015 (com base no Marco de Ação de Dakar) tinham, como ponto em comum, a centralidade nos países do sul, no que tange a educação básica (Akkari, 2017). Isso se deu em função de que esses países apresentavam características aproximadas, em termos dos seus indicadores políticos, sociais, econômicos, culturais e educacionais, necessitando, portanto, de amplas reformas, segundo a ótica dos OI, para se adequar ao projeto em questão.

A exemplo disso, pode-se citar o contexto da ALC, especialmente nas décadas de 1980 e 1990, sendo, nesta última, implantado o Programa de Reformas Educativas para a América

Latina e Caribe – PREAL⁵³, coordenado pela Organização dos Estados Americanos (OEA) em meados de 1996 a 2015 e que teve o apoio do OREALC/UNESCO para a sua implementação.

Assim, a atual agenda, também conhecida como agenda E-2030 (2015-2030), origina-se dos ODS da ONU⁵⁴, aprovados em Assembleia Geral em 2015. O objetivo nº 4, Educação de Qualidade, foi assumido pela UNESCO⁵⁵, que coordena as estratégias mundiais para o alcance das metas estabelecidas, visando, com isso, “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015, s/p). Esta agenda faz parte do Plano de Ação Global, aprovado na Declaração de Incheon, documento este resultante do Fórum Mundial de Educação realizado na Coreia do Sul, em 2015.

Com essa agenda é configurada uma iniciativa global para a educação mundial, envolvendo os países do Norte e do Sul, representando simbolicamente um instrumento agregador, em que diversas organizações estatais e privadas, os interessados pela pauta educacional, como legisladores, gestores públicos, cientistas, professores, empresários, cidadãos comuns, representantes de movimentos sociais, sindicais e corporativos, entre outros, passam a estar juntos para unir esforços.

Akkari, (2017, p. 941) destaca que todos esses sujeitos caminham “[...] para mais parcerias e diferentes pontos de vista sobre a educação e a formação”, ilustrando “[...] a crescente influência das organizações internacionais”, com destaque para a UNESCO, UNICEF e especialmente o BM e a OCDE, que, nas últimas décadas, incluíram a pauta da educação em suas agendas internas, anteriormente econômicas.

Para Akkari (2017), a agenda 2030⁵⁶ (agenda E-2030), consagrada a partir da Declaração de Incheon e do Marco de Ação de Dakar, ao desenvolver o ODS 4 (educação de

⁵³ Cita-se como exemplo o PREAL, em função da sua importância para o contexto regional à época e por ter sido uma ação que contribuiu para o desenvolvimento das macroestratégias do OREALC/UNESCO. Entretanto, optou-se por não aprofundar, em função de que o PREAL não se constitui como uma macroestratégia do OREALC/UNESCO, parte integrante do objeto da análise desta pesquisa.

⁵⁴ A respeito disso, ver a nota nº 19 na seção da introdução desta Tese.

⁵⁵ O ODS 4, que trata da *educação de qualidade e para todos*, visa garantir que todos os jovens concluam a educação básica (meta 4.1). Entretanto, não basta apenas que os estudantes concluam, pois é preciso considerar que todo o processo de educação formal deva primar pelo desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos, desde a primeira infância (meta 4.2) até a formação técnica e superior (meta 4.3), considerando, ainda, a alfabetização de jovens e adultos (meta 4.6) e sua qualificação para o mundo do trabalho (meta 4.4), configurando as principais preocupações que constituem este objetivo. Para tanto, no contexto da agenda E-2030, a educação de qualidade e para todos apresenta como pressuposto a necessidade de “[...] instalações adequadas para o processo de ensino e aprendizagem e professores com boa formação”, pois “com recursos humanos motivados e capazes, as escolas poderão transmitir aos seus estudantes os princípios de cidadania global, valorização de diversidades e a educação para o desenvolvimento sustentável” (Estratégia ODS, 2022, s/p).

⁵⁶ Essa agenda é denominada pela UNESCO (2022a) de Agenda Global de Educação 2030 (agenda E-2030), razão pela qual, neste estudo, se adotará o termo dado pelo OI.

qualidade), reconhece a educação enquanto um bem público e um direito humano fundamental, ao mesmo tempo em que a educação é considerada a condição primária para os demais direitos. Por isso, a educação, e, conseqüentemente, suas políticas, devem focar processos “[...] para a paz, tolerância e desenvolvimento individual, acesso ao emprego, à erradicação da pobreza e ao desenvolvimento sustentável” (*Ibid.*, p. 943), segundo a visão da UNESCO.

É neste sentido, portanto, que o autor destaca, nessa agenda proposta pela UNESCO, seis orientações fundamentais e que servirão de diretrizes para as reformas e políticas educacionais posteriores a sua proposição: 1) educação inclusiva e equitativa; 2) extensão da duração da escolaridade; 3) educação de qualidade; 4) educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) e Educação para a Cidadania Mundial (ECM); 5) aprendizagem ao longo da vida; e 6) educação nas zonas de conflito⁵⁷ (Akkari, 2017). O quadro 07, a seguir, sintetiza essa proposta:

Quadro 07: Proposta da Agenda Global de Educação 2030 da UNESCO (agenda E-2030).

PARADIGMA/OI	ORIENTAÇÃO	DEFINIÇÃO	PONTOS DE ATENÇÃO
Humanista UNESCO	1. Educação inclusiva e equitativa	Considerada na agenda como indispensável para as garantias de acesso a todos, a uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, com vistas a promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.	Por ser considerada como legado histórico da filosofia da educação da UNESCO, ainda não conseguiu superar as dificuldades identificadas em agendas anteriores (desigualdades e exclusão).
Humanista UNESCO	2. Extensão da duração da escolarização	Garantia de, no mínimo, 12 anos de escolaridade básica (equivalentes ao ensino fundamental e médio, com a inclusão de pelo menos um ano de educação infantil) de qualidade gratuita e equitativa, com previsão de financiamento público para, no mínimo, 9 anos dessa escolaridade (obrigatória), tendo como base os resultados de aprendizagem.	A necessidade de reflexão sobre resultados de aprendizagem: formas de medir e de consenso para determinar o que seja um resultado de aprendizagem
Instrumental/ Neoliberal UNESCO⁵⁸/ OCDE/BM	3. Educação de qualidade	De caráter transversal, está associada a “extensão da duração da escolaridade”, e a partir de resultados de aprendizagem considerados satisfatórios. Parte de uma concepção de cultura global de	Embora se admita que a “qualidade da educação” vai para além dos resultados de aprendizagem em leitura, escrita e cálculo, estes, na

⁵⁷ Segundo o autor, diversas organizações internacionais participaram dessa construção (UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, BM, Fundo de População das Nações Unidas – UNFPA; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD; ONU; Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados – UNHCR), que, sob a coordenação da UNESCO, passam a influenciar as políticas educacionais globais e as reformas educativas em resposta a essa agenda.

⁵⁸ Embora o autor original não atribua à UNESCO o paradigma instrumental/neoliberal da orientação “educação de qualidade”, esta pesquisa sobre o OREALC/UNESCO tem revelado que há uma vinculação direta entre o conceito de qualidade da educação proposto pela UNESCO e as orientações desse paradigma, por isso, incluiu-se também esse OI no refiro paradigma.

		testes padronizados e prestação de contas (<i>accountability</i>), atribuídos a possível responsabilização, que levaria a qualidade do “produto” Educação.	prática, são seus elementos de fundamentação.
Intermediário UNESCO/ OCDE/BM	4. Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e Educação para a Cidadania Mundial (ECM)	A EDS e a ECM são concepções que ajudam na construção das competências, dos valores e das atitudes, necessárias para se chegar a uma vida mais saudável e sustentável, possibilitando a tomada de decisões fundamentada mediante os desafios locais e globais.	A cidadania mundial pressupõe a ruptura com identidades nacionais consideradas tradicionais
Intermediário UNESCO/ OCDE/BM	5. Aprendizagem ao longo da vida	Promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida e para todos, em diversos contextos e níveis de ensino, pressupõe a garantia das condições de acesso mais equitativo e extensivo à toda a educação, incluindo a formação técnico-profissional, a educação superior e a pesquisa, visando garantir a qualidade da educação.	A ênfase dessa orientação está novamente no conceito de qualidade e ligado aos resultados de aprendizagem
Humanista UNESCO	6. Educação nas zonas de conflitos	Essa orientação visa reconhecer que uma parcela significativa da população mundial reside em regiões afetadas por conflitos, ocasionando o não acesso a escolarização, daí a importância de a comunidade internacional reconhecer a urgência e a sustentabilidade das crises humanitárias e promover ações educacionais para essas populações.	O desenvolvimento de sistemas de ensino inclusivos, ágeis e flexíveis ao atendimento das necessidades de pessoas em situações de conflito

Fonte: Elaboração própria (2023), com base em Akkari (2017, p. 947).

A proposta da UNESCO pode ser considerada como um “[...] consenso frágil ou um denominador comum em que os países e as organizações internacionais podem construir suas estratégias e políticas educacionais” (Akkari, 2017, p. 948). Observa-se, também, contradições significativas no teor dessa agenda, na medida em que, ao passo que considera o direito a educação como um bem público e, portanto, um dever do Estado, se atribui a possibilidade de flexibilização do financiamento público ao setor privado, bem como o seu controle e regulação pelo Estado.

Essa agenda caracteriza-se, ainda, como um pacto internacional em torno da educação mundial, constituindo-se em um “[...] acordo de nível mais alto com o qual todos os países possam viver”, ao mesmo tempo em que se firma como “[...] um acordo pouco explícito, baseado em conceitos difusos, que evitam conflitos” (*Ibid.*).

Concordando com Maués e Camargo (2022), as políticas destinadas ao setor da educação, independentemente de sua finalidade, estão imersas em um contexto

internacionalizado, o que, portanto, requer o reconhecimento de que a lógica da globalização neoliberal é um imperativo para a construção do movimento internacional que constrói a AGE, na qual a agenda E-2030 da UNESCO está inserida. Isso vem exigindo cada vez mais dos sistemas, redes de ensino e escolas, projetos que respondam a formação de capital humano,

[...] 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 (*Ibid.*, p. 27).

Diferentemente da agenda E-2030 da UNESCO, outra iniciativa que também se destaca e nasce da convergência do ODS 4 é o **Projeto Futuro da Educação e das Habilidades: Educação 2030** (Projeto de Educação 2030), proposto pela OCDE e que funciona como a agenda desse organismo para orientar as políticas educacionais dos seus países-membros e os associados à organização a realizarem reformas curriculares, tendo como núcleo central a “aprendizagem dos estudantes”, a partir da formação de capital humano para a sociedade de 2030 (Silva; Fernandes, 2019; OCDE, 2018).

Fruto do contexto vivido na segunda década dos anos 2000 (2010-2020), cujo processo de globalização neoliberal e o progresso tecnológico estavam cada vez mais acelerados, exigindo dos países um novo perfil de capital humano e, conseqüentemente, um novo modelo de escola, a OCDE (2018, p. 3, tradução nossa) lança o projeto Educação 2030, com a finalidade de contribuir com os países no equacionamento de duas questões consideradas importantes pela organização: *De quais conhecimentos, habilidades, atitudes e valores os alunos de hoje precisarão para ter sucesso em suas vidas e construir o mundo de amanhã? E como os sistemas educacionais podem transmitir esses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de maneira eficaz*⁵⁹?

Pensando nessas questões, a OCDE (2018) aponta como solução uma proposta que visa articular três dimensões julgadas essenciais. A dimensão ambiental, em vista que o início deste século está marcado pelo esgotamento dos recursos naturais, o que requer novas intervenções com ações corretivas e adaptativas no planeta; a dimensão econômica, uma vez que as mudanças no planeta exigem respostas que permitam a construção de modelos econômicos, sociais e institucionais inovadores para a garantia de qualidade de vida; e, por fim, a dimensão

⁵⁹ No original, em francês, está: “*De quelles connaissances, compétences, attitudes et valeurs les élèves d’aujourd’hui auront-ils besoin pour réussir leur vie et bâtir le monde de demain? Comment les systèmes éducatifs peuvent-ils transmettre ces connaissances, compétences, attitudes et valeurs de manière efficace?*”.

social, pois a diversificação de estratégias e parcerias para alcançar os ODS é essencial para apoiar a sustentabilidade, o lucro, o planeta e a paz.

Assim, objetivou-se, com essa agenda, construir uma matriz conceitual de aprendizagem para 2030, capaz de subsidiar tanto as reformas educacionais, quanto os redesenhos curriculares das escolas, com base em evidências nacionais “[...] envolvendo, de forma cooperativa, os copartícipes para produzir e conduzir uma proposta de currículo internacional que possa mensurar e quantificar a aprendizagem dos estudantes por meio de testes comparativos” (Silva; Fernandes, 2019, p. 277), como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)⁶⁰, por exemplo.

Como justificativa para a proposição dessa agenda, a OCDE (2018, p. 5, tradução nossa) buscou argumentar tal empreendimento, em função de que:

A educação tem um papel crítico a desempenhar na aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que permitirão às pessoas ajudar a construir e se beneficiar de um futuro inclusivo e sustentável. Será fundamental, nos próximos anos, aprender a traçar objetivos claros e relevantes, a trabalhar com pessoas com diferentes pontos de vista, a encontrar novas oportunidades e a identificar múltiplas soluções face aos grandes desafios. Os sistemas educacionais não devem se limitar a preparar os jovens para o mundo do trabalho, mas sim equipá-los com as habilidades de que precisam para se tornarem cidadãos ativos, responsáveis e engajados⁶¹.

O fragmento acima evidencia a hegemonia discursiva dessa agenda, presente no texto oficial, revelando o real objetivo por detrás do discurso da OCDE, que é justamente criar um consenso entre os países em matéria curricular, por meio da persuasão dos “copartícipes”.

Por isso, a necessidade de padronizar a linguagem técnica e termos internacionais, bem como de alinhar conhecimentos, estabelecer competências e habilidades, definir valores e atitudes, considerados por esse OI como os “[...] necessários para conformar as sociedades e as

⁶⁰ O PISA constitui-se como uma rede mundial de avaliação em larga escala, que avalia o desempenho escolar de estudantes em três domínios: leitura, matemática e ciências. Trata-se de um estudo internacional comparativo trienal realizado pela OCDE. De acordo com a *home page* do INEP (2023, s/p), “o Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus *backgrounds* [antecedentes] e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola”, objetivando, com isso, aperfeiçoar as políticas e os resultados educacionais. “Desde sua primeira edição, em 2000, o número de países e economias participantes tem aumentado a cada ciclo. Em 2018, 79 países participaram do Pisa, sendo 37 deles membros da OCDE e 42 países/economias parceiras. O Brasil participa do Pisa desde o início da pesquisa”.

⁶¹ Traduzido do original, em francês: “*L’éducation a un rôle essentiel à jouer dans l’acquisition des connaissances, compétences, attitudes et valeurs qui permettront aux individus de contribuer à bâtir un avenir inclusif et durable et d’en bénéficier. Il sera essentiel, au cours des prochaines années, d’apprendre à se fixer des objectifs clairs et pertinents, de travailler avec des personnes ayant des points de vue différents, de trouver de nouvelles opportunités et d’identifier de multiples solutions face à de grands problèmes. Les systèmes éducatifs ne doivent pas se limiter à préparer les jeunes au monde du travail, ils doivent leur transmettre les compétences dont ils auront besoin pour devenir des citoyens actifs, responsables et engagés*”.

relações humanas em 2030 [...] acerca de uma visão de sociedade e de educação em que se propõem objetivos para os sistemas educacionais dos países” (Silva; Fernandes, 2019, p. 278), compatíveis com as demandas da base produtiva e dos grupos econômicos.

É sob essa lógica que a agenda da OCDE propõe um novo referencial para a aprendizagem que metaforicamente é nomeado de “**Bússola de Aprendizagem**”, que pode assim ser definida:

A bússola é instrumento de precisão, indica os pontos cardeais e serve de guia aos navegantes. [...] pode indicar aos governos, secretários de educação, empresários e outros *stakeholders* uma concepção e as finalidades da educação, enfim, um direcionamento. Esta visão dominante, [...] evidencia o predomínio das relações de poder político e dominação intelectual, além de atualizar argutas maneiras de recolonizar, sob a aparência de ajuda ou cooperação (Silva; Fernandes, 2019, p. 285).

Ao criar esse referencial alegórico da bússola, a OCDE passa a indicar o direcionamento ao qual os sujeitos devem seguir em termos curriculares (conhecimentos, competências, habilidades...), para serem incluídos na sociedade que se projeta para 2030, definindo, para os países, o caminho a ser seguido, assim como os objetivos a serem reconstruídos pelos sistemas, redes de ensino e escolas.

Essa padronização e alinhamento, propostos pela agenda da OCDE, via o Projeto de Educação 2030, se articula, ainda, com outros programas/projetos/ações de caráter internacional e agendas sugeridas por diferentes organizações⁶², cumprindo, assim, o papel disseminador de ideias neoliberais, sustentadas pelas fundamentações da TCH.

Outro aspecto importante a ser ressaltado dessa agenda refere-se ao quadro de aprendizagem proposto no Projeto Educação 2030, que, segundo o documento “O futuro da educação e habilidades: Projeto OCDE Educação 2030”, engloba um conceito complexo:

a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores por meio de um processo de reflexão, antecipação e ação com vistas ao desenvolvimento de habilidades inter-relacionadas necessárias para uma participação plena no mundo moderno. [...] uma base de conhecimento para a reforma curricular. Para desenvolver

⁶² A exemplo disso, pode-se citar os grandes eventos internacionais ocorridos em Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015) e projetos específicos, como: 1) OCDE – pesquisa “Atrair, desenvolvendo e retendo professores eficazes, desenvolvida no período de 2002 a 2004 e resultando na publicação “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes” (OCDE, 2006), o PISA, criado 2000, e a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS), realizada desde 2008, visando avaliar o ambiente de ensino-aprendizagem e as condições de trabalho de professores e diretores escolares; 2) BM – o Programa de Estudos Regionais da América Latina e do Caribe, coordenado por Barbara Bruns e Javier Luque, que congregou um amplo estudo das duas primeiras décadas dos anos 2000, sobre os professores da educação básica na ALC e que gerou a publicação “Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe” (Bruns; Luque, 2014); e 3) UNESCO – macroestratégias do OREALC/UNESCO (PPE -1980 a 2000; PRELAC – 2002 a 2017; e PERDLAC – 2011 a 2016), bem como a agenda E-2030; são exemplos desse contexto.

currículos escolares, partimos do pressuposto de que a educação é um ecossistema de muitas partes interessadas. Alunos, professores, diretores de escolas, pais, funcionários de políticas públicas nacionais e locais, especialistas universitários, sindicatos e parceiros sociais trabalharam juntos para desenvolver este projeto⁶³ (OCDE, 2018, p. 8, tradução nossa).

É curioso observar que, na relação “das partes interessadas”, a OCDE não inclui, de maneira explícita, outros OI e os grupos ligados às corporações financeiras e tampouco estabelece relação dessa agenda com outras agendas e/ou programas internacionais, como se o seu projeto fosse dissociado de um movimento mais amplo da AGE e os seus objetivos não estivessem ligados aos interesses hegemônicos desses grupos.

Essas iniciativas (agenda E-2030 da UNESCO e o Projeto Educação 2030 da OCDE), além de outros projetos neoliberais que nascem desse movimento internacional de construção de uma AGE, podem ser consideradas como resultantes de um consenso contraditório “[...] entre a tradição humanista e abordagem neoliberal para a educação” (Akkari, 2017, p. 955), com a predominância neoliberal, que se mostra onipresente em todas as propostas que aponta a qualidade da educação, por meio de resultados de aprendizagem quantificáveis, a partir de avaliações altamente padronizadas e a serviço do capitalismo cognitivo.

Pode-se considerar, portanto, que são justamente essas compreensões que constroem o percurso de mobilidade, permitindo a circularidade das ideias, conceitos, diretrizes e das orientações em dimensão global, enraizando-se por todo o globo terrestre, influenciando países, seus acordos multilaterais, as relações internacionais e a dinâmica econômica mundial, que possibilita falar em políticas educacionais globais (Verger, 2019), que se fortalecem cada vez mais.

Para Shiroma (2020), esse trânsito das políticas educacionais globais se estabelece a partir do isomorfismo das políticas, marcado por modelos de reformas educacionais gerenciais que introduzem o projeto planetário da AGE nas agendas internacionais, nacionais e subnacionais, que parametrizam as diretrizes de edificação do que se está identificando nesta pesquisa de projeto hegemônico do capital.

Apesar de ser um projeto global, fundamentado em uma concepção de educação que se reverbera em práticas pedagógico-docentes na perspectiva da TCH como aspecto de

⁶³ No original, em francês, está: “[...] *la mobilisation des connaissances, des compétences, des attitudes et des valeurs par un processus de réflexion, d’anticipation et d’action en vue de développer des compétences liées entre elles et nécessaires pour prendre pleinement part au monde moderne. [...] une base de connaissances pour la réforme des programmes scolaires. On part de l’hypothèse, pour faire évoluer les programmes scolaires, que l’instruction est un écosystème regroupant de nombreuses parties prenantes. Élèves, enseignants, chefs d’établissement, parents, responsables nationaux et locaux des politiques publiques, experts universitaires, syndicats et partenaires sociaux ont travaillé main dans la main pour mettre au point ce projet.*”

convergência, a AGE não é homogênea e coesa em todos os países que a implementam, tendo em vista que sua execução depende de condições objetivas que nem sempre estão disponíveis ou acessíveis em todos os territórios os quais ela vem sendo implementada.

Isso porque as realidades nacionais e subnacionais são plurais e contraditórias, sem contar na trajetória das políticas nacionais e seus interlocutores locais que também passam a influenciar nesse processo de implementação da AGE. Apesar dessas controversas, há de se notar que estas não prejudicam aquilo que é essencial para a sua manutenção e expansão da globalização neoliberal e do seu projeto hegemônico (Maués, 2021).

Para uma análise mais aprofundada e crítica sobre a AGE, diferentes autores vem se dedicando a estudos que apresentam concepções distintas para explicar a relação entre a globalização, o neoliberalismo e a educação como pano de fundo e que estão por de trás do fenômeno da internacionalização e das redes de políticas que movem a engrenagem atual das políticas educacionais globais.

Assim, destacam-se, nessa perspectiva, em escala internacional, as contribuições de Christian Laval e Louis Webber (2002) sobre a nova ordem educacional mundial, Roger Dale (2004), com o debate da agenda globalmente estruturada da educação (AGEE), Abdeljalil Akkari (2017; 2011) e seu estudo sobre a internacionalização das políticas educacionais, Stephen Ball (2020) e a educação global, Pasi Sahlberg (2012) com o movimento global de reforma da educação (*GERM*)⁶⁴ e Antoni Verger (2019) e as reformas empresariais mundiais de educação da Sociedade Mundial. Nacionalmente, destacam-se os estudos de Eneida Shiroma (2020) sobre as redes de políticas internacionais de educação, configurando, portanto, o escopo da literatura recente sobre as políticas educacionais globais e a AGE.

Para Maués e Camargo (2022, p. 12), o movimento que cria a AGE, induzido pelos OI, estimula que as políticas educacionais globais cumpram, nessa agenda, a finalidade de “[...] formar cidadãos globais, desenvolvendo conhecimentos, habilidades e atitudes” que não só facilitam a cooperação internacional, como também garantem o andamento da sociedade capitalista, no cumprimento do projeto global de formação do capital humano, a partir do neoliberalismo intrínseco na AGE, como bem evidenciam as análises dos autores citados acima sobre a relação globalização, neoliberalismo e a internacionalização das políticas educacionais, que buscam explica-la a partir de diferentes concepções.

Deste modo, o projeto neoliberal contido na AGE, desenvolve-se em diferentes políticas educacionais globais – como pontuado anteriormente nesta seção – que atendem as relações

⁶⁴ A sigla GERM refere-se ao termo, originalmente em inglês, *Global Educational Reform Movement*.

hegemônicas da burguesia e a garantia da acumulação de capital. Por isso, a necessidade e o interesse burguês por uma formação para o capital humano nesse projeto e a relação entre os objetivos da agenda e o que a sociedade capitalista demanda.

Outro elemento importante desse contexto da racionalidade neoliberal nas políticas públicas da educação, que inauguram a concepção de políticas educacionais globais, é a adoção do conceito de “redes de política” (Ball, 2020; 2014), estreitando a relação entre Estado-Mercado-Sociedade, colocando a educação a disposição do mercado, dos interesses hegemônicos e a partir das TANs, como já mencionado anteriormente nesta seção.

Essas políticas, quando destinadas à educação básica, foco desta pesquisa, estão diretamente relacionadas ao que Marinho, Leite e Fernandes (2019) apontam como o *GERM*, que está imerso em uma lógica hegemônica conduzida especialmente pela OCDE e o BM⁶⁵, apresentando uma agenda organizada basicamente para orientar o processo de formação dos professores, que conduz a prática pedagógico-docente a partir das dimensões curricular e avaliativa.

Isso se desdobra em um conjunto de normas que orientam a prescrição dos currículos escolares e a aplicação de teste altamente padronizados que formam as avaliações externas em larga escala e influenciam na determinação das políticas nacionais nos diversos aspectos da educação, cujo foco principal é quase sempre o mesmo: os profissionais da educação e a responsabilização destes para com o sucesso ou fracasso das políticas educacionais implementadas, como ratificam Marinho, Leite e Fernandes (2019):

A sua expansão ocorre, frequentemente, por meio de interesses de agências internacionais de desenvolvimento e empresas privadas através de intervenções nas reformas de educação e formulação de políticas. O *GERM* é, pois, um movimento que se apresenta com uma agenda educacional comum de ordem global realimentada por mecanismos transnacionais que se articulam por meio de tentáculos operacionais para contextos locais (*Ibid.*, p. 925).

Assim, diversos autores (Macedo, 2019; Thiesen, 2019; Ball, 2014; Sahlberg, 2012; Dale, 2004) tem apontado para as características e princípios dessa agenda global, que, para o contexto dessa pesquisa, se articula ao *GERM*, cujos fundamentos político-pedagógicos são a **responsabilização dos docentes**, a **padronização dos currículos** e das **avaliações** e a **descentralização das ações**.

⁶⁵ A título de exemplo, podem ser citados, respetivamente, os documentos “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”, da OCDE (2006), e “Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe”, organizado por Bruns; Luque (2014), sob encomenda do BM, já sinalizados nesse estudo como parte dos projetos neoliberais vinculados a AGE.

A análise desses referenciais, portanto, tem indicado que essa agenda assume um discurso propositivo mediante inicialmente a internacionalização do currículo escolar da educação básica, buscando estratégias que centralizem e/ou unifiquem esse currículo nacional e regionalmente (currículo supranacional), universalizem a avaliação externa em larga escala e consolidem a privatização endógena da educação, por meio das parcerias público-privadas, especialmente nos campos curricular, avaliativo e da gestão.

Desta forma, é possível construir políticas supostamente mais eficientes, inovadoras e de qualidade, o que tem atingido diretamente os profissionais da educação por meio de políticas destinadas à sua formação e valorização.

Isso tem corroborado, ainda, para a defesa de que a internacionalização das políticas educacionais, no campo da educação básica, tem sido usada muito mais como forma de transnacionalizar a educação do que a perspectiva da cooperação, da integração e da interculturalidade. A esse respeito, Akkari (2011, p. 9) assim sintetiza:

A profundidade desse processo de internacionalização varia conforme os países e regiões do mundo, gerando novas formas de regulação das políticas educacionais nacionais. Assim, as pressões crescentes pela descentralização ou regionalização do ensino, ou para aumentar a participação do setor privado, podem ser constatadas em vários países. A redução de gastos no ensino público e o aumento dessa pressão sobre os professores para prestarem conta de suas ações pedagógicas são dois exemplos concretos das consequências desse processo de internacionalização.

No contexto latino-americano e caribenho, observa-se que as políticas educacionais são influenciadas por essa construção internacional, com destaque ao protagonismo dos OI na formulação das políticas na região, evidenciando o papel indutor de reformas educacionais internacionais, por meio do “[...] isomorfismo das reformas e os processos de alinhamento de agendas” (Shiroma, 2020, p. 2), muito presente no processo de internacionalização das políticas educacionais, que, por meio da globalização, como bem alertou Dale (1999), se adapta a cada realidade local.

É por isso que se percebe “certo padrão” das reformas educacionais desde a década de 1990, como se viu na ALC e no Brasil, assim como nos demais países reformadores, confirmando a influência dessas redes que fazem parte de um projeto maior de reforma do Estado e da sociedade, com a finalidade de racionalizar recursos e diminuir o raio de atuação do poder público, especialmente em termos econômicos de políticas sociais e a ampliação da iniciativa privada nas tomadas de decisão, que antes eram de exclusividade do Estado.

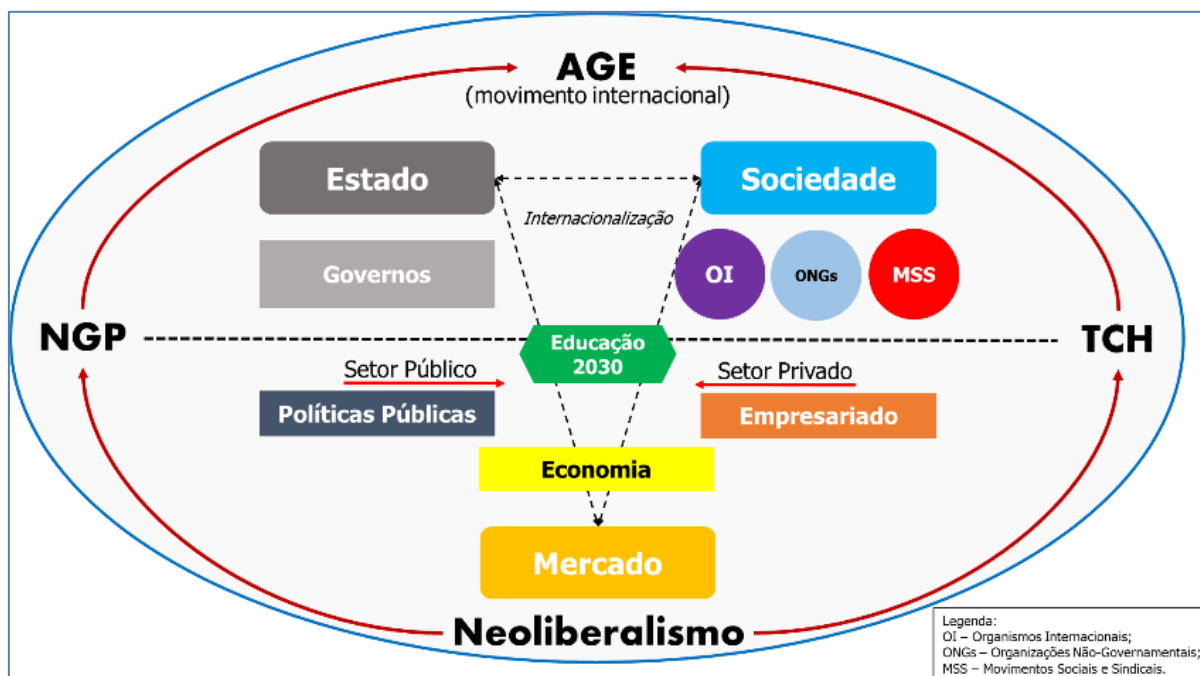
É nesse contexto que, para Mészáros (2008), ao longo da historicidade humana, as instituições formadoras foram adaptando-se conforme as mutações do sistema capitalista e,

consequentemente, as mudanças em suas determinações reprodutivistas, isso porque, para esse autor, essas determinações gerais do capital influenciam os diversos setores da sociedade, e a educação e suas políticas não estariam isentas dessas influências, uma vez que suas instituições, sejam elas formais ou não, fazem parte da totalidade das práticas sociais, estando sintonizadas “[...] com as *determinações educacionais gerais da sociedade* como um todo” (*Ibid.*, p. 43, grifo do autor), sem as quais não poderia existir.

Estar sintonizado às determinações educacionais gerais da sociedade significa estar submersa às determinações gerais do capital, por isso, a TCH vem justificando-se como a grande referência conceitual, a pedagogia tecnicista como orientadora dos processos educativos no final do século XX e o neoliberalismo com a nova razão-mundo das relações humanas e sociais, redesenhando, assim, a AGE neste século XXI.

A figura 01, a seguir, busca sintetizar esse projeto hegemônico a partir de seus elementos constituintes até aqui apresentados: Estado, Mercado, Sociedade, Neoliberalismo, TCH e outros que ainda serão aprofundados, como a reforma do Estado e o surgimento da NGP, bem como os atores, organizações e instituições que estão de alguma forma implicados com esse projeto.

Figura 01: Esquemática dos elementos constituintes do Projeto Hegemônico do Capital.



Fonte: Produção do autor, com base na pesquisa em desenvolvimento (2023, atualizado em 2024).

O conjunto dessas reflexões leva a análise da necessidade de que um outro projeto histórico de educação, para além da lógica privatista do capital, se faça urgente. Nesse aspecto, evocar Mészáros (2008, p. 35), além de fundamental, é político-pedagogicamente assertivo, na

medida em que, de forma muito lúcida, este afirma que “o impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema” e, justamente por isso, qualquer que seja a mudança radical, por meio da educação, prescinde o rompimento dessa lógica incorrigível do capitalismo.

Em outras palavras, qualquer mudança na ordem de uma concepção de mundo requer modificações concretas e duradouras no modo de *internalização* historicamente dominante, isto é, no processo de conscientização dos sujeitos sobre a sua realidade material de existência, “pois através de uma mudança radical no modo de internalização agora opressivo, que sustenta a concepção dominante do mundo, o domínio do capital pode ser e será quebrado” (*Ibid.*, p. 53).

Isso exige uma transformação qualitativa nas condições objetivas de reprodução da estrutura social, para que haja a observância dessa nova incumbência histórica e a consequente reconquista do domínio do capital, que reforçam os ordenamentos do capitalismo e a necessária *transformação progressiva da consciência* como imperativo para a mudança.

A educação assume, nesse contexto, uma função primordial para contribuir na *automudança consciente* dos sujeitos, convocados a materializar, nas palavras de Mészáros (2008, p. 65), “[...] a criação de uma nova ordem social metabólica radicalmente diferente”, que só se efetivará quando a universalização da educação e do trabalho, se tornarem de fato uma *atividade humana autorrealizadora*.

Mas o que estava em jogo era o projeto global do capitalismo que, a partir da racionalidade neoliberal, provoca profundas transformações nas relações humano-sociais e político-econômicas, como se observou até aqui. Fazia-se necessário modificar a estrutura da sociedade, reformar o Estado de bem-estar social/nacional-desenvolvimentista, eliminar o excesso de burocratização e enxugar seus raios de atuação, para que a iniciativa privada pudesse ser ampliada e o mercado se tornar o grande regular das relações.

Essas modificações eram uma condição *sine qua non* para que a nova razão-mundo neoliberal (Dardot; Laval, 2016), se instalasse na educação, por meio da internacionalização das políticas educacionais que contribuíram e ainda contribuem para formar o capital humano necessário para a consolidação do projeto hegemônico expresso na AGE. Para tanto, fazia-se necessário estruturar o Estado e criar as condições objetivas necessárias para a implementação de orientações/recomendações por meio do movimento da AGE e demais agendas propostas pelos OI.

2.3 A REFORMA DO ESTADO NEOLIBERAL NA ALC E OS PILARES DO PROJETO HEGEMÔNICO DO CAPITAL PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

No contexto latino-americano e caribenho, o século XX, sem dúvida, foi um marco histórico importante para a reafirmação da identidade enquanto região do mundo, em meio a tantas contradições, desde os séculos anteriores mergulhados na opressão, na exploração e na subalternização, inicialmente em relação aos Estado-nações colonizadores e, posteriormente, aos países considerados do centro (Sader, 2015), as inúmeras Ditaduras Civil-Militares violentas e sanguinolentas, bem como as mazelas e indicadores sociais, econômicos, políticos e educacionais considerados negativos, que acentuaram e acentuam as diferenças nacionais e regionais entre os países da região e os demais do globo terrestre.

Para esse autor, a região da América Latina e o Caribe (ALC)

[...] passou a ser um território de duras lutas entre o velho e o novo. O velho, em tentativas de manter e reproduzir, mesmo que sob formas maquiadas, um modelo esgotado, que trouxe concentração de renda e de riqueza, privilégio da especulação sobre a produção e a criação de postos de trabalho, expropriação de direitos sociais, enfraquecimento da capacidade soberana dos povos de decidir sobre seu destino, desfiguração das identidades culturais, entre tantos outros elementos regressivos. O novo, na afirmação da autodeterminação dos povos, na regulação pública das relações mercantis, na extensão dos direitos sociais, na defesa das identidades culturais (*Ibid.*, 2015, s/p).

Esse “novo”, de que trata o autor, não se difere muito do processo de transformação que ocorreu com o restante dos países capitalistas, sendo apenas um reflexo do que ocorria com os países desenvolvidos no contexto da Guerra Fria (1947-1991) e o projeto de divisão do mundo em dois grandes blocos econômicos, cuja disputa bélica por territorialidade marcou a bipolaridade dessa nova ordem mundial que se estabelece no pós-guerra, estendendo-se de 1947 até meados da década de 1980, dissolvendo-se com a simbólica queda do muro de Berlim, em 1989, e a dissolução da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), em 1991.

Assim, o projeto global do capital, que se estabelece via racionalidade neoliberal, alcança a região da ALC nesse contexto de polarização, emergindo também da crise do capitalismo vivenciada nas décadas de 1960 e 70, com a perspectiva de afastar da região o comunismo oriundo da Guerra Fria e a crítica ao modelo keynesiano de Estado e, conseqüentemente, as políticas públicas de garantia do bem-estar social, que foram absorvidas como mecanismo de luta contra o processo de subdesenvolvimento (Rosenmann, 2015).

Diferentemente dos demais países desenvolvidos que implementaram o Estado de Bem-estar Social keynesiano, os países latino-americanos e caribenhos implantaram doutrinas

desenvolvimentistas em função de suas dinâmicas específicas e dos indicadores socioeconômicos baixos, nível de pobreza elevado, assim como baixa taxa de escolaridade, entre outros fatores que elevavam o nível de vulnerabilidade da maior parte da população da região, fatores esses que se explicam a partir da sua formação histórica, territorial, política, econômica, social e cultural.

Dessas doutrinas, a que ganhou maior popularidade foi a do economista norte-americano Walt Whitman Rostow, a partir da sua obra, *Etapas do desenvolvimento econômico: um manifesto não comunista*, publicada em 1960, onde “suas formulações eram o complemento às políticas keynesianas no tocante à atuação do Estado” (Sader, 2015, s/p), organizadas em duas etapas: a da *decolagem econômica*, que consistia na articulação de poupanças, altos investimentos e tecnologias de custo-benefício; e a segunda etapa, considerada de *maturidade* e de *consumo de massas*, que possibilitaria à região da ALC a generalização do *desenvolvimento autossustentável*.

Desta forma, o Estado Desenvolvimentista interveria de forma organizada, planejando e investindo em áreas consideradas prioritárias e ligadas ao desenvolvimento econômico e social, privilegiando, ainda, os preceitos democráticos representativos que visavam a transformação social da realidade “[...] liderada por uma burguesia nacional cujos valores culturais e anseio de modernidade a integrariam às sociedades ocidentais” (*Ibid.*), semelhante ao que o Estado de Bem-estar Social fez nos países do centro.

Entretanto, já estava em curso, no Chile, o projeto neoliberal que serviu de “porta de entrada” para o neoliberalismo construir sua hegemonia na região da ALC no final das décadas do século XX. Assim, um grupo de jovens economistas, comprometidos em conter as políticas de cunho keynesianas, são os primeiros protagonistas a partir de acordos de intercâmbios estabelecidos entre a Pontifícia Universidade Católica do Chile (UC) e a Universidade de Chicago (1955), possibilitando a estadia de professores oriundos dos EUA no país, bem como a criação de um Centro de Investigações Econômicas, a seleção de bolsistas de pós-graduação para iniciarem seus estudos em Chicago e a formação de investigadores especializados na análise da realidade econômica chilena (*Ibid.*). Tais acontecimentos foram os primeiros indícios desse movimento.

Análogo ao que aconteceu no restante do mundo sob o domínio do capitalismo, o neoliberalismo é introduzido inicialmente no contexto latino-americano e, posteriormente, no caribenho, como um projeto global a partir de amplas reformas no Estado. Desta forma, para a materialização desse projeto eram necessários a promoção não só de modificações na estrutura das sociedades, mas, também, criar e alinhar um discurso ideológico-político consensuado,

capaz de estabelecer novas estratégias para exercer poder político e econômico, de acordo com os seus preceitos fundamentais, isto é, intervenção mínima do Estado, o mercado como regulador das relações e a concorrência como pilar do modelo.

Como efeito cascata, progressivamente, as primeiras reformas neoliberais realizadas na região dividem-se em dois grupos: as da década de 1970, cuja principal característica é o fato de estarem mergulhadas em regimes ditatoriais, que marca o contexto histórico da região, como as reformas no Uruguai em 1974, na Bolívia e no Chile em 1975 e na Argentina em 1978; e as da década de 1980, em que o regime político era o democrático representativo, destacando-se as reformas da Costa Rica e República Dominicana em 1982, Bolívia em 1985, Equador em 1986, México em 1988 e da Venezuela em 1989 (Rosenmann, 2015).

Assim, essas primeiras reformas na ALC podem ser consideradas semelhantes, reproduzindo o mesmo *modus operandi* dos países do centro, sustentado em diagnósticos, proposições e finalidades muito verossímeis entre si, sem o questionamento se os rumos da política econômica atenderiam às diferenças nacionais, submetendo essas políticas às indicações de OI, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o BM. É exatamente por isso que tanto na ALC quanto nos demais países que implementaram essas reformas

O processo de neoliberalização, [...], envolveu muita “destruição criativa”, não somente dos antigos poderes e estruturas institucionais (chegando mesmo a abalar as formas tradicionais de soberania do Estado), mas também das divisões do trabalho, das relações sociais, da promoção do bem-estar social, das combinações de tecnologias, dos modos de vida e de pensamento, das atividades reprodutivas, das formas de ligação à terra e dos hábitos do coração (Harvey, 2008, p. 13).

Um caso específico e de grande relevo na região, e que bem exemplifica essa conjuntura, foi a reforma chilena (1973 a 1990), que caracterizou, em linhas gerais, seus princípios ideológico-políticos no documento *El ladrillo*, que será publicado em 1992 por Sergio de Castro, e que é marcado pela não aceitação de modificações ou propostas que se contrapunham às finalidades da perspectiva neoliberal, confirmando o seu caráter *excludente e totalitário*, segundo Rosenmann (2015), sendo este último o seu maior qualificador, o que respondia, de certa forma, ao regime político à época⁶⁶.

⁶⁶ Esse regime corresponde ao período da Ditadura chilena, iniciado a partir do golpe militar de 11 de setembro de 1973, derrubando o governo do então presidente constitucionalmente eleito, Salvador Allende, estendendo-se de 1973 a 1990. Esse regime foi liderado pelo General Augusto José Ramón Pinochet Ugarte (1915-2006), indicado pelo golpe em 1974 e permanecendo até o final do regime, caracterizando-se pelo autoritarismo, pela violência e repressão, fazendo parte da convergência sul-americana que, no pós-II guerra mundial, impôs uma série de regimes totalitários e conservadores, liderados pelos militares e com o apoio dos EUA.

Castro (1992) afirma que o programa neoliberal chileno precisaria ser visto em sua totalidade e não por suas particularidades, sendo que a sua aplicação parcial poderia comprometer as finalidades do programa levando, inclusive, ao fracasso total da proposta. Absorvendo também as categorias de Karl Polanyi (1886-1964) a respeito da economia e da sociedade de mercado⁶⁷ enquanto expressões do neoliberalismo, reconhece que o reestabelecimento do ordenamento político perpassava em assumir uma nova ordem jurídico-institucional que conduziria a sociedade como um todo para ser dirigida pela economia, isto é, uma sociedade de mercado.

Esse projeto neoliberal, implantado na ditadura militar chilena, é a expressão mais concreta e basilar para as modificações do contexto latino-americano e caribenho, de adesão à nova racionalidade que se impunha ao mundo capitalista na conjuntura da Guerra Fria. Castro (1992) pontua, ainda, que, para a concretização desse projeto neoliberal na região, foi importante a implementação de cinco grandes reformas consideradas estruturais para a organização política, econômica e social do Estado, no sentido de se instituir no Chile e conseqüentemente na região, posteriormente, uma sociedade de mercado articulada a uma economia de mercado, a saber:

1. *A retirada do Estado da economia, minimizando cada vez mais suas intervenções, a fim de diminuir os gastos públicos e possibilitar, assim, a ampliação da geração de riquezas sociais;*
2. *A priorização do capital privado, das relações de mercado na produção e na atribuição de recursos;*
3. *A abertura externa comercial e financeira total;*
4. *A reforma do mercado de capitais internos, com a aceleração dos processos de privatização de estatais, para a estabilização da regulação do valor do dinheiro, enquanto mercadoria estabelecida, a partir de taxas de juros livres; e*
5. *O estabelecimento do mercado de trabalho “livre”, para possibilitar processo de contratação dos trabalhadores com mais flexibilidade e competitividade.*

⁶⁷ Karl Polanyi desenvolveu a tese sobre a *sociedade de mercado* em sua obra *A grande transformação: as origens da nossa época*, de 1944, em que defendia que a sociedade de mercado seria a articulação humana intrínseca entre a economia de mercado e o Estado-nação moderno. O paradoxo apontado por Polanyi (2000) foi, sem dúvida, o grande responsável pelas mutações do capitalismo na perspectiva liberal, alterando as relações econômicas entre o *sistema de mercado* e a *intervenção estatal*, que agora não são mais de exclusão mútua, uma vez que o Estado passa então a interferir na economia com o objetivo de atender as demandas de mercado e, conseqüentemente, dos interesses dos grupos hegemônicos do poder econômico.

Como consequências imediatas desta “revolução capitalista” no Chile estavam as privatizações com destaque a previdência social, a redução das funções do Estado e abertura ao comércio exterior, a restrição da atuação dos sindicatos e a expansão do setor privado na área da saúde, com a municipalização de prontos-socorros. Na educação, as mudanças se deram em torno da municipalização da educação básica, desobrigando o poder central desta responsabilidade. Todas essas mudanças contribuíram para consolidação de um capitalismo marcado pela desigualdade e pelas concentrações da propriedade e da renda (Moulian; Sader, 2015).

Esse modelo de reforma se espalhou por toda a região, com a finalidade de concretizar o projeto neoliberal na ALC, fazendo-se necessário articular as chamadas reformas estruturais no *ordenamento sociopolítico*, para a construção da sociedade de mercado justaposta em uma economia de mercado (Polanyi, 2000), caracterizando, assim, a reforma do Estado neoliberal na região.

Para isso, os países passaram a implementar a Reforma do Estado⁶⁸ a partir de três importantes dimensões, isto é, a reforma do processo de governo ou gestão pública, a reforma do regime político e reforma da constituição política do Estado, mediante a implementação de políticas de ajuste, de flexibilização da mão de obra, de desnacionalização e a privatização da economia (Rosenmann, 2015).

Situado esse contexto regional, faz-se necessário, antes de se adentrar ao contexto nacional brasileiro dessa reforma, apontar algumas questões de fundo, com o aprofundamento da concepção de neoliberalismo, TCH, a NGP e a reforma do Estado brasileiro. Assim, se passará, a seguir, a desenvolver essas questões de fundo para consolidar o contexto de influência das políticas educacionais, sobretudo, as de formação e valorização, foco desta Tese.

2.3.1 Neoliberalismo e TCH: antecedentes históricos e teórico-metodológicos

O neoliberalismo tornou-se uma racionalidade na medida em que se assume como uma forma de compreensão e atuação na realidade e com a capacidade de prover modificações não só nas relações, como também nos próprios indivíduos, alterando conseqüentemente as instituições, uma vez que “a racionalidade procura tanto dar sentido e coerência a um conjunto

⁶⁸ Embora saliente-se, a partir dos autores consultados (Rosenmann, 2015; Moulian; Sader, 2015; Sader, 2015; Castro, 1992), tratem de aspectos de convergência das reformas implementadas na ALC, é importante ressaltar que esses aspectos comuns sofreram adaptações para se adequar às realidades nacionais, o que tornou tais reformas não homogêneas na região.

normativo quanto fundamental e condicionar o imaginário de forma profunda” (Casara, 2021, p. 64), o que leva a acreditar em determinadas questões que são desdobradas em ações, mediante a conformidade dessas questões.

É neste contexto que autores, como Harvey (2008), passam a considerar o neoliberalismo como uma teoria que se dedicará ao estudo das práticas político-econômicas de promoção do bem-estar humano, a partir da liberação das liberdades e das capacidades empreendedoras que cada indivíduo possui, uma vez que somente pelas instituições é possível se garantir firmemente os direitos à propriedade privada, os livres mercados e o livre comércio, sendo o papel do Estado, nessa racionalidade, criar as condições objetivas para a sustentação dessas instituições de modo a permitir práticas mais eficientes e eficazes que atendam aos objetivos econômico-financeiros do mercado.

O neoliberalismo surge, então, de uma crise antagônica de aprofundamento e crítica ao liberalismo (Séculos XIX e XX), que se estabeleceu como uma teoria, uma prática e um modelo organizacional que, ao longo de dois séculos, imperou como a racionalidade hegemônica do modo de produção capitalista no mundo, cujas características fundamentais estariam no direito natural, no livre comércio, na propriedade privada e no equilíbrio do mercado, constituindo os dogmas do pensamento liberal dominante⁶⁹ (Dardot; Laval, 2016).

A partir desse contexto de aprofundamento, contradição e crítica, o **neoliberalismo** consolida-se como uma segunda vertente do processo reformista do liberalismo clássico, sendo sistematizado e apresentado enquanto proposta, pela primeira vez, durante o Colóquio Walter Lippmann⁷⁰, realizado no Instituto Internacional de Cooperação Intelectual⁷¹, durante os dias 26 a 30 de agosto de 1938, na cidade de Paris/França.

O Estado neoliberal deve assegurar uma normatividade que garanta não só os direitos à propriedade individual, como pregavam os liberais clássicos, mas principalmente o adequado desempenho dos mercados, favorecendo a plenitude do sistema financeiro e a sobrevivência de suas corporações, mesmo que isso signifique o não bem-estar da sociedade.

Não obstante, o neoliberalismo é acusado de se contrapor à democracia (Casara, 2021), ao estabelecer, a partir dessa nova normatividade, um Estado que não coloca limites nas

⁶⁹ Não é finalidade desta Tese aprofundar a discussão sobre a racionalidade liberal, mas situar o leitor a respeito do surgimento da racionalidade neoliberal, que tem sua origem no liberalismo.

⁷⁰ De acordo com Dardot e Laval (2016), esse colóquio congregou em Paris importantes expoentes à época que marcaram a história do pensamento liberal ocidental no pós-guerra, como Friedrich Hayek, Jacques Rueff, Raymond Aron, Wilhelm Röpke, Alexander von Rüstow, evidenciando a qualidade das discussões e a importância intelectual desse colóquio para a consolidação desse movimento reformista. Segundo esses autores, equivocadamente é atribuída a criação da Sociedade Mont-Pèlerin, em 1947, como a origem do neoliberalismo.

⁷¹ Este instituto foi o antecessor da UNESCO, criada em 1946.

relações de poder, chegando a confundir o poder político com o poder econômico, desvalorizando a autoridade da população para beneficiar o mercado, colocando-se como um Estado Pós-Democrático em contraposição ao Estado Democrático de Direitos, que se origina no pós-II Guerra Mundial no contexto do novo liberalismo, marcado pela rigidez dos limites nas relações de poder impostos por esse Estado.

O contexto de aprofundamento da crise do capitalismo, nos primeiros anos do século XXI, levou o capital a tomadas de decisão que vem progressivamente deteriorando as condições de produção e reprodução social (Freire; Cortes, 2020), intensificando cada vez mais os mecanismos de exploração que acentuam as desigualdades econômicas e sociais.

É nessa conjuntura que o modelo neoliberal, consolidado como “a nova razão do mundo”, apontada por Dardot e Laval (2016), avança, aproximando-se cada vez mais de grupos conservadores, ligados a extrema-direita, ao radicalismo e a barbárie, apontando como o ultraliberalismo, a fase superior do neoliberalismo nesta segunda década dos anos 2000, isentando-se de manter suas relações pautadas pela Democracia, que, paulatinamente, são substituídas por relações de mercado, integrando cada vez mais o poder econômico ao poder político, presente nas novas práticas sociais e humanas, que, muitas vezes, não respondem mais às demandas de uma sociedade efetivamente democrática.

Dessa maneira, o neoliberalismo vai se constituindo como uma racionalidade ademocrática, que institui, como principais normas da vida nas sociedades ocidentais neoliberais, quatro características fundamentais (Dardot; Laval, 2016): a **luta econômica de uns contra os outros**, que eleva cada vez mais a competição ampliada entre trabalhadores e sociedade; as **relações sociais reguladas pelo mercado**, pautadas pela lógica concorrencial; a busca por **justificativas às desigualdades** por mais profundas que sejam suas contradições; e, por fim, a **captação das subjetividades dos sujeitos**, modificando-os ao passo de se compreenderem e se comportarem como uma empresa.

A racionalidade neoliberal, portanto, consolidou-se no século XX, do ponto de vista teórico, a partir de categorias como *entrepreneurship*⁷² e *capital humano*, instaurando definitivamente o mercado como conceito central, entretanto, o seu sentido muda em relação a racionalidade liberal, passando a ser entendido como um processo também *subjetivo*, levando

⁷² O conceito de *entrepreneurship* refere-se a gestão empresarial a partir de seus instrumentos gerenciais de controle executado pela personificação do empresário (*entrepreneur*), visando a composição de novos negócios e de novas organizações empresariais, aproximando-se da perspectiva do empreendedorismo, destacando o dinamismo e versatilidade da função empresarial, enquanto fundador e gestor de negócios.

os sujeitos a descobertas e aprendizados que os modificam para ajusta-los a dialética empresarial.

A subjetividade humana, enquanto categoria neoliberal, está relacionada a escolhas racionais em conformidade com o sentido da razão no modo de produção capitalista, que é a acumulação, levando o sujeito não só a identificar-se como um *capital de competências*, mas também com a necessidade de geri-las em função da acumulação, a partir de métodos gerenciais, o que, para Casara (2021), permite a compreender que o trabalhador não é somente uma força de trabalho a venda no mercado, mas uma empresa-em-si, gerida a luz desta racionalidade.

Contraditoriamente, se mantém o sistema de exploração, entretanto, a captura da subjetividade pela razão neoliberal, faz com que o sujeito acredite que é um *empresário-de-si*, isto é, um empreendedor, que, sem a relação estabelecida patrão-empregado, passa a gerir sua vida com independência, acumulação e lucratividade, não sendo perceptível a este que há uma manutenção do sistema de exploração, agora pelo mercado. Essa falsa ilusão é o que reforça a ausência de *consciência de classe* entre os trabalhadores/“empreendedores”, na medida em que instaura o princípio da concorrência e da competição entre si, fortalecendo a representação de que estes são concorrentes, portanto, inimigos que precisam competir para obter o sucesso (*Ibid.*).

Analisando a relação sucesso-fracasso do sujeito neoliberal, Harvey (2008) observa que estes são dimensionados, respectivamente, por aquilo que se espera do sujeito empreendedor, isto é, em termos da concorrência, da competição e da acumulação para o lucro ou por suas falhas individuais que prejudicam sua acumulação e conseqüentemente o lucro. Nesse aspecto, há uma responsabilização individual ao sujeito, que, por não ter tido a capacidade gerencial de investimentos no seu capital humano, não obteve o sucesso que se esperava nessa lógica, excluindo-se as interferências sistêmicas exteriores.

Apropriando-se das contribuições de Byung-Chul Han, Casara (2021) afirma que o neoliberalismo fez com que os sujeitos se tornassem ao mesmo tempo trabalhadores/exploradores e senhores/servos de si mesmos, corroborando sobremaneira para a corrosão da consciência de classe, deslocando o centro da luta para o interior de cada sujeito.

Assim, esse processo de autoexploração torna-se, nessa lógica, uma necessidade diária de enfrentamento tanto aos considerados como “concorrentes”, como a si mesmo, na medida em que este empresário-de-si, ao se deparar com o fracasso econômico atribuído única e exclusivamente ao seu desempenho pessoal, passa a acreditar que a responsabilização pelo mérito é somente sua, sendo incapaz de refletir criticamente sobre os condicionantes e relações

sociais que interferem cotidianamente nas forças produtivas e nas relações de produção. Casara (2021, p. 131, grifo do autor) atribui a esse contexto o fato de que “[...] o que caracteriza os modos de produção neoliberais é a solidude de indivíduos enquanto *exploradores-de-si*.”

Para tanto, sua hegemonia só foi possível, porque, ao longo desse processo, muitas transformações foram operadas nesse período histórico, modificando não só o papel do Estado, mas especialmente a função social que a educação deveria desempenhar na formação humana, das quais, destacam-se diversos estudos que procuraram estreitar a relação capital, educação e economia, reforçando, assim, as reações políticas e econômicas sob a perspectiva neoliberal⁷³.

A respeito dessas contribuições teóricas é que se destacam os fundamentos da Teoria do Capital Humano (TCH), para demonstrar como essa perspectiva econômica captura a educação, incorporando-a de tal modo, que se torna a grande referência para a concretização do projeto hegemônico do capital no campo da educação e, conseqüentemente, na manutenção do projeto global de neoliberalismo para as sociedades capitalistas na atualidade.

Cunhada por Theodore William Schultz (1902-1998), membro da escola de Chicago, em meados dos anos de 1950, a TCH passa a ser associada à teoria neoliberal, sobretudo aos estudos de economia da educação e de educação comparada, nas décadas de 1960 e 1970. O desenvolvimento da TCH rendeu a Theodore Schultz o prêmio Nobel de Ciências Econômicas em Memória de Alfred Nobel (também conhecido como prêmio da economia), em 1979.

Para Oliveira, D. (2020, p. 26), a TCH é uma dissidência da *teoria marginalista*⁷⁴, associada ao debate, instaurado no século XX, sobre a necessidade do crescimento econômico, buscando, com isso “[...] explicar o fator residual do aumento da taxa de produção” e, por conseguinte, a necessidade conseqüente da distribuição de renda, apontando a educação como o ponto crucial para alavancar tal crescimento no país em vista à associação entre quanto maior o nível de escolarização da sociedade, maior seria a taxa de crescimento econômico.

Ao analisar o conceito de capital humano, Frigotto (2008) afirma que Schultz atrela-o a estrutura macroeconômica da sociedade, visando, com isso, diferenciar como nos diferentes países a dimensão econômico-social se desenvolvia para apontar as diferenças e as desigualdades presentes nessa dimensão e que reverberavam nos seus diversos grupos e sujeitos.

⁷³ Isso será aprofundando nas análises da reforma do estado e nas seções 3 e 4, quando se analisa as influências e relações das orientações/recomendações das macroestratégias educacionais do OREALC/UNESCO na ALC e, mais especificamente, na PNFPE do Brasil.

⁷⁴ Surge do movimento econômico, conhecido como marginalismo, que emerge em meados do século XIX (1870), em que defende a tese de que é a relação de oferta/demanda, e não apenas os custos de produção, que determina o preço final da mercadoria, contestando assim, a tese defendida pelos economistas clássicos do liberalismo econômico.

Vale ressaltar também, como bem pontua o autor, essa perspectiva teórica é construída em um período de ascensão do processo de produção fordista de desenvolvimento econômico e que contraditoriamente também explicitará seus limites de atuação, pois, ao invés de diminuir a distância entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos, acentuou-se ainda mais essa distância, com o processo de industrialização capitalista intensiva (*Ibid.*).

Desta forma, a TCH não é uma inovação ao articular os campos da economia e da educação, pois, como afirma Oliveira (2020), tal articulação preexiste em qualquer análise teórica anterior aos estudos de Schultz, mesmo que estes não aprofundassem a calcubildade presente na TCH schultzeana, mas já havia, segundo a autora, um “[...] certo consenso nos meios políticos e acadêmicos sobre uma relação visceral entre educação e desenvolvimento econômico” (*Ibid.*, p. 27).

Um protagonista importante para a consolidação dessa perspectiva na região foi a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL)⁷⁵ das Nações Unidas, criada em 1948, sob o comando de Raúl Prebisch (1901-1986), que, entre outras medidas, materializa na região o enfrentamento ao subdesenvolvimento com base na ótica keynesiana, cujas premissas, segundo Rosenmann (2015), eram industrializar e transformar as ultrapassadas oligarquias latino-americanas e caribenhas, tendo como a engrenagem dessas premissas um Estado interventor e pró-mudanças como estratégia combinada entre o processo de modernização dos Estados-nação e altas taxas de crescimento registradas na década de 1960, para superar o ciclo do subdesenvolvimento e, conseqüentemente, da relação de centro-periferia.

Como resultado da TCH, a perspectiva produtivista torna-se hegemônica no mundo, e, especialmente, na região da ALC. No campo da educação, novas tendências pedagógicas passam a coexistir no pensamento educacional latino-americano e caribenho. Nesse período também se registram a ruptura democrática na região e diversos golpes de Estado dão abertura a Ditaduras Civil-militares, com características comuns: a violência, a repressão, cerceamento das liberdades individuais, torturas e prisões arbitrárias, além do apoio econômico dos países capitalistas desenvolvidos, sobretudo os EUA, com a desculpa de afastar da região o

⁷⁵ Essa comissão foi estabelecida pelo Conselho Econômico e Social da ONU, em 25 de fevereiro de 1948, incluindo o Caribe apenas na década de 1980, quando passou a ser chamada de “Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe” (CEPAL), em 27 de julho de 1984. Ligada ao sistema das nações unidas, a CEPAL é uma das suas cinco comissões regionais, com sede na cidade de Santiago/Chile, e, desde a sua origem, visa colaborar para o desenvolvimento econômico da região, coordenando, promovendo e reforçando ações que fortaleçam as relações econômicas entre os países latino-americanos e caribenhos e os demais países do mundo, sendo incorporada, posteriormente, a finalidade de promover o desenvolvimento social. Sob a lógica desenvolvimentista, a CEPAL atuava nesse contexto na região da ALC com a perspectiva de que as diferentes economias que compõem o sistema econômico-financeiro mundial encontravam-se posicionadas em níveis diferenciados, organizados em dois blocos, formados, respectivamente, por países desenvolvidos e os subdesenvolvidos, como os países latino-americanos e caribenhos.

“comunismo” e o nacional-desenvolvimentismo como referência (contexto já assinalado anteriormente).

No Brasil, assim como em muitos países da ALC, observa-se, nesse período, que a educação e as políticas passam a ser veiculadas às novas exigências do capital e da sociedade industrial e tecnológica que se concretizava na região, e que determinava cada vez mais “[...] economia do tempo, esforços e custos” (Aranha, 2006, p. 315), configurando o cenário ideal para a consolidação do tecnicismo como concepção de uma nova pedagogia, que partia da TCH, cruzando as abordagens economicistas e da administração geral de empresas (cientificismo) com as do comportamento humano (behaviorismo), ambas de base filosófica positivista, que se torna a referência para as políticas educacionais oficiais.

De acordo com Saviani (2013), a pedagogia tecnicista brasileira surge como contestação ao movimento liberal escolanovista do início do século XX, tendo como principal pressuposto a neutralidade científica fundamentada no racionalismo, na eficiência e na produtividade, objetivando, com isso, tornar os processos de ensino-aprendizagem mais objetivos e operacionais e menos subjetivos, daí a importância atribuída a atividade de planejamento do ensino, que incorpora a lógica empresarial de uma organização racional com vistas a diminuir os impactos exteriores que comprometeriam a qualidade e a eficiência dos processos.

Segundo Oliveira I. (2008), essa pedagogia, ao partir de uma concepção positivista de ser humano, compreende os indivíduos como aqueles que, mediante uma relação experimental e observável da realidade, passam a conhecê-la, sendo dirigidos por leis naturais e as advindas da lógica formal científica, transformando a natureza humana, que é entendida a partir de em uma racionalidade técnica, por isso que essa tendência pedagógica privilegia os *métodos*, as *técnicas* e as *tecnologias de ensino* (instrução programada, o tele e o microensino, o sistema modular, entre outros), no que tange aos aspectos meramente operativos do processo educativo (análogo ao modelo taylorista), objetivando, com isso, elevar a qualidade por meio de uma suposta eficiência técnica empregada no ensino e a produtividade na aprendizagem dos alunos.

É evidente que essa perspectiva subtrai a autonomia pedagógica dos profissionais da educação, podando sua criatividade, iniciativas, espontaneidades e a criticidade, ao mesmo tempo em que realinha suas identidades, em nome de uma tecnoburocracia que eleva cada vez mais a autoridade dos que planejam e gerem os sistemas e redes de ensino, em detrimento daqueles que estão na ponta do processo (nas escolas), sobretudo os professores, que, juntamente com os alunos, formam o grupo que passa a executar o processo de ensino-aprendizagem sob rígidas orientações técnico-científicas dos dirigentes do ensino (planejadores e gestores).

O papel político-pedagógico das escolas também é realinhado e sua função social agora está à disposição da lógica mercantil do mercado de trabalho, uma vez que a educação passa a assumir como compromisso a preparação dos sujeitos para sua inserção nesse mercado. Mas, para isso, os executores das propostas pedagógicas das escolas precisam estar bem afinados a essa racionalização: o professor deve treinar eficientemente seus alunos a partir dos objetivos instrucionais definidos, e, pelas técnicas e recursos, garantir com eficácia que a transmissão de conteúdos, bem como a modelagem de respostas dos alunos, sejam as planejadas, visando o trabalho produtivo; enquanto que os alunos, pelos procedimentos executados pelos professores, devem *aprender a fazer* com produtividade as atividades propostas e dar as respostas esperadas.

Outra perspectiva muito atribuída a TCH nesse contexto é a relação capital-trabalho-escolaridade, compreendida como elemento combativo do atraso econômico de distribuição de renda e de mobilidade social, pois, de acordo com Decker e Evangelista (2019), essa relação está vinculada à dimensão de acumulação e concentração de capital advinda do ideário do desenvolvimento econômico apregoado ao Estado e sociedade capitalista dependente. Nessa relação, portanto, atribuíam-se que, quanto mais elevado fosse o capital humano, isto é, a variável de escolarização, maior e melhor seriam as possibilidades de inserção em postos de trabalhos considerados estratégicos para o mercado e, conseqüentemente, a maior qualificação de mão de obra poderia ser vendida ao capital por melhores salários.

Sob o enfoque tecnicista e economicista, a educação brasileira passa a absorver essas particularidades, de forma oficial, quando os governos militares de Costa e Silva (1967-1969) e Médici (1969-1974), no final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, passam a reformar a estrutura e o funcionamento da educação formal no país, que segregou a educação superior da educação básica, por meio das leis nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, amplamente conhecida como a reforma universitária e nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, instituindo os ensinos de 1º e 2º grau com o ensino técnico-profissionalizante compulsório⁷⁶.

Diferentes autores (Aranha, 2006; Frigotto, 2008; Saviani, 2013; Decker; Evangelista, 2019, entre outros), em consenso, atribuem que essas reformas ocorridas nos governos militares, aconteceram sob a influência da TCH, que adentra o contexto brasileiro por meio do tecnicismo educacional. Nesta mesma época, registam-se os acordos entre o Ministério da

⁷⁶ Embora as leis citadas tratem de reformar a composição da estrutura e funcionamento da educação escolar brasileira, estas não revogaram a LDB de 1961 (Lei nº 4.024), que foi alterada e atualizada para cumprir as finalidades dos governos militares que permanecerão no poder até os idos de 1985, quando se inicia o processo de redemocratização do país. Aranha (2006) ressalta que as leis reformistas da educação no período militar não passaram por um amplo debate da sociedade civil, como a LDB/1961, sendo impostas pelo regime militar e seus tecnocratas à sociedade brasileira naquele contexto.

Educação e Cultura do Brasil (MEC) e o *United States Agency International Development* (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) – USAID, que, entre outras finalidades, prestou assistência técnica e cooperação financeira que subsidiou tais reformas.

Esse modelo esteve presente nas últimas quatro décadas do século XX, influenciando as políticas educacionais latino-americanas e caribenhas, com maior ou menor força, conforme os países reagiam às mudanças globais e às crises do capitalismo, ao mesmo tempo em que confirmava a hegemonia da concepção produtivista da TCH e as tentativas contra-hegemônicas que emergiam como críticas a essa perspectiva, especialmente nos anos de 1980 e 1990 (Saviani, 2013).

Na análise de Frigotto (2008, p. 38), realizada no final dos anos 90, a respeito do balanço de trinta anos de influências da TCH na educação latino-americana e caribenha, já revelava que as críticas a esta teoria a respeito dos objetivos postulados por seus defensores não foram atingidos: “[...] possibilidade da igualdade entre nações e entre grupos sociais e indivíduos, mediante maior produtividade e, [...] maior competitividade e equilíbrio e, [...] ascensão na carreira profissional, mobilidade social e [...] diminuição das desigualdades”.

Avançou-se mais vinte anos e muito pouco se viu de mudanças a respeito dos alcances da TCH, reforçando ainda mais as críticas apontadas desde o final da década de 1990, uma vez que o futuro prometido não foi cumprido, levando Oliveira (2020) a questionar os motivos pelos quais essa teoria ainda encontra-se tão forte nos dias atuais, ao passo de torna-se uma referência relevante para a construção da AGE, corroborando para a edificação do projeto hegemônico do capital nos últimos cinquenta anos com o protagonismo da TCH.

Entretanto, para que de fato o neoliberalismo ganhasse relevo a nível global, fazia-se necessário, ainda, uma série de modificações não só nas bases econômicas, mas também no nível da consciência e das instituições da sociedade (infraestrutura e superestrutura), especialmente nas representações e no imaginário da população nos diferentes contextos nacionais do globo terrestre, iniciando pelos países desenvolvidos, em que o Estado de Bem-estar estava em crise, com a implementação das primeiras Reformas Administrativas do Estado Gerencial para implementação de fato do neoliberalismo como modelo, como concepção, como ideologia e como visão de mundo, da sociedade capitalista e fundamento do processo de globalização e mundialização do capital.

2.3.2 Reforma do Estado Brasileiro e a NGP

Não diferente do restante da ALC, o Estado brasileiro também iniciou suas reformas estruturais no final da década de 1980 e início dos anos 1990, ratificando a consolidação no mundo da racionalidade neoliberal (Dardot; Laval, 2016), como já analisado nesta seção.

Essas reformas são resultantes das crises do Estado capitalista (ao longo do Século XX), que se desdobraram na crise fiscal, com o esgotamento das formas de intervenção do Estado e a sua obsoleta burocracia administrativa, que, para Bresser Pereira (1997, p. 12), encontrava-se relacionada “[...] ao caráter cíclico da intervenção estatal, e [...], ao processo de globalização, que reduziu a autonomia das políticas econômicas e sociais dos estados nacionais”.

Para esse autor, o aumento crescente das demandas no final do Século XX, por serviços como educação e saúde, por exemplo, forçaram a mudança do Estado de Bem-Estar Social para um Estado cuja administração pública tomou como base o modelo gerencial, advindo da lógica privada da eficiência, eficácia e de resultados, que passou a modelar um novo perfil de Estado alinhado às questões de mercado e do capital financeiro.

Bresser Pereira (1997) afirma que a reforma do Estado brasileiro na década de 1990, e mais especificamente a partir de 1995, com a eleição do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (FHC)⁷⁷, que governou o país por oito anos (1995-2002), criou as condições objetivas necessárias para a execução da reforma administrativa do Estado, a partir da institucionalização do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), sob o comando de Luiz Carlos Bresser Pereira.

Essa reforma brasileira, assim como as demais que ocorreram na região e no mundo, faz parte desse projeto global de consolidação da normatividade neoliberal como razão-mundo, apresentando pilares comuns aos apontados por Castro (1992), no caso chileno. Assim, no Brasil, a reforma buscou reenquadrar o Estado em quatro pressupostos apresentados por Bresser Pereira (1997), como justificativas oficiais do governo brasileiro para tal empreendimento:

1. *A delimitação das funções do estado*, com a redução do seu tamanho, por meio de programas de privatizações, terceirizações e publicizações;

⁷⁷ O FHC se deu por dois mandatos consecutivos (de 1995 a 1998 e de 1999 a 2002, respectivamente), cujas marcas mais fortes foram a manutenção da estabilidade econômica, mediante a consolidação do Plano Real, a reforma do Estado brasileiro, que ficou conhecida a partir dos programas de privatização de empresas estatais, bem como a criação de agências reguladoras para as atividades consideradas não essenciais do Estado e a mudança da legislação do funcionalismo público, além da introdução de programas de transferência de renda.

2. *A necessidade de redução do grau de interferência do Estado*, a partir dos programas de desregulamentação que reforçam o controle de mercado, tornando o país mais competitivo internacionalmente;
3. *O aumento da governança do Estado*, com decisões efetivas do governo mediante os ajustes fiscais (a autonomia financeira do Estado, reforma administrativa gerencial, distinção de atividades exclusivas de Estado e formulação e execução das políticas públicas); e, por fim,
4. *O aumento da governabilidade*, cujo poder de governar se daria por meio de instituições políticas que mediam interesses, tornam os governos mais democráticos e a democracia representativa, controle social ou democracia direta.

Esses quatro pressupostos fundamentaram o discurso oficial da reforma brasileira, indo ao encontro da realidade que se instaurou na região da ALC nos anos de 1970/80/90, aprofundando a inserção dos países latino-americanos e caribenhos no mercado globalizado, por meio das chamadas políticas neoliberais, que passam a exigir amplas reformas de Estado, com a redefinição entre o público e o privado.

Contraditoriamente no Brasil, no que tange ao campo da educação, se estabeleceu uma relação de Estado ora mínimo para os programas sociais (redução do Estado), ora máximo para o capital e os processos de centralização do governo federal e controle ideológico, por meio de reformas curriculares e da avaliação institucionalizada, pós LDB/1996, ao mesmo tempo em que se desenvolveu processos de descentralização das formas de oferta, de organização e dos recursos destinados a educação pública, inclusive a desobrigação de financiamento para toda a educação básica⁷⁸ (Haddad, 2001).

Embora sejam reconhecidas como “movimentos planetários”⁷⁹ (Akarri, 2011), as reformas educacionais, que surgem desse contexto mais amplo dos movimentos globais de reforma do Estado, se infiltram nos sistemas de ensino dos países de forma bem variada em função das forças internas e de como o processo de descentralização é descrito nas políticas educacionais e de como é gerido.

⁷⁸ Isso se deu ao fato de que à época da reforma administrativa brasileira, foi fixada, na legislação, a etapa do ensino fundamental como ensino obrigatório, desresponsabilizando o Estado em prover em condições universais, inclusive de financiamento, às etapas da educação infantil e ao ensino médio. Isso só será garantido nos anos 2000, a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, que modificou o Inciso I, do Art. 208 da CF/1988, tornando a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”, portanto, além de um direito social, a educação básica passa a ser um direito público subjetivo.

⁷⁹ O termo é utilizado pelo autor em referência a Meyer, Kamens e Benavot (1992).

De acordo com Akarri (2011), a descentralização⁸⁰ da educação é uma tendência mundial e que delega às instâncias inferiores da estrutura hierárquica o poder decisório de questões importantes, visando, com isso, elevar a eficácia e evitar a burocracia e os altos custos. Na prática, o que se observam é a responsabilização de novos atores e a desresponsabilização do Estado, em certa medida.

Assim, a principal característica da reforma brasileira foi a redução do tamanho do Estado, seja na sua abrangência institucional, seja na redefinição do seu papel. Reformar o Estado, portanto, significou redefinir seu papel e descentralizar suas funções, passando aos setores privado e público não-estatal, às atividades consideradas **não exclusivas do Estado**, como os serviços sociais e científicos (incluindo a educação e a saúde) de responsabilidade não-estatal e a produção de bens e serviços para o mercado, como de responsabilidade da iniciativa privada, permanecendo apenas as áreas de atuação consideradas como **atividades exclusivas do Estado**, como a gestão de pessoas (serviço público), por exemplo.

Assim, podem ser consideradas no rol de atividades exclusivas do Estado, segundo Bresser Pereira (1997), as atividades monopolistas do Estado (como leis, justiça, manutenção da ordem social, defesa e representação do país no exterior, policiamento, impostos, regulamentação da economia, fiscalização); a formulação de políticas para as áreas econômicas e sociais; a realização de transferências para a garantia dos direitos sociais; as atividades econômicas do Estado (estabilidade da moeda e do sistema financeiro); e os investimentos de infraestrutura e nos serviços públicos.

Quanto às atividades não exclusivas, o autor ressalta as atividades da área social e científica como: creches; escolas; universidades; centros de pesquisa científica e tecnológica; ambulatórios; hospitais; entidades de assistência social (crianças e idosos); museus; orquestras sinfônicas; oficinas de arte; emissoras de rádio e TV educativa ou cultural, entre outras; isso porque “[...] estas são atividades competitivas, que podem ser controladas não apenas através da administração pública gerencial, mas também e principalmente através do controle social e da constituição de quase-mercados” (*Ibid.*, p. 25).

A reforma dos anos noventa também provocou um processo de delimitação do papel do Estado como regulador, o que, conseqüentemente, gerou processos de desregulamentação.

⁸⁰ A descentralização é um termo polissêmico e que pode ser expressado por diversos termos, a saber: por deslocamento, por delegação, por devolução e por desregulamentação. Para Akarri (2011, p. 38), “a magnitude das transferências efetuadas via descentralização varia de uma simples descentralização administrativa à transferência do controle financeiro da Educação, pois não existe um sistema educacional completamente centralizado ou completamente descentralizado. [...] As decisões são tomadas em vários níveis em todos os sistemas educacionais”.

Assim, para Bresser Pereira (*Ibid.*, p. 33), a agenda liberal precisou “[...] ao mesmo tempo desregular e regular: desregular para reduzir a intervenção do Estado; [e] regular para viabilizar a privatização”. Foi nesse contexto que a reforma do Estado “[...] herdou toda essa discussão, em um momento em que estavam ficando mais claros os limites da proposta neoconservadora de reduzir o Estado ao mínimo”, em que o mercado deveria coordenar as atividades econômicas.

Desta forma, a regulamentação representou para o mundo empresarial custos pesados, o que reduziu a sua competitividade internacional, uma vez que “[...] a reforma do Estado aponta na direção de sua substancial redução, embora, em termos realistas, não se possa pensar na sua eliminação” (*Ibid.*, p.34), pois cria ao Estado custos elevados, sobrecarregando-o, passando, assim, o mercado a coordenar não só as atividades econômicas, como também o sistema econômico.

Essa reforma demarca, o *espaço público* do *espaço privado*, que passa a ser reconfigurado para atender os novos dispositivos, via os programas de privatização, terceirização e publicização, necessários para enxugar o Estado, dando-lhe mais leveza, agilidade e produtividade, sob o prisma da lógica concorrencial do capital que se instaurava com o neoliberalismo.

Como efeitos práticos, a nova LDB/1996 ratificou a coexistência de instituições públicas e privadas, passando a ressignificar o sentido de público, na medida em que a reforma administrativa flexibilizava as atividades do Estado, reorganizando as instituições de ensino de acordo com a sua organização administrativa: “I – **públicas**, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; II – **privadas**, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado” (Brasil, 1996a, Art. 19, Incisos I e II, grifo nosso)⁸¹.

Para Oliveira e Ferreira (2008, p. 24), com essa reforma abrem-se “[...] novas fronteiras entre o público e o privado, na relação entre Estado e Sociedade”, que realinham o sentido do público, atribuindo-lhe um caráter, segundo a autora, mais *normativo*, *regulador* e *avaliador*, enquanto que à sociedade civil (que neste contexto é a iniciativa privada) caberia o “equacionamento das questões sociais” e, conseqüentemente, o seu gerenciamento.

Justifica-se, portanto, no contexto da reforma, a separação das atividades exclusivas e não exclusivas do Estado, na medida em que um novo nicho econômico, que se abre para o mercado mediante as parcerias com a sociedade civil e o terceiro setor, passa a gerir

⁸¹ A Lei nº 13.868, de 2019, alterou esse artigo da LDB/1996, incluindo um terceiro inciso, no qual separa as instituições comunitárias, na forma da lei, do conjunto de instituições privadas, como fora classificado em 1996, na ocasião da aprovação da LDB.

especialmente os serviços sociais e científicos, sob a argumentação de que estes, por não se constituírem em atividades exclusivas do Estado, poderiam enquadrar-se no rol das “Responsabilidades Sociais” (Oliveira D., 2008).

Ao demarcar os espaços público e privado, a reforma de 1990 delimita, com isso, a definição das atividades exclusivas e não exclusivas do Estado, possibilitando a formação de mecanismos de controles do Estado, na sua perspectiva institucional e funcional, historicamente imbricados entre si nas formações sociais concretas que configuram as transformações pelas quais o Estado sofreu ao longo dos séculos (Bresser Pereira, 1997).

O discurso oficial da reforma brasileira aponta ainda que esta consistiu em “[...] um processo de criação ou de transformação de instituições, de forma a aumentar a governança e a governabilidade” (*Ibid.*, p. 19), a partir da determinação do seu papel, dos processos de privatização, terceirização e publicização e de sua desregulamentação, dando as bases à chamada “*nova administração pública gerencial*”.

Nesta perspectiva, o Estado passa a ser guiado pela lógica empresarial da concorrência, com a relativização do seu papel como entidade integradora de todas as dimensões da vida coletiva e todas as suas dimensões passam a ser geridas pela ótica da competição, ou seja, o Estado passa a ser mais uma entidade de responsabilização da prestação de contas visando a maximização de seus resultados (*accountability*) como uma empresa, do que um ente provedor de direitos e responsável por deveres para com a sociedade.

Assim, a chamada nova administração pública gerencial ou Nova Gestão Pública (NGP)⁸² surge em contraposição à administração pública burocrática do século XX, com a finalidade de elevar ao máximo a aptidão dos agentes públicos e minimizar os gastos do Estado, reduzindo o seu tamanho e redefinido, portanto, o seu papel na sociedade.

Christopher Hood denominou esse movimento de “nova gestão pública”, em 1991, conceituando-a como a capacidade de mudar o papel do Estado, a partir das lógicas do capitalismo concorrencial e de métodos de governo utilizados no mundo corporativo das empresas privadas, visando limitar custos e satisfazer seus usuários que passam a ser vistos como clientes (Dardot; Laval, 2016).

Há um consenso de que a reforma gerencial do Estado, assentada na ideologia neoliberal, parte do pressuposto de que o fim da “era burocrática” e a reestruturação da ação governamental possibilitaram consolidar um modelo de racionalização da administração pública subordinada ao sentido empresarial, cujas marcas estão na concorrência, nos processos

⁸² Essa forma de administração pública é similar a proposição neoliberal da Nova Gestão Pública (NGP), termo este que será utilizado como referência no contexto desta pesquisa.

de terceirização, nas auditorias, na regulação das agências especializadas, nas remunerações individualizadas, na gestão de pessoas flexibilizada, na descentralização do lucro, na criação de indicadores de desempenho e nas análises corporativas, que são introduzidas nos processos de elaboração, execução e avaliação das políticas públicas, amplamente difundidos “[...] no setor público em nome da adaptação do Estado à ‘realidade do mercado e da globalização’” (Dardot; Laval, 2016, p. 294).

A nova gestão pública consiste [portanto] em fazer com que os agentes públicos não ajam mais por simples conformidade com as regras burocráticas, mas procurem maximizar os resultados e respeitar a expectativas dos clientes. Isso pressupõe que as unidades administrativas sejam responsáveis por sua produção específica e possuam certa autonomia na realização de seu projeto (*Ibid.*).

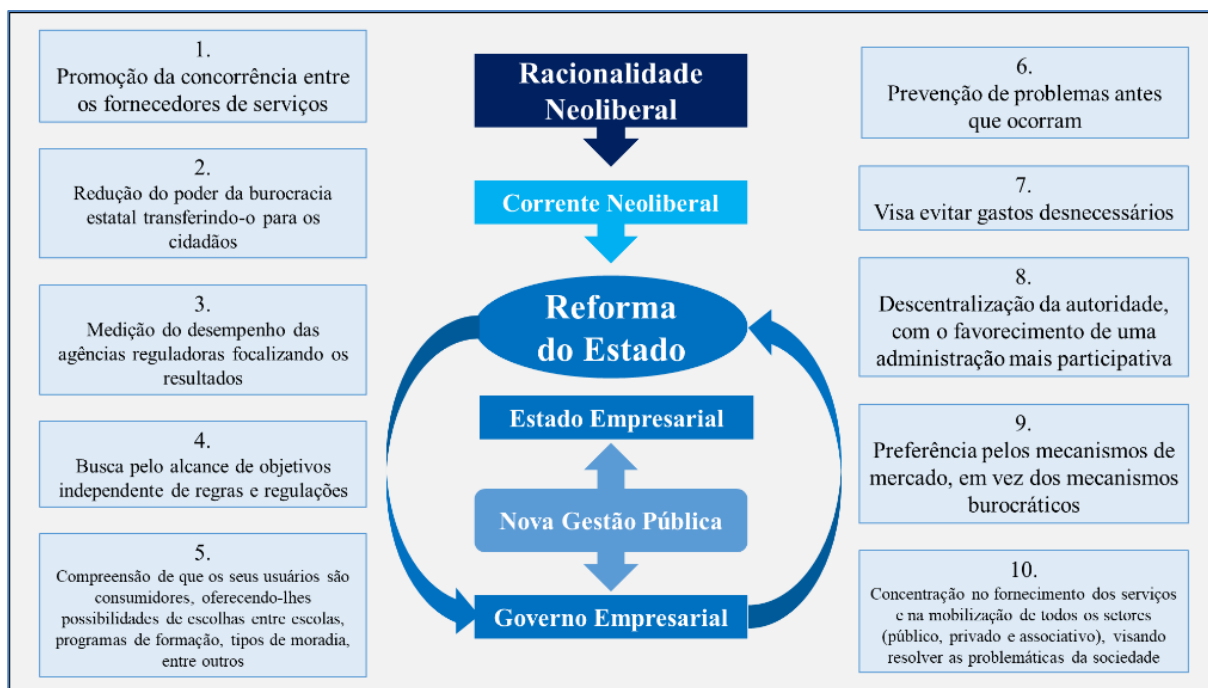
É neste sentido que a racionalidade neoliberal, ao se apropriar da NGP (oriunda do mundo corporativo), passa a equiparar, tanto o Estado quanto seus sujeitos, a uma empresa, que, nas palavras de Casara (2021), pressupõe a tomada de decisões fundamentadas, visando objetivos que maximizem a satisfação “dos clientes”, que está ligada exclusivamente a obtenção de vantagens econômicas (lucro).

Para tanto, continua o autor, o mercado concorrencial (considerado o modelo) ganha contornos normativos, por meio do Estado, contando com políticas econômicas e condições legislativas que garantam o seu pleno funcionamento e a satisfação daqueles que detém o poder econômico. Isso faz com que os sujeitos, por meio das ações governamentais, passem a se orientar e a internalizar as regras do jogo do mercado, com vistas a acumularem capitais, de modo que as suas liberdades individuais passem “[...] a ser direcionada[s] à capitalização de seus próprios recursos e relações, inclusive pessoais” (Casara, 2021, p. 132).

Implementou-se, assim, um novo modelo de condução dos agentes públicos com base na concorrência como pressuposto da NGP e a *gestão de desempenho* e a *qualidade*, enquanto elementos ferramentais dos instrumentos do setor privado transferidos para o público, denominado de *Governo Empresarial*, responsável por controlar o trabalho, por meio de políticas de avaliação sistemáticas que responsabilizam os agentes públicos, os sujeitando as demandas dos “*cidadãos-clientes*” (Dardot; Laval, 2016).

Esses tipos de governos que surgiram pós-reformas gerenciais, como materialidades do “Estado Eficaz”, “Estado Gerencial”, “Estado Empresarial” ou simplesmente “Estado Neoliberal”, apresentam características que reforçam essa relação estreita entre Estado-Mercado, sistematizado por Dardot e Laval (2016) em dez princípios básicos, conforme demonstrados na figura 02:

Figura 02: Estado-Empresarial ou Neoliberal, com base na NGP e na Reforma Gerencial do Estado.



Fonte: Elaboração própria (2023), com base em Dardot e Laval (2016).

Assim, a racionalidade neoliberal ganha força e torna-se hegemônica nos países capitalistas no final dos anos 1980, a partir da corrente neoliberal (como já sinalizado nesta Tese). Na região da ALC são registradas experiências importantes de reformas do Estado desde a década de 1970, chegando ao Brasil nos anos de 1980/90, com a proposição de uma reforma administrativa que modificou o Estado burocrático de bem estar-social/desenvolvimentista para o Estado empresarial (materializado no governo empresarial), que transformou a concepção de atuação do Estado em função da NGP.

Essa mudança pressupõe considerar uma nova governança, a governança empresarial, que, na racionalidade neoliberal, é considerada como a “boa governança”, reestabelecendo as reações entre o poder político e o poder econômico. Nesse contexto, há uma contraposição a noção de soberania⁸³, que, atualmente, para o neoliberalismo, se mostra *antiquada* e *desvalorizada*, na fala de Dardot e Laval (2016), empregando a relação corporativa (acionista-gerente) na atuação política do Estado, mediante a normalização de procedimentos aplicáveis às atividades governamentais subordinadas à lógica econômica do processo de globalização.

Assim, a boa governança (governança empresarial) é aquela “[...] que respeita as condições de gestão sob os préstimos do ajuste estrutural e [...] a abertura aos fluxos comerciais

⁸³ No século XVIII, essa noção estava atrelada a ideia de governança, referindo-se a *arte de governar* (Dardot; Laval, 2016).

e financeiros” (*Ibid.*, p. 197), incorporando as políticas que visam, entre outras questões, integrar os mercados nacionais, criando, assim, a ideia de *mercado mundial*. E é nessa perspectiva que, segundo os autores, o Estado deve ser concebido, por meio de sua capacidade de respeitar a estrutura jurídico-normativa e a disseminação das chamadas *boas práticas econômicas da governança*.

O neoliberalismo, portanto, ao se enraizar no contexto mundial, visa, por meio dessas práticas, reconduzir as relações de poder (político e econômico), a partir dos grupos representantes do capital concorrencial e financeiro, mediante “a condução das empresas, a condução dos Estados e, por fim, a condução do mundo” (*Ibid.*), por isso, reformar o Estado e o transformar em um Estado/Governo Empresarial, redefinindo seu processo de governança se tornou tão fundamental para os objetivos desse projeto global do capital.

O mundo, portanto, estava se readequando à lógica instaurada pelo neoliberalismo e o caso brasileiro reproduziu essa tendência, conduzida pela chamada “nova direita”, que, no Brasil dos anos de 1990, estava representada por dois grupos políticos, que chegam ao poder da nação a partir das eleições de 1994, dado a vitória nas urnas para o FHC, como se viu anteriormente, formando uma coalizão de centro-direita entre o Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) e o Partido da Frente Liberal (PFL)⁸⁴, que não só criam as condições objetivas para a reforma do Estado, aos moldes do que já se discorreu nesta seção, como também implementam importantes movimentos que culminaram em políticas públicas em diversas áreas.

Assim, na área educacional, foco desta pesquisa, uma importante análise é a de Freitas (2018) a respeito desse processo de reformas que o mundo capitalista neoliberal implementou. Para esse autor, o neoliberalismo, ao considerar a educação, a partir da sua concepção de ser humano e mundo/sociedade, a visualiza como um *livre mercado* que produz, segundo essa perspectiva, o progresso da sociedade com “mais qualidade”, na medida em que se afasta de processos ineficientes, com base no princípio da concorrência, fazendo com o que os sujeitos, por meio da educação, compitam entre si e sejam avaliados pelos seus desempenhos (pelo mérito), o que definiria, portanto, a sua posição nesta sociedade.

É exatamente por isso que se acredita que se o processo educacional “[...] estivesse sob controle empresarial concorrendo em um livre mercado, sem intervenção do Estado”, (*Ibid.*, p.

⁸⁴ Esse partido político existiu enquanto sigla partidária de 1985 a 2022, assumindo protagonismo nos governos de FHC no final dos anos 90 e início dos anos 2000, entrando em declínio logo em seguida, fazendo com que desse origem a um novo partido em 2006, o Partido Democratas (DEM) de centro-direita, que permaneceu assim até 2021, quando se fundiu com o Partido Social Liberal (PSL), formando o Partido União Brasil (UNIÃO), oficializado em 2022, pelo Tribunal Superior Eleitoral do Brasil (TSE).

31) o limite da eficiência dos sistemas de ensino seria ultrapassado e a qualidade do processo, compreendida como uma mercadoria, poderia ser comprada.

É nesse contexto que ocorreria a privatização endógena, isto é, por dentro dos sistemas, das redes de ensino e escolas públicas, tornado o setor educacional mais flexível e transformando-o em um quase-mercado (Bertolin, 2011) ou em um vetor de privatização (Freitas, 2018), mais longe ou mais perto da concretização do processo de privatização e a formação de um *livre mercado educacional*.

Para tanto, essa lógica estava fundamentada na dinâmica empresarial, nas teses econômicas liberais/neoliberais e no método gerencial, portanto, não em evidências produzidas pelas políticas públicas. Nesse movimento reformador da educação, de base neoliberal, Freitas (2018) observa que diferentes autores procuraram sistematizá-lo em diversas dimensões e experiências, no âmbito da política educacional, dos quais destaca três correntes: a Reforma Empresarial, de Diane Ravitch (2011); o *GERM*, de Pasi Sahlberg (2012); e Nova Gestão Pública (NGP) na educação, de Stephen John Ball e Deborah Youdell (2007) e de Antoni Verger e Romuald Normand (2015)⁸⁵.

Assim, a reforma empresarial da educação em curso no Brasil tem sua origem na década de 1990 e inicia por dois grandes campos da política educacional e que são estruturantes desse setor: o **currículo** e a **avaliação**; espalhando-se posteriormente para o **planejamento e financiamento** (Freitas, 2018; Oliveira; Ferreira, 2008; Peroni, 2003), formando, assim, o tripé da reforma até atingir os profissionais da educação, que, posteriormente, serão considerados os grandes responsáveis pelas modificações “no chão das escolas”.

Por meio do campo curricular, os representantes da coalização de centro-direita, que comandaram a pasta da educação durante os oito anos do governo FHC, introduziram no país um movimento considerando por Freitas (2018) como sistemático e oficial da criação das chamadas “referências nacionais curriculares”⁸⁶, que culminaram na elaboração, em 1997, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, em 1998, das primeiras Diretrizes Curriculares

⁸⁵ Não é finalidade dessa seção desenvolver essas correntes, mas apenas situar o leitor da existência destas e como essas diferentes interpretações do movimento reformador da educação, surgido da reforma do Estado neoliberal, se constituem no campo científico das políticas educacionais e de sua internacionalização, como já analisado anteriormente. Nesta pesquisa se utiliza o termo reforma empresarial da educação, associado a lógica da NGP, que subsidia a construção do Estado Neoliberal/Empresarial, conforme analisa-se ao longo dessa Tese.

⁸⁶ Esse movimento, iniciado no Brasil na década de 1990, aprofundou-se ao longo dos anos em diferentes partes do mundo, atualmente sob o debate das “bases nacionais comuns curriculares”, que vem acontecendo como consequência desse movimento reformador e de dimensões globais, que cada vez mais apresenta-se padronizado e alinhado às avaliações comparativas em larga escala e ao processo de responsabilização (*accountability*), desconsiderando a sociodiversidade dos países, como pontuam autores como Freitas (2018) e Sahlberg (2012). O mesmo vem ocorrendo no Brasil, a partir de 2017, com a definição da BNCC e a Reforma do “Novo” Ensino Médio em 2018.

Nacionais (DNCs), que passaram a orientar a elaboração dos projetos curriculares da educação básica no país.

Paralelamente a isso, no campo avaliativo, de forma mais ordenada, articulou-se as referências curriculares, a implantação da Avaliação Nacional da educação básica em larga escala, que teve um projeto piloto no final dos anos de 1980, sendo oficializada em 1994, ainda no governo Itamar Franco⁸⁷, e que, nos governos posteriores (FHC e Lula), consolidou-se com a finalidade de realizar avaliações externas em larga escala para aferir a qualidade da educação, a partir de indicadores próprios (Freitas, 2018). E, no campo do planejamento e financiamento, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF)⁸⁸, por meio da Lei nº 9.424/96, formando, assim, os pilares da reforma educacional brasileira.

Para Peci, Pieranti e Rodrigues (2008), os fundamentos da reforma brasileira dos anos de 1990 não só estão vinculados a NGP, mas importam desta o ferramental gerencial privado para aplicar no setor público o seu modelo de governança, “por meio de um discurso reformador no âmbito do Estado e da educação”, utilizando-se para isso dos “[...] princípios da NGP [que] vão se impondo na orientação das políticas públicas, traduzindo-se em normas, procedimentos administrativos e em práticas” (Oliveira, 2018, p. 44).

Essa importação, do mundo corporativo para a área da educação, de alguma forma, modifica a formação, a valorização e o trabalho dos profissionais da educação, na medida em que está assentada na relação de responsabilização de *objetivos-avaliação-sanção*, que configuram a sustentação da NGP (Dardot; Laval, 2016).

Peroni (2003) ressalta que, nesse contexto de reforma do Estado, as políticas da década de 1980 tinham como foco a democratização da escola, a partir da universalização do acesso que se constituía como um grande desafio, assim como a gestão democrática e formação cidadã, pautas essas construídas no período da redemocratização do país e nos debates da constituinte que foram incorporados na CF/1988).

⁸⁷ Vice-presidente de Fernando Collor de Melo, Itamar Franco, assume a presidência do Brasil em 1992, após o processo de impeachment e renúncia do presidente Collor, acusado de corrupção. O governo de Itamar Franco (1992-1994) foi encarregado, entre outras questões, pelo plano econômico real, responsável por estabilizar a crise econômica no país e que será consolidado no governo sucessor de FHC.

⁸⁸ Esse fundo integra uma série de pacotes da Reforma do Estado na área da educação, que foram implementados a fim de responder as novas orientações políticas econômicas e administrativas do Estado, sob o viés da racionalidade neoliberal que estava se consolidando no país, como já discorrido. O FUNDEF vingou por 10 anos (1996 a 2006), sendo substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em 2007, que, diferentemente do anterior, agora visa financiar todo o nível da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio regular e nas diversas modalidades de ensino previstas na legislação educacional vigente).

Já nos anos noventa, segundo a autora, ocorreu uma modificação na centralidade das políticas, tornando a qualidade, a ênfase e sinônimo de produtividade, da busca por maior eficiência e eficácia, a partir da autonomia da escola, do controle da qualidade, da descentralização das responsabilidades e da terceirização dos serviços (*Ibid.*).

Assim, a reforma empresarial da educação brasileira, inspirada nos princípios da NGP, iniciada no Governo FHC, visou, portanto, universalizar o ensino obrigatório (ensino fundamental), conforme estabelecido na CF/1988 e ratificado na LDB/1996, a partir do tripé: currículo; avaliação nacional; e o planejamento e financiamento. Desta forma,

Esse conjunto de reformas foi orientado pelos princípios da focalização e descentralização das ações educacionais, tendo em vista procedimentos estruturados pelo Fundef, os quais conduziram ao incentivo prioritário à expansão quantitativa do Ensino Fundamental e, ao mesmo tempo, induziram a um processo de municipalização, reduzindo a desigualdade econômico-regional brasileira (Oliveira; Ferreira, 2008, p. 37).

Contraditoriamente, essa reforma⁸⁹ se deu a partir da aplicação restrita de recursos financeiros, o que não possibilitou garantir a efetiva qualidade da educação pretendida, a partir dos indicadores estabelecidos pela própria política nacional de avaliação implementada, gerando ainda outro agravamento, com “a transferência de recursos diretamente para as escolas”, ampliando a responsabilização e o trabalho da gestão escolar, “[...] além das atribuições político-pedagógicas expandidas com o aumento dos problemas sociais” (*Ibid.*, p. 38).

Isso, sem dúvida, contribuiu para a intensificação do trabalho pedagógico-docente e as consequentes formas de adoecimento dos profissionais da educação (*Ibid.*), o que repercutiu diretamente no desenvolvimento profissional e nas condições de trabalho desses profissionais.

Essa questão da responsabilização dos profissionais da educação é uma característica marcante desse movimento reformador, que focaliza a educação seccionada da realidade objetiva, negando as múltiplas determinações das variáveis extraescolares do fenômeno educativo, limitando-a a dimensão da gestão e as variáveis intraescolares, que, de acordo com Freitas (2018), é resultante de uma postura de se pensar na solução dos problemas a partir da inserção das unidades escolares no livre mercado, afinal “consertando” a gestão se eleva a qualidade e eficiência dos serviços prestados, de acordo com essa perspectiva neoliberal.

⁸⁹ A Reforma do Estado nos anos de 1990, redesenhou a educação nacional e suas políticas educacionais, apresentando várias características, entre as quais podem ser destacadas: ampliação das responsabilidades da gestão educacional, a intensificação do trabalho pedagógico, descentralização da política de autonomia financeira dos estados da federação, possibilitou a criação de políticas de responsabilização pelos resultados, culminando na transformação da educação como serviço, a partir do modelo gerencial/empresarial/neoliberal.

Sem contar, ainda, que a Lei nº 9.424/1996 de criação do FUNDEF ainda gerou um fosso entre os profissionais da educação básica, ao prever condições objetivas mínimas pós-reforma, apenas para a implementação legal de políticas estruturantes de formação e valorização para os profissionais atuantes no ensino fundamental público e, destes, apenas para os *professores em efetivo exercício no magistério* (Brasil, 1996b).

Essa restrição desconsiderou todos os demais profissionais da educação que não se enquadravam nesse critério, indo de encontro com os movimentos sociais e sindicais à época, que lutavam e reivindicavam, como bandeiras de luta, a defesa dos “profissionais da educação” e uma política de formação e valorização, a partir de uma perspectiva global e com uma base comum nacional crítica, enquanto unidade da identidade da categoria profissional de quem se ocupava da educação (ANFOPE, 2000; 1996; 1990).

O que se viu na prática foi, se por um lado a reforma por meio do FUNDEF descentralizou e ampliou a autonomia financeira de estados, distrito federal e municípios junto a gestão das políticas de educação, por outro, por meio da implementação de programas locais, centralizou a coordenação desses programas junto a união. Além do mais, essa perspectiva não apresentou uma capilaridade significativa para reduzir as desigualdades de aprendizagens nos sistemas, redes de ensino e escolas, e muito menos a distribuição equitativa dos recursos disponíveis nessas estruturas de educação pública do país (Santos, 2010).

Essa lógica não só negligenciava como continua negligenciando as condicionantes estruturantes do fenômeno educativo como também passa a reproduzir uma noção depreciativa e o total desprezo que os neoliberais tem em torno do serviço público em geral e, neste caso, em específico, dos servidores públicos da educação, que se materializa na tentativa sistêmica de apontá-los como os únicos responsáveis pela aprendizagem, assim como as escolas, como se o processo educativo fosse capaz de ser isolado de seu contexto social, político e econômico (Freitas, 2018).

Apontado os responsáveis, cabe agora responsabilizá-los, por isso, as *políticas de responsabilização* são características marcantes desse modelo reformador, funcionando como mecanismo de pressão, sobretudo, aos profissionais da educação. Freitas (2018) entende que esse movimento se dá de dentro para fora, difundindo-se por meio da gestão educacional/escolar espalhando-se por toda a estrutura e funcionamento da educação institucionalizada, até atingir professores e estudantes. Um movimento, portanto, que parte dos gabinetes de quem gere a política educacional em direção às salas de aulas, isto é, de cima para baixo (*top-down*).

O objetivo final deste movimento é a retirada da educação do âmbito do “direito social” e sua inserção como “serviço” no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado. [...] Do ponto de vista ideológico, o movimento pela reforma empresarial da escola não é um bloco homogêneo (*Ibid.*, p. 42).

Não se tratava de um bloco homogêneo, em vista que coexistiam, nesse contexto, diferentes diretrizes político-ideológicas (liberais-democratas e sociais-democratas), com finalidades distintas, variando dos que apoiavam a escola pública como a garantia dos direitos à aprendizagem, àqueles que defendiam o processo de privatização (desde as concessões dos estabelecimentos de ensino para a iniciativa privada aos processos mistos de gestão) e aos mais radicais que propunham a privatização neoliberal das escolas, por meio da “[...] criação de um livre mercado concorrencial na área da educação” (*Ibid.*, p. 43) e a partir das perspectivas de Milton Friedman e de Friedrich Hayek, além dos considerados apolíticos e que eram cooptados por umas dessas diretrizes político-ideológicas, conforme o movimento das redes de poder ao longo da história das sociedades.

A esse respeito, Ball e Youdell (2007) desenvolveram um estudo importante sobre *La privatización encubierta en la educación pública*⁹⁰, em que ressaltam a diversidade de estratégias políticas existentes, que objetivam privatizar a educação, sobretudo, a educação pública, a partir da implementação de políticas educacionais pelos governos nacionais com o apoio de OI e entidades ligadas ao terceiro setor, a partir de duas perspectivas de privatização da educação pública: os processos de privatização exógena e os de privatização endógena.

Para os autores, esse fenômeno pode estar presente de forma direta ou exógena (abertura dos serviços educacionais à iniciativa privada, quanto a concepção e a gestão empresarial aplicada ao ensino, visando, com isso, o benefício econômico – lucro) ou disfarçada, como resultado ou meio para pôr em prática as reformas educacionais de interesse do capital, que, neste caso, trata-se da perspectiva endógena (transpondo-se da gestão empresarial, conceitos, métodos e procedimentos típicos do setor privado que são aplicáveis nas práticas do serviço público, para que o seu funcionamento se equipare com o de uma empresa eficiente).

As privatizações no contexto da educação pública, via de regra, são introduzidas a partir do fazer concreto, visando a obtenção de resultados que demonstrem a eficácia da prestação do serviço educativo à “sociedade consumidora”. Daí serem justificadas no contexto das reformas e da implantação das políticas educacionais com o discurso oficial de possibilitar que “[...] os objetivos políticos declarados se manifestam através de expressões diversas como por exemplo,

⁹⁰ A privatização encoberta na educação pública (tradução própria), publicado pelo Instituto de Educação, vinculado a Universidade de Londres.

escolha, responsabilidade, melhora educativa, transferência de atribuições, competência ou eficácia” (Oliveira, 2018, p. 45).

A reforma administrativa do Estado brasileiro não só deu abertura para o fenômeno das privatizações exógenas e endógenas (que, no plano da reforma, ficou esta última identificada pelo termo de publicização), como também permitiu os processos de terceirização, assim como consolidaram as famosas “parcerias público-privadas” (PPPs) que passam a ganhar novas configurações com a reforma, e que se dão nos acordos firmados contratualmente entre o poder público e a iniciativa privada.

Essas PPPs são, de acordo com Freitas (2018), outras formas de privatizar a educação pública, na medida em que se entende a concessão, nesse contexto, como uma forma de privatização, estabelecendo uma linha tênue entre o público e o privado, que *são categorias mutuamente excludentes*. Continua o autor (*Ibid.*, p. 140):

Por definição, público é administrado democraticamente e coletivamente, e privado é administrado pelos proprietários ou organizadores do empreendimento. O privado tem “por obrigação” gerar lucro (mesmo que sob a forma de organizações “sem fins lucrativos” – uma pura questão de contabilidade), o público visa garantir direitos e atender ao interesse público. Privado não lida com direitos, lida com mercado. Mercado tem suas regras. Para garantir o lucro, os compromissos têm que ser, antes, com os proprietários: isso exige inserir-se na lógica do mercado da área explorada, reduzir custos [...], ser competitivo reduzindo salários [...] e até reduzir o alcance do serviço ou produto, excluindo populações mais caras (muito pobres ou com necessidades especiais).

A abertura possibilitada pela reforma administrativa do Estado na década de 1990, e consolidada nos anos 2000, não só modificou as relações entre o poder público e o setor privado, como também permitiu formas híbridas desse relacionamento, seja por meio das PPPs ou da perspectiva da *gestão privada de serviço público*. Em qualquer uma delas, fica evidenciada a relação comercial, concorrencial e competitiva que está por de trás dessa proposição, se tornando inviáveis especialmente para as práticas pedagógico-docentes, uma vez que o objetivo educacional como um atributo da formação humana não pode ser compreendido como o capital (*Ibid.*).

O processo de reforma do Estado e, conseqüentemente, na área da educação, apesar de estar situado em um projeto global do neoliberalismo com pilares bem definidos e objetivos clarificados pelo sistema do capital enquanto hegemonia, apresentará contornos diferentes que materializaram diversas trajetórias para que a reforma empresarial da educação se concretizasse

no contexto latino-americano e caribenho, sobretudo no Brasil, tornando-se dominante (*Ibid.*) neste início de século⁹¹.

Atento ao funcionamento do sistema do capital e das influências deste na vida e na educação, Mészáros (2008), ao analisar a tentativa do mercado de capturar a subjetividade humana ao passo de se vender a ideia de que a *educação é um negócio*, portanto apta a qualificar os sujeitos para o mercado de trabalho, contesta veementemente essa concepção que se tornou predominante desde o liberalismo do século XVIII, a perspectiva mais severa do neoliberalismo nos tempos atuais, afirmando que a educação não é um negócio e muito menos uma mercadoria disponível no mercado para ser adquirida, pois sua função é justamente qualificar os sujeitos para vida e não para o capital.

Consciente das artimanhas do capital, afirma o autor, não se pode romper linearmente com essa lógica enraizada na sociedade, pura e simplesmente, reformando a educação escolar, na medida em que se corre o risco de “[...] o que existia antes de tais reformas será certamente restabelecido, mais cedo ou mais tarde, devido ao fracasso em desafiar, por meio de uma mudança institucional isolada, a lógica autoritária global do próprio capital” (*Ibid.*, p. 46-7), isso porque, como já explicado neste texto, trata-se de uma racionalidade que se mostra hegemônica, justamente por atuar na subjetividade humana, modificando o pensamento/comportamento e não apenas a política econômica.

As reformas a serviço do capital, portanto, são introduzidas e muitas delas passam a referenciar processos e a própria vida, daí sua proposição de uma *educação para além do capital* (*Ibid.*), cuja base contra-hegemônica visa reestabelecer o que esse autor chama de sistema de *internalização* (consciência) em todas as suas perspectivas aparentes e não aparentes, que, no modo de produção capitalista neoliberal, historicamente, é opressivo (sustentado por uma concepção de mundo, cujo domínio é o do capital).

É por isso que se faz urgente provocar qualitativamente uma transformação nas *condições objetivas de reprodução da sociedade*, tendo na educação a função soberana na proposição pertinente de processos que possam ser capazes de provocar modificações nessas condições objetivas.

⁹¹ Para este autor, “[...] no Brasil, depois de um ensaio nos anos 1990, retornamos à proposta neoliberal a partir de um golpe jurídico-midiático-parlamentar (2016) que acelera a implantação da reforma empresarial” (Freitas, 2018, p. 47). A perspectiva de retorno é por considerar que a coalizão de centro-esquerda formada pelos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), entre 2003 e 2016, ao seu ver, configura-se mais como governos com políticas desenvolvimentistas do que neoliberais. Entretanto, no contexto desta pesquisa, se considerará esse período, apesar da perspectiva progressistas das políticas direcionadas às questões sociais, como sendo neoliberal, em vistas que a política econômica e o modelo da NGP se fizeram presentes no Estado brasileiro evidenciando as características da racionalidade neoliberal de forma dominante.

Compreender essas relações em um contexto ampliado, considerando as crises estruturais do sistema do capital que são cíclicas e de dimensões agora globais, é fundamental para um posicionamento contra-hegemônico, conforme Mészáros (2008) aponta como urgência.

O fenômeno da globalização neoliberal, apresentado nesta seção, é um processo intimamente ligado ao modo de pensar e produzir o capitalismo contemporâneo e suas relações de reprodução da estrutura política, social e econômica, especialmente para os que são considerados por esse sistema como “[...] os tomadores de decisão do capital transnacional, e não para a esmagadora maioria da humanidade, que tem de sofrer as consequências” (*Ibid.*, p. 76-77).

Ao se vincular com a NGP, a reforma empresarial da educação cria novas condições objetivas que se tornam necessárias e demandadas pela intensificação do processo de globalização, que passou a exigir políticas e processos educativos cada vez mais internacionalizados e sintonizados às demandas do grande capital financeiro. Por isso, foi imprescindível estruturar uma agenda que pudesse alinhar, a nível global, as políticas e pautas da educação para formar o capital humano das futuras gerações.

Assim, o final dos anos noventa e início dos anos dois mil é marcado pela construção de Agendas Globais para a Educação Mundial (Akkari, 2011), que buscaram focalizar um certo protagonismo dos grupos hegemônicos liderados por empresários, *think tanks*, representantes do terceiro setor, gestores públicos e OI, que passam a coordenar esse movimento internacionalmente, visando a perpetuação do projeto global de educação neoliberal no mundo.

É mister que esse movimento, evocado por uma agenda mínima unificada, apresenta as características da reforma do Estado, os pilares conceituais e operacionais da NGP e a concepção de capital humano como fundamentos desse projeto global de educação. Questões como currículo, avaliação e a formação e valorização dos profissionais da educação serão discussões centrais nos eventos internacionais, nos estudos e pesquisas desenvolvidos pelos OI e que conduzem a proposição de agendas globais, com recomendações que interferirão direta e indiretamente na autonomia dos países, no que concerne a elaboração, a execução e a avaliação de suas políticas públicas, como analisado nesta seção.

Entender essas influências e como esse contexto se modelou na ALC, a partir do processo de globalização neoliberal e de mundialização do capital que internacionalizou as políticas educacionais no mundo e possibilitou a construção de agendas globais para a educação, torna-se fundamental. Para tanto, compreender o protagonismo dos diversos OI que

vem atuando como verdadeiros aparelhos privados de hegemonia a serviço do capital (Maués; Camargo, 2022) também se faz extremamente importante nessa análise.

É mediante a isso que se destaca, no conjunto dessa pesquisa, a UNESCO em sua atuação regional, a partir de suas macroestratégias educativas consistindo no interesse de aprofundamento da próxima seção, em evidenciar como as redes de políticas se estabeleceram para construir nos territórios nacionais os indicativos de alcance do movimento da AGE e as possíveis repercussões na atual política nacional de formação e valorização dos profissionais de educação do Brasil.

Para compreender o protagonismo da UNESCO no contexto latino-americano e caribenho a partir das redes de políticas estabelecidas na região e que envolveram três macroestratégias importantes (PPE – 1980 a 2000; PRELAC – 2002 a 2017; e PERDLAC – 2011 a 2016), materializando-se, assim, no contexto de influência até aqui apresentado, foi de suma importância a análise de como as políticas de formação e valorização se efetivaram em âmbito supranacional e nacional, a partir da atuação do OREALC na ALC.

O estudo e a análise de documentos estruturantes que subsidiaram a reforma administrativa do Estado, bem como o desenvolvimento das macroestratégias que representam os braços do projeto hegemônico do capital na ALC, é estrutural para a compreensão do processo de internacionalização das políticas educacionais e como este influenciou e influencia as políticas de formação e valorização na região e no Brasil, sendo, portanto, o instrumento de análise e reflexão que se pretende aprofundar na terceira seção desta Tese.

2.4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: ABORDAGENS CONCEITUAIS

A compreensão do contexto da educação global, é fundamental para uma leitura das políticas educacionais de formação e valorização dos profissionais da educação, em suas contradições, totalidades, mediações e práxis, na medida em que o seu entendimento perpassa pelas categorias “formação” e “valorização”, que, inseridas no debate das políticas, passam a estar imersas nessas formas de governanças propostas pelas redes de políticas constituídas e que vão determinando formas diferenciadas de relações entre o Estado, a economia e a sociedade civil.

Com isso, se intensifica a participação do mercado, transformando a educação em um serviço altamente rentável, configurando-se em uma prática mercantil e lucrativa, que se estabelece por meio da tomada da subjetividade de professores e alunos tidos como

responsáveis, empreendedores e com um perfil de capital humano domesticável e útil para as finalidades do capital (*Ibid.*).

Partindo deste posicionamento, a formação e a valorização dos profissionais da educação tem sido um campo de disputas, tensões e objeto de interesse de diversos grupos ligados a diferentes setores da sociedade (academia, movimentos sociais e sindicais, governos nacionais e locais, ONGs, OI, empresariado, entre outros), retratado em estudos, pesquisas e políticas educacionais, que estão localizados na esteira das reformas educacionais que vem sendo implementadas nas últimas quatro décadas (1980-2010) na ALC e, em particular no Brasil, foco desta Tese, a partir dos anos de 1990.

Compreender que tanto a formação quanto a valorização dos profissionais da educação são, ao mesmo tempo, processos específicos e entrelaçados, equivalendo-se, ainda, como desdobramentos da política educacional mais geral, é considerar que a política é inerente à condição humana em sociedade. Nessa posição, reconhece-se que todos os profissionais da educação e demais atores educacionais também fazem política.

No caso específico dos profissionais da educação, isso fica bem demarcado na medida em que concorrem, a exemplo, o “[...] financiamento educacional, quando disputa[m] os espaços sociais e quando disputa[m] o reconhecimento pela sua profissão” e isso possibilita o entendimento de que se pode “[...] falar de política de [formação e de] valorização, porque há disputa” (Grochoska, 2015, p. 47).

Concorda-se, ainda, com Oliveira e Maués (2012), quando ratificam a década de 1990 como o marco histórico para as políticas educacionais voltadas para a formação dos profissionais da educação, tornando-se cada vez mais significativas no seio da sociedade e centralizando o debate da educação básica e da formação, sobretudo, a docente, sob a lógica neoliberal da avaliação pelo desempenho dos atores. O que leva à produtividade e ao mérito, elevando, portanto, a responsabilização de professores e escolas, contrastando com a argumentação de que os espaços escolares deveriam se tornar territórios de formação (Silva Júnior, 2011) para os profissionais da educação, alunos e a comunidade, capazes de exercitar a cidadania nos estudantes e possibilitar aos professores, enquanto intelectuais, serem agentes de mudança.

O contexto de transformação provocado pela globalização, enquanto fenômeno mais geral que internacionalizou as relações entre os países, indo além da relação econômica, assim como o desenvolvimento das sociedades capitalistas, por meio da mundialização do capital, que transnacionalizou estas mesmas relações pelo viés do mercado, reconfigurou os processos de

trabalho⁹² e, com isso, a formação, o trabalho dos profissionais da educação⁹³ e suas práticas pedagógico-docentes (Imbernón, 2009).

Nessa mesma perspectiva, Camargo (2022, p. 21), ao analisar o campo da formação de professores, afirma que o interesse atual pela formação daqueles que se dedicam à educação escolar ganha relevo mediante a:

[...] um conjunto de mudanças acontecidas na contemporaneidade que apontam para a necessidade de requalificação do trabalhador, da escola básica e em decorrência da formação do docente. As mudanças no mundo do trabalho e nos processos de reforma dos estados nacionais têm repercutido no contexto latino-americano, não sendo diferente no caso brasileiro, em especial em nossa região⁹⁴.

As mudanças, que requalificam o trabalho, apontadas pela autora (*Ibid.*), são reflexos das reformas gerenciais, que contribuíram e contribuem para reforçar os países capitalistas como protagonistas na chamada economia do conhecimento, disseminada por diversas agendas educacionais governamentais locais/nacionais e agendas subnacionais e mundiais oriundas de OI e organizações da sociedade civil que se compatibilizam com o movimento internacional da AGE e passam a absorver categorias conceituais e pragmáticas do mundo corporativo, assumindo o discurso, segundo Oliveria (2019), da qualidade e da modernização, por meio de avaliações de desempenho, da competitividade, da eficiência, da eficácia, entre outros aspectos.

A essa visão, Antunes (2018) classificou como a “nova” morfologia do trabalho no capitalismo contemporâneo impulsionada pelo avanço do neoliberalismo nos anos de 1990, e que acelerou o processo de reestruturação produtiva do capital, instaurando, no mundo empresarial, novos padrões e formas organizativas e tecnológicas, bem como a própria organização social do trabalho, como métodos mais “participativos”, que estão flexibilizando o trabalho.

Essa flexibilização, para o autor, foi o elemento indispensável para que o empresariado, detentor dos meios de produção, burlasse a legislação social do trabalho, caracterizando-se por

⁹² Não é finalidade desta pesquisa aprofundar as categorias “trabalho” e “trabalho docente”, entretanto, situa-las se faz necessário uma vez que, se se analisará nesta seção, a proposição de um nexo dialético formação e valorização a partir das categorias desenvolvimento profissional e condições de trabalho. Assim, situar o trabalho dos profissionais da educação dentro do modo de produção capitalista, e que este vem se adequando a nova reestruturação produtiva é fundamental para compreensão das contradições, mediações, totalidade e práxis das condições de trabalho de modo mais específico.

⁹³ A literatura geralmente utiliza a categoria “trabalho docente”. Nesta Tese se optou por utilizar o termo “profissionais da educação” de forma análoga ao termo “docente”, pela compreensão de que a docência é a base da formação de qualquer profissional da educação (segundo o art. 61 da LDB/1996), conforme discorrido na primeira seção desta Tese, portanto, em vez de se empregar a categoria trabalho docente, se fará referência ao trabalho dos profissionais da educação.

⁹⁴ A autora faz referência a região amazônica, em função de seu estudo tratar do objeto “campo científico da formação de professores no contexto amazônico”.

alterar as sociabilidades e as relações de trabalho, uma vez que está presente “[...] na diminuição drástica das fronteiras entre atividade laboral e espaço da vida privada, no desmonte da legislação trabalhista, nas diferentes formas de contratação da força de trabalho e em sua expressão negada, o desemprego estrutural” (*Ibid.*, 141), contribuindo para a *precarização do trabalho*⁹⁵.

De acordo com Gurgel (2012), o processo de precarização do trabalho, especialmente dos profissionais da educação, se caracteriza efetivamente quando ocorre a perda da autonomia docente, do controle do seu trabalho e salário, bem como a desvalorização e o desprestígio da profissão, que deterioram e descaracterizam as condições de trabalho e a remuneração. Esse processo tornou-se mais latente a partir da década de 1980, com a flexibilização do trabalho e suas novas formas de reestruturação produtiva e acumulação flexível propostas com o neoliberalismo.

Compreendida como processo contraditório, a precarização tanto desperta resistências por parte dos trabalhadores quanto, tendencialmente, se apresenta como processo contínuo cujos mecanismos de imposição se entrelaçam com as necessidades permanentes de valorização de capital e autorreprodução do sistema. [...] é, por um lado, um fenômeno intrínseco à sociabilidade construída sob o signo do capital; por outro, uma forma particular assumida pelo processo de exploração do trabalho sob o capitalismo em sua etapa de crise estrutural, podendo, portanto, ser mais ou menos intensa, uma vez que não é uma forma estática. Nas épocas de crise [...] o que se assiste é a sua intensificação, que vimos denominando a persistente tendência à precarização estrutural do trabalho em escala global (Antunes, 2018, p. 142).

É por este ponto de vista que, ao se propor revisitar a formação em seu nexos dialético com a valorização, busca-se situá-la no contexto em que se produz o trabalho educativo, considerando “[...] as situações problemáticas, uma ‘formação de dentro e para dentro e fora’” (Imberón, 2009). Isso impõe o desafio da *reestruturação da profissão docente*, nas suas

⁹⁵ Conforme a nota nº 92, faz-se necessário situar esta categoria no contexto mais geral, para a compreensão mais ampliada acerca do nexos dialético formação e valorização propostos e mais especificamente a categoria de análise “condições de trabalho” a ser apresentada ainda nesta parte do texto. Em linhas gerais a precarização do trabalho está relacionada a expansão do capitalismo neoliberal, que impôs em certa medida, “[...] novas formas de trabalho a partir de um processo de mudanças estruturais no capitalismo, que procura garantir competitividade às empresas por meio da flexibilização das relações de trabalho. Nesse processo, novas bases institucionais para o desenvolvimento do capitalismo apareceram. O sistema econômico, antes centrado no capital industrial, passou a se basear em modelos flexíveis de produção, com destaque ao capital financeiro” (Fernandes, 2010, p.1), repercutindo negativamente nas práticas pedagógico-docentes dos profissionais da educação, podendo acarretar entre outras situações: flexibilização; intensificação; desemprego; desprofissionalização; degradação; sobrecarga; cobranças; fragilização; desvalorização; competitividade; condições de trabalho e de pesquisa; perda de autonomia; trabalhos temporários; ausência de apoio à qualificação; valorização do saber da experiência sob o pedagógico; ação docente pouco sólida em termos de conhecimento; trabalhos burocráticos; desgaste; cansaço excessivo; sofrimento; desistência; resistência; adoecimento; isolamento; sentimentos e conflitos nas relações com alunos, pares e gestores; desorganização dos trabalhadores; perda de controle sobre o próprio trabalho; constrangimentos, entre outros (Marin, 2010).

dimensões moral, intelectual e profissional, bem como a latente necessidade de se resgatar a autonomia dos profissionais da educação em relação ao processo produtivo do seu trabalho, o que inclui a formação.

Para esse autor, a reestruturação profissional do professorado requer uma mudança profunda, reposicionando o profissional da educação para assumir o protagonismo da sua *formação em contexto trabalhista*, assim como do seu próprio trabalho, devendo, nesta ótica, se contrapor radicalmente à ditadura da racionalidade técnico-científica e assumir uma perspectiva mais crítica de educação e formação, que seja capaz de construir no professorado⁹⁶ uma noção educacional mais politizada e compromissada com os preceitos freireanos de liberdade e não de dominação, para que se possa falar de formação colaborativa e dialógica⁹⁷. Pode-se perceber, ainda, que nesta acepção está contida a consciência de classe, devendo ser fortalecida entre os profissionais da educação nestenexo formação e valorização (*Ibid.*).

Pontuar essa importante questão é extremamente fundamental quando se está analisando uma política educacional, especialmente quando esta tem como objeto a formação e a valorização de seus profissionais. Nessa direção ressalta-se, ainda, que a centralidade dada à formação dos profissionais da educação ao longo dos últimos anos, apresentada nos diversos documentos orientadores dessas políticas elaboradas pelos governos nacionais ou aqueles que trazem orientações na condição de recomendações subnacionais e globais, de procedência dos OI, apresentam uma organicidade comum ao apontar a formação como condição para a qualificação profissional, cuja atuação possibilitaria melhorar as aprendizagens dos estudantes (Camargo, 2022).

A autora alerta que tal importância dada à formação dos profissionais da educação torna-se um elemento central para a consecução das políticas educacionais, sendo de interesse tanto dos governos nacionais quanto dos grupos capitalistas conduzidos pelos OI, culminando em reformas que mais responsabilizam do que modificam a realidade objetiva das escolas e do trabalho de seus profissionais, refletindo, portanto, um projeto educacional do capital (*Ibid.*) e, nas palavras de Laval (2019, p. 189), de “concorrência mundial dos capitalismo” e que se revela na condução de *experts*, administradores e “calculadores” (economistas), legitimados, nesta lógica, como os detentores do conhecimento em matéria educacional, excluindo aqueles para qual suas orientações incidem na formação e valorização.

⁹⁶ Termo utilizado originalmente pelo autor. Nesta Tese, “professorado” é considerado sinônimo de profissionais da educação, com base nas definições já apresentadas anteriormente.

⁹⁷ Imbernón (2009), ao utilizar as categorias “colaborativo” e “diálogo” para sustentar sua concepção de formação permanente, parte da contribuição de Paulo Freire para criticar a neutralidade na educação e na formação de base técnico-científica e pragmática do “saber-fazer” (pedagogia bancária).

A reestruturação produtiva que sustenta o atual projeto neoliberal, redefinido a partir da concepção gerencial da NGP, afetou os diversos setores da vida social, incluindo os profissionais da educação, contribuindo de sobremaneira para a “[...] manutenção do capitalismo e o aprofundamento das desigualdades”, isso porque o perfil formativo emanado das orientações dos OI, ao focalizarem as nomeadas *necessidades básicas de aprendizagem*, “[...] se configuram como elementos fundamentais de organizações supranacionais e exercem influência decisiva sobre o desenvolvimento de políticas nacionais e locais” (Neves; Andrade, 2022, p. 55).

Tal processo, segundo as autoras, passa a estabelecer diferentes concepções de produção e estas, por sua vez, passam a exigir uma qualificação que atenda as atuais demandas educacionais da sociedade/mercado, incidindo diretamente sobre a formação dos trabalhadores, e, conseqüentemente, atingindo os profissionais da educação que não estão isentos das determinações do capital (*Ibid.*).

É em função destas determinações que Silva (2011), ao analisar a formação de professores em uma perspectiva crítico-emancipadora, afirmou que, para a concretização do projeto neoliberal, as reformas educacionais foram essenciais e a formação de seus profissionais tornou-se um elemento estratégico, na medida em que são esses atores, no exercício de sua profissão, que passam a materializar as diretrizes das reformas, que repercutem em sua prática formadora de sujeitos, agora vistos como empresários de si na lógica da reestruturação capitalista.

Elementos como a qualidade total e o neotecnismo, que se apresentam como a super valorização da prática e do fazer, são características dessa lógica racionalizadora/gerencial decorrente de tais reformas, que, de acordo com a autora, podem exemplificar, guardadas as proporções, a submissão do trabalho dos profissionais da educação às condições capitalistas, estando igualmente sujeitados ao processo de alienação (*Ibid.*), e que, em certa medida, desconfigura aquele que trabalha, desumanizando-o, ao submetê-lo a “[...] servidão de seu objeto de trabalho”, impedindo-lhe de concretizar “[...] a sua capacidade ontológica, criadora e humanizadora de ser humanamente constituído” (Neves; Andrade, 2022, p. 61-62), passando a condição de mercadoria na dialética da autovalorização do capital.

Neste sentido, o cenário de reformas a qual a ALC vivenciou entre as décadas de 1980 e 1990, marcado por pressupostos da necessidade de modernizar, racionalizar e privatizar áreas

vitais⁹⁸ do Estado e a abertura do mercado como o responsável por esta racionalidade e, portanto, o novo articulador dessas áreas, fez como que os governos nacionais da região formulassem e implementassem políticas consideradas gerencialistas, de *quase-mercado* e de controle (Oliveira, Maués, 2012; Dourado, 2001), da formação, da valorização e, conseqüentemente, do trabalho dos profissionais da educação.

No que tange à categoria **Formação**, tradicionalmente o campo foi sendo constituído pela polaridade de estudos no âmbito da formação inicial e da formação continuada dos profissionais da educação, sobretudo, os professores. Entretanto, o desenvolvimento dos estudos e pesquisas fez com que o direcionamento do campo superasse essas polaridades para a perspectiva da profissionalização, entendida, de modo geral, como um processo de autonomia perante o trabalho desempenhado, cuja posição social e ocupacional lhe permite contar com um estatuto profissional autorregulado e independente, estabelecendo, assim, outras relações sociais de produção e do próprio trabalho (Oliveira, 2003; Enguita, 1991), que se diferenciam dos demais trabalhadores.

Na perspectiva da profissionalização, o processo de formação dos profissionais da educação ganha novos contornos, na medida em que noções simplistas de capacitação, qualificação, conhecimento e formação de conteúdos, por exemplo, passam a ser gradativamente ampliadas para a concepção de um *continuum*, que, de acordo com Neves e Andrade (2022), se daria ao longo da vida, objetivando, com isso, a qualidade social do processo educacional, envolvendo as diversas dimensões que compõem a formação dos profissionais da educação, como: a formação profissional em si; o trabalho que se desenvolve nas práticas pedagógico-docentes; as condições objetivas em que se dá o trabalho desses profissionais; a carreira; e a própria formação humana, em sentido mais histórico-ontológico.

Todavia, a mudança de racionalidade sofrida pelos países capitalistas (passagem do Estado de Bem-estar Social ou desenvolvimentista, este segundo na maioria dos países da ALC, para o Estado Neoliberal/Gerencial) fez com que os trabalhadores perdessem a autonomia em relação ao processo de trabalho, alienando-se na medida em que perdem o controle sobre a integralidade do processo produtivo, passando a executar apenas uma parte do processo. Esse fenômeno ficou amplamente conhecido na sociologia do trabalho como a proletarização do trabalhador.

⁹⁸ Refere-se a garantia dos direitos de bem-estar social, como educação, assistência social, saúde, transporte, emprego, entre outras, em que se observa a minimização do papel do Estado na implementação de políticas públicas para garantir esses direitos, e a iniciativa privada cada vez mais responsável por oferecer esses serviços.

Recorrendo a Enguita (1991), Oliveria (2003) conceituou a proletarização como sendo a perda de manejo do trabalhador sobre o seu próprio processo de trabalho, opondo-se à categoria profissionalização. Como oposto à profissionalização, o conceito de proletarização no campo da educação passa a se caracterizar, segundo essa autora, pelo comprometimento da autonomia dos profissionais da educação perante o seu processo de trabalho, que o desqualifica, passando a ser um “tarefeiro”, um executor e não mais um intelectual de sua própria prática.

Por conseguinte, a proletarização⁹⁹ é um fenômeno global do capitalismo, sendo uma das consequências mais presentes das determinações do capital, que reforçam a lógica neoliberal nas relações de trabalho e de produção, fazendo com que a lógica gerencial na educação pública seja o foco central das políticas educacionais de formação e valorização na segunda metade do século XXI (Pereira; Evangelista, 2019).

Para Evangelista (2019), o contexto político e econômico da atualidade é o reflexo das reformas gerenciais da década de 1990, repercutindo nas políticas educacionais sob um pensamento simplificado e fracionado da realidade objetiva que encontra na NGP os pressupostos ideais para a sua consecução. A formação dos profissionais da educação, portanto, passa a assumir neste século atual, segundo Neves e Andrade (2022), a finalidade de atender as determinações do capital e ao esgotamento da dimensão político-pedagógica contra-hegemônica frente a ordem capitalista.

Sobremaneira, surge a figura de um profissional da educação “gerenciado”, que passa a ser do interesse do capital, denominado por Pereira (2019), de “professor gerenciado”, sobre o qual a autora considera ser a faceta mais perversa do capitalismo sobre a docência e que circula nos discursos, orientações/recomendações e documentos dos OI, dos institutos burgueses ligado à iniciativa privada, das ONGs e muitas vezes do próprio Estado.

Desta forma, as políticas educacionais estão sendo direcionadas para o que Pereira e Evangelista (2019) consideram como a *internalização*, por partes dos profissionais da educação, de que estes são apenas *executores eficazes* de práticas pensadas por outros, os ditos “gerentes” ou planejadores da educação. É justamente nessa concepção de gerenciamento do magistério que se instaura um duplo sentido estratégico nesse tipo de política:

[...] de um lado, aparece como forma de contenção da classe trabalhadora – e de seus filhos – pela via da obstacularização do que é peculiar ao magistério, isto é, dar acesso ao conhecimento científico; de outro lado, atua para tentar impedir a organização

⁹⁹ Articulado a esse conceito, estão, ainda, as categorias de precarização, intensificação e auto intensificação do trabalho e adoecimento, como consequências desse processo de proletarização. Embora essas categorias não sejam o foco desta Tese, é importante situá-las nesse contexto.

política da categoria profissional do magistério, seja para tentar inviabilizar a emergência de uma consciência de classe ampla (Pereira; Evangelista, 2019, p. 83).

Assim, desde a concepção da política até a sua execução, a formação dos profissionais da educação é modelada para a construção de um percurso formativo aos moldes de um perfil gerenciável, o que afeta, de um modo muito particular, esses sujeitos, ao subjugar-los a partir da proletarianização, sendo acentuado “[...] pelo processo de precarização e intensificação do trabalho, impostos pelo mundo do trabalho reestruturado” (Neves; Andrade, 2022, p. 61), tendo em vista que agora que é exigido desses profissionais o alcance de metas estabelecidas por protocolos que visam estimular a competição entre os sistemas, as redes de ensino, as escolas e entre os profissionais da educação, alegando-se que com isso se chegaria a melhores resultados de aprendizagem dos alunos.

Neste aspecto, demarcam-se características muito claras do projeto do capital na educação, e especialmente na formação de seus profissionais, ao transportar os pressupostos neoliberais para as políticas educacionais, na medida em que se amplia o controle presente na forma de gestão, no financiamento público da educação, nos currículos e na avaliação, demarcando o que Oliveira e Maués (2012) identificaram como *autonomia regulada por controle remoto*, que responsabiliza os executores das políticas (profissionais da educação da escola), forçando-os para o cumprimento das metas de desempenho estabelecidas pelos planejadores (executivos dos governos e parceiros da iniciativa privada).

Para os autores, essa lógica gerenciada dos profissionais da educação evidencia a importância estratégica desses atores para o sucesso das políticas educacionais, ao estabelecerem a relação objetiva “[...] entre os resultados apresentados pelos alunos e a formação e [o] trabalho docente”. Por isso, as políticas de formação e valorização nas últimas décadas constituíram-se em uma necessidade constante de governos e da própria sociedade, indicando “[...] uma preocupação política de estabelecer marcos regulatórios” (*Ibid.*, p. 64), para uma formação mais eficaz e eficiente às demandas do capital, tornando-se objeto de interesse de muitas iniciativas dos OI.

Shiroma et. al. (2017), ao analisarem as “faces da tragédia docente” no Brasil, e que podem ser estendidas para as demais realidades na ALC, pós-reforma do Estado nos anos de 1990, pontuam nove facetas consideradas como cruéis, produzidas pelo capital a partir das reformas educacionais neoliberais implementadas, a partir da redefinição do papel do Estado, que, segundo as autoras, atacam os profissionais da educação na medida em que suas políticas passaram a concebê-los como reconvertidos, desqualificados, avaliados, aprendizes,

multifuncionais, responsabilizados, massificados pela educação a distância (EaD), instrumentais e violentados.

Apesar do cenário não muito animador apresentado pelas autoras, estas, em sua análise crítica sobre a questão, apontam como contradição dessa relação hegemônica estabelecida pelas faces cruéis da tragédia docente, pós-reformas educacionais neoliberais, um contraponto, evidenciando, em suas conclusões, a figura de uma face contra-hegemônica do profissional da educação “pensante”, que rompe com a lógica do capital, estabelecendo processo de resistência ao contexto de alienação e expropriação produtiva, afirmando que todas as iniciativas constantes de imobiliza-los e anula-los não tem atingido êxito de forma ampla, sinalizando os caminhos para a contrarreforma histórica necessária.

Nesta perspectiva, Pereira (2019) propõe uma décima face, a partir da concepção do “professor gerenciado”, que, segundo essa autora, em sua proposição idealizada, se enquadraria no conjunto de faces cruéis da docência, produzidas pelas reformas educacionais neoliberais, uma vez que o gerenciamento dos profissionais da educação passa a pressupor esses atores “[...] no limite da descaracterização do seu trabalho por meio da expropriação do seu conhecimento” (*Ibid.*, p. 127).

Outra importante categoria nesse contexto é a **Valorização**. Retomando o debate iniciado sobre esta categoria na introdução desta Tese, e ao mesmo tempo ampliando-o, a categoria valorização precisa ser compreendida como uma construção histórica, que se estabelece à medida em que sistematizam um conjunto de ações que são orientadas por uma determinada política educacional, em que se articulam diferentes dimensões que se complementam, a partir da carreira, da remuneração, das formações inicial e continuada e das condições de trabalho (Camargo, 2020), constituindo-se, ainda, em um direito conquistado por intermédio de muitas lutas travadas entre os profissionais da educação e suas representações sindicais e sociais, governos e grupos hegemônicos.

Além de um direito, concorda-se com Mei (2020) que a valorização dos profissionais da educação está em processo de consolidação, apesar dos dispositivos legal-normativos e conceituais existentes, devendo ser desenvolvida e ampliada na perspectiva de se alcançar a “qualidade do ensino e da educação” enquanto um dos princípios constitucionais no Brasil¹⁰⁰.

¹⁰⁰ Embora o conjunto de autores utilizados faça referência ao contexto nacional, é importante ressaltar que o tema da valorização é objeto das políticas educacionais a nível regional na ALC e global, em que nos diversos países há diretrizes legais e/ou normativas que orientam os governos na implementação de políticas educacionais para essa perspectiva.

A esse respeito, a valorização, por ser um princípio constitucional, para ser efetivada, necessita de um mecanismo legal, a qual Grochoska (2015), em seu estudo sobre políticas educacionais de valorização do professor, identificou como a carreira, que passa a ser produzida histórico e materialmente, mediante a três elementos indissociáveis, segundo a autora: 1) a formação; 2) as condições de trabalho; e, por fim, c) a remuneração, que entre as suas finalidades estão a qualidade da educação e a qualidade de vida do profissional da educação.

Por conseguinte, a categoria valorização

[...] se insere nesse contexto quando se objetiva atingir uma **educação de qualidade e a ampliação da oferta de educação**. Questões que permeiam a valorização da carreira do magistério englobam o ingresso por concurso público, um plano de carreira para valorização de profissão e a regulamentação da profissão (Mei, 2020, p. 48, grifos nossos).

É neste sentido, que segundo Paz (2020), a valorização dos profissionais da educação necessita transcender ao ideal de uma “boa” ou “má” qualidade do ensino, uma vez que, para que essa qualidade se consolide, faz-se imperativo a existência de condicionantes estruturantes que criem as condições objetivas necessárias, o que requer políticas educacionais que reconsiderem a concepção de valorização, tornando a profissão mais interessante, com vistas a formar profissionais mais compatíveis e capazes de produzirem com mais qualidade as ações educativas. Mas para que isso ocorra, não basta apenas o reconhecimento da importância da formação para a profissão, é preciso mais que isso, é indispensável “[...] ter condições apropriadas para desenvolvê-la” (Castro, 2017, p. 140).

Destarte, as condições do trabalho dos profissionais da educação configuram-se como uma dimensão fundamental para a compreensão da categoria valorização e a análise de suas políticas, ao mesmo tempo que se manifestam “como um desafio para o campo das políticas educacionais” (Mei, 2020, p. 54), sendo que, de acordo com a autora, os planos de carreira tornam-se, nesse contexto, importantes instrumentos para que melhore tais condições, além de propiciar “[...] o reconhecimento social e político desses profissionais” (*Ibid.*).

Para Gatti (2013), esse reconhecimento, de que trata Mei (2020), perpassa pela compreensão de uma *valorização social* dos profissionais da educação e isso está estritamente relacionado à urgência em reconstruir social e culturalmente as representações que se tem da profissionalidade, de forma menos *ambígua e/ou contraditória*, isto é, ora por uma percepção positiva de seu papel para a educação e a própria sociedade, ora negativa, em virtude do baixo reconhecimento atrelado a uma “carreira menos promissora”, dadas as condições que lhe são oferecidas para o exercício profissional. Segundo Gatti (2013, p. 155), “[...] esse movimento

depende de condições concretas relacionadas ao contexto de formação e trabalho” dos profissionais da educação.

Isso se deve ao fato de que, sob essa ótica, a valorização dos profissionais da educação é considerada diretamente atrelada à valorização da própria educação em sua dimensão institucionalizada. Em se tratando da educação básica, na qual se localiza o presente estudo, faz-se necessário levar em conta que essa valorização deve estar alicerçada na construção de sistemas, redes de ensino e escolas, em que haja condições de *ambiência* e de *trabalho*, capazes de modificar especialmente a gestão pública da educação, a partir de “[...] de um projeto articulado de formação docente e de trabalho nas escolas, como política bem estruturada, organizada e planejada” (*Ibid.*)¹⁰¹.

Por consequência, a valorização, enquanto categoria conceitual, situa-se nessa articulação entre os contextos da formação e do trabalho do profissional da educação, sendo considerada, no nexo desta pesquisa, como intrínseca ao debate e análise das políticas educacionais de formação dos profissionais da educação e estas, por sua vez, condição *sine qua non* para se pensar a valorização, residindo, portanto, aí sua dialética.

Em vista disso, valorizar é reconhecer o trabalho desenvolvido pelos profissionais da educação. Esse reconhecimento das atividades exercidas nas práticas profissionais demanda, consoante com Farias (2013), disposições materiais dignas, como um bom salário condizente para uma qualidade de vida satisfatória tanto para os profissionais quanto para as suas famílias, formação adequada, de qualidade social e capaz de possibilitar o desempenho de suas atividades laborais com qualidade, para que assim se criem as condições adequadas para a construção de processos de ensino e aprendizagem também de qualidade.

É por isso que Paz (2020, p. 65-66, grifos nossos), em seu estudo sobre o planejamento de políticas de valorização docente, afirma que:

É imprescindível discutir sobre a formação docente, especialmente porque, no que diz respeito à formação do professor no Brasil no contexto das reformas educacionais, o que se pontua é que **os docentes são os principais responsáveis pela qualidade da educação**, desempenho dos alunos, êxitos e insucessos em programas educacionais implantados nas escolas. Como consequência desse ideário, há reflexos negativos sobre a carreira do professor, tais como: intensificação do trabalho docente, metas a serem alcançadas para melhores resultados em exames nacionais, entre outras.

¹⁰¹ Gatti (2013, p.155), ao propor essa análise, afirma que, historicamente, a construção da educação institucionalizada se deu de forma fragmentada e empobrecida em termos de condições concretas, sobretudo das escolas públicas, oferecidas à comunidade escolar “[...] com seu caráter de precariedade, prédios mal construídos e mal cuidados, falta de material pedagógico, ausência de apoios fortes as equipes escolares (pedagógicos ou de formas de gestão), modismos que aí se experimentam sem exame das condições necessárias para sua implementação são fatores que concorrem para que o valor dessa educação escolar, e, em decorrência, dos professores, seja associado à representação de precarização”.

Esse conjunto de reflexões até aqui sistematizadas, sobre as políticas educacionais de formação e valorização dos profissionais da educação, se faz necessário para delimitar o quadro analítico desta Tese e, com isso, situar o nexos pretendido entre as categorias formação e valorização (e de modo mais particular a relação desenvolvimento profissional e condições de trabalho), a partir do entendimento de que a dialética imbricada nestas categorias possibilita sinalizar, no conjunto de abordagens teóricas disponíveis, os caminhos epistemológico-metodológicos a serem adotados.

Nos diversos estudos levantados no *corpus* desta pesquisa (Souza, 2021; Sonobe, 2020; Camargo, 2020; Mei, 2020; Paz, 2020; Toratti Daniele, 2019; Rocha, 2019; apenas para citar alguns), o debate sobre a valorização dos profissionais da educação aparece como categoria central, estando a formação como uma de suas dimensões. O mesmo se observou em estudos cujo objeto central foi a formação dos profissionais da educação (Ferreira, 2021; Nery, 2020; Andrade, 2018; Brito Neto, 2018; são alguns exemplos), em que pouco se explorou a questão da valorização e, quando situada, geralmente como um aspecto importante para se pensar e analisar as políticas educacionais de formação.

Nesta revisão de literatura, poucos foram os estudos identificados em que se pode perceber as categorias formação e valorização como construtos interdependentes, a partir de seus nexos, como o estudo de Alves (2019), que busca, em sua construção, evidenciar a política nacional de formação dos profissionais do magistério da educação básica, tendo como foco dessa política a relação entre formação e valorização docente, a partir do curso de pedagogia.

Partindo disso, na presente Tese, os documentos selecionados do OREALC/UNESCO, bem como os oriundos dos governos brasileiros (Lula 2003-2010; Dilma 2011-2016; Temer 2016-2018; Bolsonaro 2019-2022; e Lula 2023-2026), a respeito da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, cujos aprofundamentos se darão nas subseções posteriores, serão analisados à luz dos nexos formação e valorização, entendendo que o debate das políticas educacionais de formação prescinde o debate da valorização e este, por sua vez, está atrelado às questões da formação, visando, com isso, a compreensão da dialética estabelecida entre as categorias, respeitando, ainda, suas especificidades teórico-metodológicas.

Deste modo, tradicionalmente, os estudos que focalizam a valorização dos profissionais da educação é demarcado por dimensões que se apresentam como consenso na literatura especializada da área e que se traduzem nas pesquisas acadêmico-científicas, como já pontuado nesta Tese, a partir da relação: formação inicial e continuada, condições de trabalho, formas de

contratação/ingresso na profissão, a carreira e os salários/remuneração (Paz, 2020; Camargo, 2020; Toratti Daniele, 2019; Grochoska, 2015; Oliveria; Maués, 2012; Oliveria; Vieira, 2012; Hypolito, 2012).

Como base nisso, e considerando, ainda, a importância histórica e epistemológica da Tese desenvolvida por Marcia Andreia Grochoska em 2015, sobre a temática das políticas educacionais de valorização a partir da relação carreira e qualidade de vida dos professores, é que se situa a categoria valorização em seu nexo dialético com a formação. Grochoska (2015) desenvolveu teoricamente o conceito de valorização mediante três características fundamentais, que, segundo a autora, é consensual nas produções acadêmicas, nos documentos oficiais e legais, bem como nos discursos dos sindicatos e da categoria profissional:

- a) **condições objetivas para a profissionalidade**: carreira, formação, remuneração, condições de trabalho;
- b) a ideia de que a **valorização se constitui como um importante indicador para a qualidade da educação**, sendo a valorização do profissional da educação uma exigência para a melhoria do processo educativo;
- c) e o **financiamento da educação**, sobretudo a pública, especialmente a partir de uma política de fundos, como é no caso brasileiro.

Na acepção da autora, as pesquisas tem indicado fortemente que a boa qualidade da educação tão estimada, seja pelas forças hegemônicas que neste estudo estão representadas pelos OI e o reformistas gerenciais/empresariais/neoliberais, ou pelas forças contra-hegemônicas, via de regra representadas pelos movimentos sociais, sindicais e acadêmicos que lutam por uma “qualidade social da educação” ou por uma “educação socialmente referenciada”, está intimamente ligada à necessidade de valorização dos profissionais da educação, tendo como o mecanismo de operacionalização a carreira. Entretanto, ressalta Grochoska (2015, 92),

[...] partindo do entendimento que o professor é um trabalhador, que tem uma profissão e que no futuro será um aposentado, é necessário ampliar esta concepção, partindo da premissa de que também é necessário valorizar o professor para que o mesmo tenha o direito à qualidade de vida enquanto um trabalhador.

É neste sentido que, para essa autora (*Ibid.*), a valorização transborda a compreensão de qualidade da educação e engloba as questões da qualidade de vida e bem-estar do profissional

da educação, em uma tentativa teórica de situar o desenvolvimento da profissão, a partir de três dimensões que se entrelaçam, a saber: pessoal, profissional e organizacional (Nóvoa, 1995).

Assim, desde os anos de 1990, autores como Nóvoa (1995), Marcelo (2009) e Imbernón (2009), vem defendendo a perspectiva de se pensar a formação dos profissionais da educação na chamada “nova” profissionalidade docente, apontando, no contexto de reformas da última década do século XX, o estímulo para a emergência de uma *cultura profissional e organizacional*, que ganha relevo no conjunto de escolas e de seus profissionais (Nóvoa, s.d.).

Por muito tempo, segundo esse autor, os processos formativos tem secundarizado o desenvolvimento pessoal dos profissionais da educação, criando distorções entre o *formar*, o *formar-se*, a atividade profissional exercida nas práticas pedagógico-docentes e a formação enquanto processo, possibilitando, ainda, a desvalorização da articulação entre esse processo formativo e o projeto pedagógico da escola. Para Nóvoa (s.d., p. 13, grifos do autor), “estes dois ‘esquecimentos’ inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o **desenvolvimento profissional dos professores**, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente”.

Nesta mesma linha, Imbernón (2009) chama a atenção para que a reflexão crítica sobre a formação deva estar atrelada a uma análise mais ampla do contexto sociocultural e político-econômico de cada país, pois é isso que redefinirá o sentido e o conceito da profissionalidade docente, dimensionada na situação trabalhista e na carreira/salários, em vista que **a formação não pode ser analisada fora do contexto de trabalho**, isto é, fora do seu nexos dialético com a valorização.

Estabelece-se, portanto, a relação: **formação** (inicial e continuada) – **trabalho** (situação trabalhista) – **contexto** (práticas pedagógico-docente e profissional), tendo em vista que não se pode “[...] separar a formação do contexto de trabalho ou nos enganaremos no discurso. Assim, tudo o que se explica não serve para todos nem em todo lugar. O contexto condicionará as práticas formativas e sua repercussão no professorado e, é claro, a inovação e a mudança” (*Ibid.*, p. 10).

É mediante a essa perspectiva que Grochoska (2015), se apropriando de Nóvoa (1995), sinaliza a particularidade de se fortalecer as três dimensões do desenvolvimento docente, nesta relação formação e valorização: 1) o desenvolvimento pessoal, que possibilita, entre outras questões, a produção da vida do profissional da educação; 2) o desenvolvimento profissional em si, em que há a produção da profissão docente mediante estatutos e referenciais teórico-metodológicos próprios; e, por fim, 3) o desenvolvimento organizacional, que relaciona-se com a produção da escola enquanto projeto pedagógico.

Corroborando desta ideia, Imbernón (2009, p. 44) considera que, ao se estimular “[...] o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional [organizacional] do professorado”, pode-se contribuir para estreitar a relação entre formação e valorização, na medida em que um trabalho mais colaborativo é capaz de modificar as práticas, vinculando o processo formativo a um projeto de trabalho (formação-trabalho-contexto). Nas palavras do autor (*Ibid.*, p. 45):

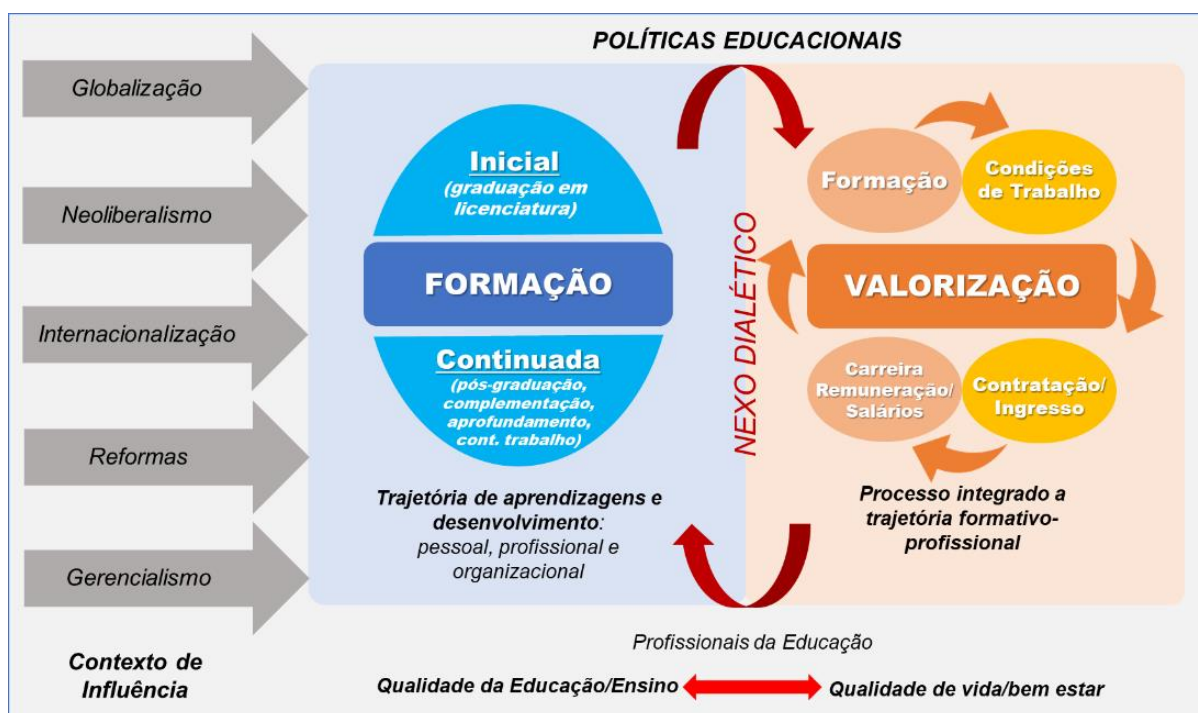
Parece fácil dizer isso, mas como é difícil mudar as políticas e as práticas de formação. Isso implica fugir de políticas de subsídio, de políticas em que se acredita que oferecendo (ou investindo) à formação uma grande quantidade de cursos, seminários ou jornadas, a educação mudará; deixa-se o contexto trabalhista empobrecido [...].

Apesar da discussão do desenvolvimento docente estar muito presente nos estudos que investigam a formação dos profissionais da educação, Grochoska (2015) considera importante ampliar tal abordagem, no sentido de também focalizar as questões da valorização. Assim sendo, e em concordância com a autora, as três dimensões apresentadas por Nóvoa (1995; s.d.) e Imbernón (2009) constituem igualmente o nexo entre formação e valorização, defendido nesta Tese, em razão de que para que o professor possa produzir sua vida, a profissão e a escola, é essencial articular o desenvolvimento profissional e as condições de trabalho.

Pensando, portanto, no nexo dialético que se estabelece entre a formação e a valorização, este, em alguma medida, está conectado às formas de produção da vida material, pelos profissionais da educação (que pode ou não ser com qualidade), mas que impactam diretamente em suas práticas e em suas vidas (Grochoska, 2015, p. 93), e, por conseguinte, na qualidade da educação/ensino e na qualidade de vida e bem-estar dos trabalhadores.

Na tentativa teórica de se esboçar esse nexo entre a formação e a valorização, algumas questões precisam ser definidas na sua interseção: 1) a **formação**, processo amplo e que tem a ver com a trajetória de aprendizagens construídas ao longo do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, se estabelecendo por meio de programas, projetos e cursos de *formação inicial* (correspondente à graduação em nível de licenciatura) e de *formação continuada* (com uma multiplicidade de arranjos desde a mais institucionalizada, por meio da pós-graduação, a atividades de complementação, aprofundamento, em rede e até em contexto de trabalho); 2) a **valorização**, processo integrado à trajetória formativo-profissional, demarcado na formação, nas condições de trabalho, nas formas de contratação/ingresso na profissão, na carreira e na remuneração/salários. A figura 03, abaixo, busca esquematizar essa perspectiva:

Figura 03: Esquemática teórica do nexa dialético Formação e Valorização no contexto da Tese.



Fonte: Elaboração do autor (2023), com base no referencial teórico-metodológico da pesquisa.

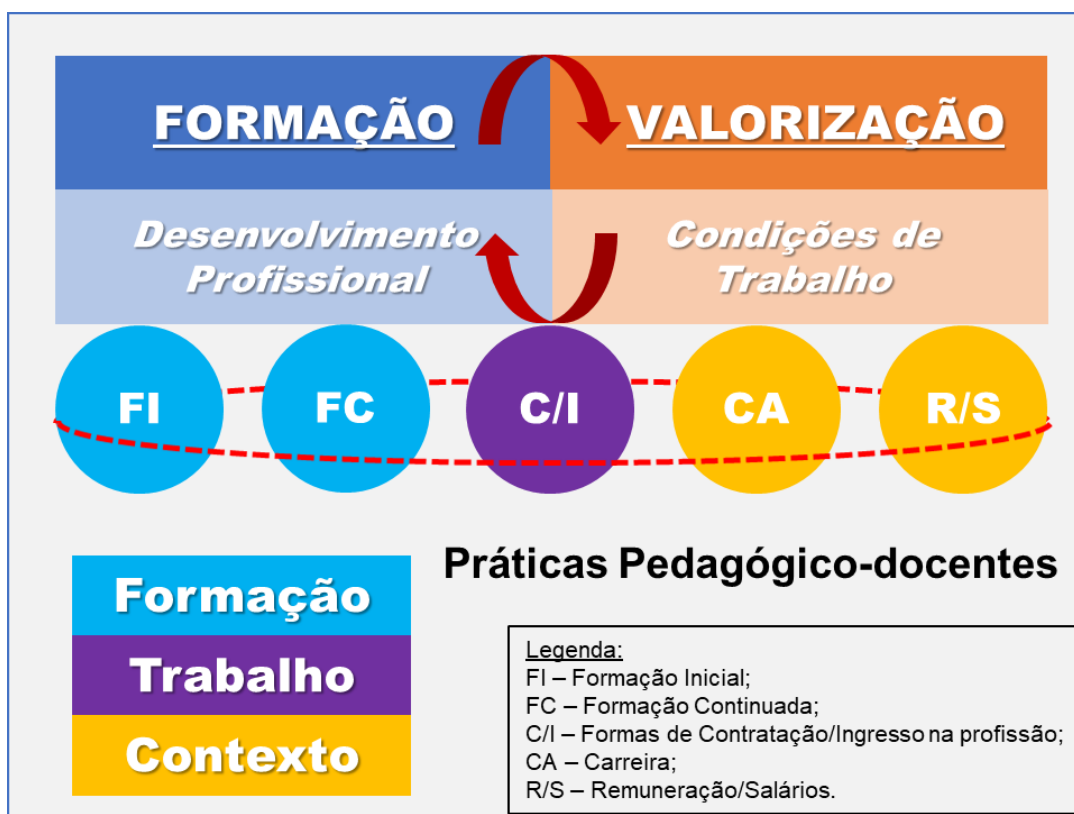
A construção desta perspectiva teórica parte um processo analítico acerca da realidade objetiva vinculada ao contexto de influência das políticas educacionais na ALC e no Brasil, a partir dos anos de 1990, marcado pelo avanço do processo de globalização que consolidou o neoliberalismo no mundo e intensificou a internacionalização das políticas educacionais e, com isso, as reformas de cunho gerencial, evidenciando, ainda, um campo em disputa (forças hegemônicas e contra-hegemônicas), resultantes de debates internacional, regional e nacional, bem como das pautas dos movimentos acadêmicos, sociais e sindicais e que se materializam em orientações/recomendações de OI, em leis, normas, políticas e diretrizes governamentais.

Em conformidade com a perspectiva teórica acima apresentada, o nexa dialético entre formação e valorização reorganiza as unidades teórico-metodológicas que compõem cada uma dessas categorias centrais, a partir da relação proposta por Imbernón (2009) entre formação-trabalho-contexto, visando, com isso, a qualidade da educação/ensino e a qualidade de vida e de bem estar dos profissionais da educação (Grochoska, 2015).

Assim, unidades como a formação inicial, a formação continuada, as formas de contratação e ingresso na profissão, a carreira e a remuneração/salários foram reagrupadas a partir de dois agrupamentos a saber: o **desenvolvimento profissional**, que inclui os processos integrados de formação inicial e continuada correlacionadas às dimensões pessoal, profissional e organizacional, presentes na trajetória de aprendizagens enquanto um *continuum* que se

estabelece com a profissionalização docente; e as **condições de trabalho**, que estão correlacionadas com as formas de contratação e ingresso na profissão, a carreira e a remuneração/salários, que configuram as condições objetivas para o desenvolvimento do trabalho, por meio das práticas pedagógico-docentes, conforme a esquematização, a seguir:

Figura 04: Esquematização do nexa dialético Formação e Valorização, a partir de suas unidades teórico-metodológicas.



Fonte: Elaboração do autor (2023), com base no referencial teórico-metodológico da pesquisa.

Com base nisso, os agrupamentos teórico-metodológicos “desenvolvimento profissional” e “condições de trabalho” são utilizados como unidades analíticas das categorias formação e valorização (a partir do seu nexa). Nesta pesquisa, as fontes documentais (internacionais e nacionais) foram analisadas com base nessas unidades analíticas, fazendo-se necessário defini-las epistemologicamente à luz dos referenciais percorridos nesta Tese.

No que tange ao agrupamento **Desenvolvimento Profissional**, recorre-se inicialmente às definições disponíveis sobre a categoria “desenvolvimento”, que, de acordo com Moreira (1993)¹⁰², constitui-se como uma das mais importantes contribuições teóricas para a definição

¹⁰² Pesquisador das áreas da Psicologia da Personalidade, da Motivação e da Psicologia Social (em particular, estudos das relações pessoais e do seu impacto na adaptação dos indivíduos), desenvolvendo atividades docente e de pesquisa, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, nas áreas da vinculação, da psicologia evolutiva, da teoria da autodeterminação e do comportamento moral. No início dos anos

das *tendências evolutivas da psicologia* nos dias atuais, destacando as abordagens da *inteligência*, da *emoção*, do *relacionamento social* e da *psicopatologia*, que, segundo esse autor, estão atravessadas pela concepção de desenvolvimento e enquadrando-se nas perspectivas *desenvolvimentalistas* do funcionamento humano.

Em um esforço teórico para identificar as acepções, concepções e ainda suas implicações, a respeito do desenvolvimento profissional docente, Moreira (1993) sistematizou esse esforço em quatro grandes tipos, que denominou de concepções de desenvolvimento profissional, dos quais, dois deles se buscou aprofundar para subsidiar a compreensão do agrupamento teórico-metodológico “desenvolvimento profissional” empregado nesta Tese.

Assim, o primeiro tipo é formado por acepções oriundas do desenvolvimento cognitivo, fundamentadas por concepções consideradas como *cognitivo-desenvolvimentalista*, derivando de um modelo piagetiano, que, segundo o autor, passa a compreender o profissional da educação a partir de “[...] estágios cognitivos cada vez mais sofisticados, sendo o seu pensamento caracterizado em cada estágio por uma estrutura de conjunto subjacente, que se torna progressivamente cada vez mais complexa, abstracta, e, por isso mesmo, mais abrangente” (*Ibid.*, p. 49).

Neste tipo de abordagem, o desenvolvimento profissional é percebido na medida em que o profissional da educação consegue alcançar os níveis mais elaborados de desenvolvimento, portanto, tornando-se mais “eficaz”. Ao mesmo tempo, evidenciam-se como limitados, na medida em que se considera de forma linear a capacidade individual para a racionalização de determinadas demandas do ensino.

Na esteira dessas acepções, o segundo tipo é denominado como *aquisição progressiva de competências*. Nesta abordagem, o desenvolvimento profissional está relacionado a perspectiva de um conhecimento profissional tácito, “[...] não imediatamente explicável de modo consciente”, sendo obtido pelo profissional da educação “[...] progressivamente através do contacto com o ambiente de sala de aula, com as suas características muito próprias” (*Ibid.*, p. 51). Estão incluídas, ainda nesse tipo, outras concepções, como a corrente de Frances Fuller, que considera três estágios para o desenvolvimento profissional (sobrevivência; eficácia; e o impacto), visando, com isso, “[...] acompanhar a evolução das preocupações ou dos problemas sentidos pelos professores” (*Ibid.*).

de 1990, realizou um importante estudo sobre o desenvolvimento profissional docente, recorrendo às teorias da psicologia. Não é objetivo desta Tese o aprofundamento das abordagens do desenvolvimento. Entretanto, é necessário situa-las para a compreensão do agrupamento teórico “desenvolvimento profissional” para o contexto desta pesquisa.

A crítica à essa segunda acepção de desenvolvimento profissional reside, segundo o autor, na demasiada perspectiva descritiva do desenvolvimento, amplamente generalista, aplicando-se à maioria dos profissionais da educação, mas que não se apresenta “[...] suficientemente simples para poder ser útil na orientação do sistema de formação ou outros tipos de intervenção junto aos docentes” (*Ibid.*, p. 53).

O terceiro e quarto tipo apresentam-se como os mais críticos e que, de alguma forma, convergem dentro das suas proposições de desenvolvimento profissional, apoiando-se em autores cuja contribuição epistemológica ganhou um destaque significativo. Tratam-se, respectivamente, da abordagem do *ciclo de vida profissional*, de Michael Huberman, e os *processos de indução, renovação e reorientação*, de Peter Burke.

De acordo com Huberman (2000), existem diversas perspectivas para se estruturar o ciclo de vida profissional docente. Em se tratando dos profissionais da educação, foco deste estudo, essa perspectiva visa contribuir na compreensão das práticas pedagógico-docentes, que nesse contexto não são consideradas isoladas no processo de ensino-aprendizagem, mas conectadas à carreira, situada em um contexto totalitário da vida. O autor apresenta a *carreira*¹⁰³ em função das vantagens que esse conceito apresenta, das quais ele ressalta: a comparabilidade entre os diferentes profissionais no exercício de profissões também distintas; o fato de ser mais focal e específico; e permitir uma abordagem psicossociológica.

É neste sentido que o autor afirmará que o desenvolvimento da carreira não se configura como uma sucessão de fatos, mas, sim, como um processo, na medida em que se trata do trajeto profissional dos indivíduos ou das instituições, bem como das influências que esses indivíduos exercem sobre as instituições, ao mesmo tempo em que são influenciados pelas instituições (*Ibid.*). Nessa acepção, busca-se construir, além de modelos mais gerais descritivos acerca dos percursos profissionais dos indivíduos, as hipóteses causais que sejam capazes de facilitar a compreensão dos fatos sobre a ocorrência de quadros positivos ou negativos (Moreira, 1993).

O interesse pelos ciclos de vida profissionais não é recente e pode ser verificado em obras de autores consagrados como Freud, Henry Murry, Gordon Allport e nas contribuições teóricas de Vaillant, Gould e Levinson, Erik Erickson, Frances Fuller e Robert White (Huberman, 2000). Entretanto, é com a expressividade do trabalho de Huberman nas décadas de 1970, 80 e 90, que sua obra se torna a principal referência para as demais investigações sobre o ciclo de vida profissional.

¹⁰³ Tal conceito será melhor aprofundado, quando se debaterá nesta seção o agrupamento teórico-metodológico “condições de trabalho”.

Outra corrente importante nesse contexto foi a Escola de Chicago (por intermédio das contribuições de Park, Mead, Cooley, Thomas e Blumer), que reestrutura a metodologia da história oral, a partir da elaboração do interacionismo simbólico, uma nova episteme, que possibilitou, a partir de 1930/40, analisar as fontes biográficas sem uma excessiva standardização, permitindo, assim, interpretar dados biográficos mais livre de padrões preestabelecidos, consolidando os estudos biográficos e, em especial, os voltados aos profissionais da educação (*Ibid.*).

Assim, o ciclo de vida profissional docente, estabelecido por Huberman (2000) no desenvolvimento dos profissionais da educação, está organizado em cinco fases ou estágios que se estabelecem conforme o amadurecimento da carreira e que podem ser demarcado em anos: 1) fase da entrada na carreira; 2) fase de estabilização da profissão; 3) fase de diversificação; 4) fase de serenidade, afastamento afetivo, conservadorismo e lamentações; e 5) fase de desinvestimento. A figura 05, abaixo, busca esquematizar, de forma sintética, o ciclo de vida profissional proposto pelo autor.

Figura 05: Esquematização do ciclo de vida profissional docente de Huberman.



Fonte: Elaboração do autor, com base no referencial de Huberman (2000).

É importante ressaltar que essas fases, descritas na figura 11 acima, não podem ser vistas com lineares e fim em si, pois, embora as fases estejam dispostas em um tempo cronológico com base no desenvolvimento da carreira, “isto não quer dizer que tais sequências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas” (*Ibid.*, p. 37). A respeito disso, Huberman (2000, p. 38) afirma que:

Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O facto de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise económica).

Já a proposição de Burke (1987), a respeito da tríade indução-renovação-reorientação, sustenta-se em uma acepção de desenvolvimento profissional que busca se distanciar da ideia de fases ou formas específicas definidas, para uma perspectiva processual interpessoal e intrapessoal que impulse o desenvolvimento dos profissionais da educação, bem como as condições objetivas organizacionais que facilitem esse processo.

Assim, o processo identificado como indução, refere-se à introdução dos profissionais em novas práticas; o segundo processo indica modificações reformadoras nessa mesma prática; e o terceiro processo, a reorientação, propõe a ruptura radical com a prática presente, o que possibilita aos profissionais a conduzirem-se a um novo processo de indução (Moreira, 1993). Portanto, o esquema proposto por Burke (1987) estabelece uma relação cíclica entre esses processos, com vista a maximizar a eficiência e, com isso, contribuir para o constante desenvolvimento das práticas pedagógico-docentes dos profissionais da educação, cada vez mais integrada.

Busca-se, com isso, potencializar as capacidades de autoformação e de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional que cada profissional da educação já possui e, com isso melhorar os níveis de motivação e elevação dos níveis de autonomia e responsabilização. De acordo com Moreira (1993, p. 57), “[...] a principal contribuição deste movimento tem sido a sua proposta de características de um sistema de apoio aos professores em serviço que potencialize o seu desenvolvimento profissional”.

Entretanto, apesar do carácter inovador de não proposição de fases ou estágios para o desenvolvimento profissional, o tripé indução, renovação e reorientação, indicado por Burke, apresenta limitações, assim como os demais modelos já apresentados, justamente por não propor um modelo descritivo sequencial que possibilitasse, “[...] por parte dos sistemas de formação, uma previsão e antecipação de necessidades”, que deverão ser compartilhadas pelos profissionais da educação “[...] em determinadas fases da sua carreira, assim como o estudo comparativo de diferentes formas de intervenção em face dessas necessidades comuns” (*Ibid.*).

A figura 06, abaixo, sintetiza a tríade proposta por Burke a respeito do desenvolvimento profissional docente, a partir dos processos de indução, renovação e reorientação.

Figura 06: Esquematização do ciclo de vida profissional docente de Burke.



Fonte: Elaboração do autor (2024), com base no referencial de Burke (1987) e Moreira (1993).

Nóvoa (1995), ao discorrer sobre o desenvolvimento profissional docente, aposta na trilogia *produzir a vida, a profissão e a escola*, como mecanismo de superação para as lacunas deixadas nos processos formais de formação, sobretudo no âmbito da formação continuada. No geral, esse processo tem se caracterizado pelo o que o autor considera como uma “omni-ausência” que foi estabelecida entre *a pessoa do professor e a organização-escola*, pois se,

Por um lado, tem-se ignorado sistematicamente o eixo do desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Por outro lado, não se tem valorizado uma articulação entre a formação os projectos das escolas, consideras como organizações dotada de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes (Nóvoa, 2002, p. 56-57).

A partir dessa passagem, pode-se perceber que estes dois “esquecimentos”, em alguma medida, passam a dificultar no processo de formação dos profissionais da educação, a construção do desenvolvimento profissional como o eixo central e da formação, concebida na dupla perspectiva proposta pelo autor, isto é, uma formação (seja ela inicial e especialmente continuada) que dê conta de formar, em suas especificidades, o *professor individual*, ao mesmo tempo em que forma o *coletivo docente* (*Ibid.*).

Concorda-se com Nóvoa (2002; 1995), quando este afirma o carácter inovador que a trilogia do desenvolvimento pessoal-profissional-organizacional ocupa nas concepções de

formação dos profissionais da educação, e, mais que isso, quando também se apresenta como ruptura aos paradigmas dominantes que tradicionalmente orientam esse processo.

O autor chama atenção, ainda, para o fato de que há uma certa hegemonia discursiva nos últimos anos, que tem provocado “[...] um estranho consenso em torno de conceitos como (auto)formação participada, investigação-ação ou reflexividade crítica”, que tem sido viabilizada mediante a um processo de “[...] descontextualização dos modos de produção destes conceitos e a um progressivo ‘esvaziamento’ das suas potencialidades transformadoras” (Nóvoa, 2002, p. 62).

Nesse aspecto, observa-se uma flexibilização teórica proposital, marca da racionalidade neoliberal que vem influenciando a produção de conhecimento da área da educação (de forma mais sistêmica, a partir da década de 1990), gerando, segundo o autor, uma circulação de ideias conceituais que se espalham em diversas direções de maneira rápida, sem qualquer compromisso com a rigorosidade teórico-metodológica, criando um distanciamento entre as concepções elaboradas conceitualmente e as práticas desenvolvidas, “como se a elaboração das ideias e a realização das práticas fossem dois universos à parte, configurando um duplo processo de legitimação no seio da comunidade científica e profissional” (*Ibid.*).

Esta dissociabilidade entre a teoria e a prática é denunciada por muitos autores em diferentes prismas de análise da área da educação, manifestando-se de forma muito clara na relação entre as políticas educacionais, as realidades objetivas dos sistemas, redes de ensino e escola, bem como na prática pedagógico-docente dos profissionais da educação. Por isso, é urgente se buscar uma coerência epistemológica entre o conceitual e o metodológico, entre as concepções e as práticas, entre o discurso e ação (Freire, 2004). É considerar, ainda, os antagonismos nas relações de poder e na luta entre os grupos hegemônicos e contra-hegemônicos, tendo em vista que “[...] falar de formação é falar dos diversos poderes que aí se confrontam e do modo como eles se articulam” (Nóvoa, 2002, p. 62).

Pensar, portanto, a categoria Desenvolvimento Profissional nessa perspectiva (Nóvoa, 2002; 1995) é pensá-la a partir da integração de suas dimensões constituintes (pessoal-profissional-organizacional), pois nesta conceituação teórica não há como “separar” tais dimensões, uma vez que não há um momento em que o “eu” da pessoa se distancia do “eu” profissional que exerce a sua prática pedagógico-docente, assim como os “eu(s)” pessoal-profissional descolado do “nós” organizacional expresso em um projeto de escola comprometido substancialmente a uma concepção de mundo, sociedade e de seres humanos, que se quer formar com/nas/para as gerações futuras.

Nessa perspectiva, há uma convergência de autores que concordam com essa acepção de desenvolvimento profissional (Roldão, 2017; Marcelo, 2009; Imbernón, 2009; Nóvoa, 2002; 1995; entre outros), que assenta-se na relação entre o campo mais conceitual e o campo mais prático, articulado com o exercício profissional e o contexto de trabalho, nas dimensões pessoal-profissional-organizacional, também entendidas como um *continuum* integrado e articulado, assim como os processos de formação inicial e continuada, em sua estreita relação com o trabalho e a realidade objetiva.

Partindo dessas contribuições, no quadro 08, sintetiza-se, teoricamente, essa trilogia do desenvolvimento profissional:

Quadro 08: Definição teórica de Desenvolvimento nas dimensões, pessoal, profissional e organizacional.

CATEGORIA	DIMENSÃO	DEFINIÇÃO
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	Pessoal	Produzir a vida é considerar que o profissional da educação é uma pessoa, e que uma parte significativa dessa pessoa se constitui enquanto profissional da educação, de modo integrado e indissociável, faz-se imperativo a interação das dimensões pessoais e profissionais, como condição fundamental para que haja o empoderando sobre os processos formativos e de histórias de vida. Por isso, “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1995, p. 13). Aí reside a importância do desenvolvimento pessoal, isto é, a produção da própria vida pressupõe investir na pessoa e considerar o saber da experiência .
	Profissional	Produzir a profissão docente é considerar que a dimensão coletiva contribui para a construção da emancipação profissional e para consolidar a autonomia na profissão, mediante a elaboração de saberes e valores, a partir da formação, que, nesse contexto, funciona como um estímulo para o desenvolvimento profissional, mediante a contextualização de uma profissão mais autônoma frente a sua prática pedagógico-docente. Neste sentido, os profissionais da educação passam a ser vistos como produtores de sua profissão, por isso é importante a valorização de processos formativos que reconheçam a importância da reflexão para que “[...] assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (Nóvoa, 1995, p.16). Com base nisso, a formação está diretamente vinculada a dimensão teórico-prática que se estabelece no e com o contexto de trabalho, uma vez que “as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projectos” (Nóvoa, 1995, p. 17).
	Organizacional	Produzir a escola é considerá-la enquanto um território de formação (Silva Júnior, 2011), que deve ser concebida como um espaço de formação e de trabalho, residindo aí o desafio. Para tanto, o processo formativo deve ser concebido nesta lógica como um <i>continuum</i> , isto é, um processo permanente que se integra no cotidiano das práticas pedagógico-docentes dos profissionais da educação e de suas escolas. Isso requer, ainda, “[...] um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura da formação de professores ” (Nóvoa, 1995, p.19, grifos nossos). Pensar o desenvolvimento

		organizacional, implica a necessidade de provocar mudanças tanto nos profissionais da educação, quanto nas instituições em que atuam, pois “é preciso conjugar a ‘lógica da procura’ (definida pelos professores e pelas escolas) com a ‘lógica da oferta’ (definida pelas instituições de formação), não esquecendo nunca que a formação é indissociável dos projectos profissionais e organizacionais” (Nóvoa, 1995, p.20), o que requer práticas inovadoras, engajamento e comprometimento para se evitar movimentos de resistência pessoal, institucional e a passividade entre os profissionais da educação perante o projeto de escola.
--	--	---

Fonte: Elaboração do autor (2024), com base em Nóvoa (1995).

Fundamentado nessa definição de desenvolvimento profissional, o segundo agrupamento teórico-metodológico estruturante do nexo dialético entre a formação e a valorização, proposto nesta Tese, é o das **Condições de Trabalho**. Retomando o debate iniciado na construção deste objeto de estudo (introdução), as condições de trabalho reúnem uma série de unidades (ver figura nº 04) que organizam e determinam a concepção de valorização e, ao mesmo tempo, redefinem as finalidades da formação, (re)conceituando-a.

Assim, parte-se do princípio de que não se pode analisar as políticas educacionais de formação sem considerar as condições de trabalho, tampouco, para se compreender as políticas educacionais de valorização, faz-se necessário considerar o desenvolvimento profissional docente, pois, sem isso, se corre o risco de uma análise limitada e pouco capaz de evidenciar as contradições, as totalidades, as mediações e as práxis inerentes a esse contexto.

Em termos das condições de trabalho, como já abordado anteriormente, fazem referências tanto ao processo de trabalho, quanto as relações de emprego, bem como todos os recursos materiais, didáticos, tecnológico-digitais, infra estruturais e de pessoal, necessários para que a mobilização das práticas pedagógico-docentes possa ocorrer, conforme os objetivos da escolarização.

Assim, a análise das condições de trabalho requer, anteriormente, a revisão da categoria trabalho, pois, segundo Leher (2010), trata-se de uma questão indissociável, tanto na dimensão ontológica do ser social, quanto na dimensão da relação social capitalista. De acordo com esse autor, a potencialidade da dimensão ontológica possibilita compreender o trabalho nos aspectos “[...] criativo, crítico, livre de expropriações, subordinações, coerções e regulações particularistas” (*Ibid.*, p. 1).

Nessa ótica, o ser humano é compreendido, ao mesmo tempo, como natureza e animal, e, por estar inserido no contexto mais geral da natureza e, portanto, no mundo animal, ao estabelecer relações com os outros homens e com essa natureza mais geral, passa a se diferenciar dos demais animais, produzindo-se enquanto humano, tornando-se “[...] o único ser capaz de apropriar-se da natureza, transformá-la, de criar, e fazer cultura” (Frigotto, 2010, p.

86). É nessa perspectiva que o ser humano, ao se apropriar da natureza para transformá-la, desenvolve o processo de trabalho, consistindo, portanto, em uma condição *sine qua non* para produzir-se enquanto homem e mulher (na dimensão ontológica e histórica, humana).

Marx (2013, p. 120), em *O Capital*, afirmou que “[...] o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana”. Ao se situar a processualidade da categoria trabalho como intrínseca à sociabilidade humana, o próprio autor, entretanto, adverte que a análise do trabalho social e humano assume uma nova dimensão, sob a lógica do capital, configurando uma dupla compreensão: o *trabalho concreto* e o *trabalho abstrato*, sobre o qual assim sintetiza:

Todo trabalho é, por um lado, dispêndio de força humana de trabalho em sentido fisiológico, e graças a essa sua propriedade de trabalho humano igual ou abstrato ele gera o valor das mercadorias. Por outro lado, todo trabalho é dispêndio de força humana de trabalho numa forma específica, determinada à realização de um fim, e, nessa qualidade de trabalho concreto e útil, ele produz valores de uso (*Ibid.*, p. 124).

Para Antunes (2018), ao passo que o trabalho é considerado a força motriz do processo de humanização do homem, sendo substancial para a construção da sociabilidade humana (perspectiva marxiana), é também, sob o ponto de vista da sociedade capitalista, considerado assalariado, e, assim, compreendido como alienado, fetichizado e abstrato, visto que, na lógica de acumulação capitalista, torna-se fundamental, para a manutenção de seu modo de produção, a geração de riquezas materiais para o capital. Isso faz com que o trabalho se torne, ainda, segundo o autor, um “[...] objeto de sujeição, subordinação, estranhamento e reificação. O trabalho se converte em mero meio de subsistência, tornando-se uma mercadoria especial, a força de trabalho, cuja finalidade precípua é valorizar o capital” (*Ibid.*, p. 112).

Em outra passagem de *O Capital* (cap. VI, Livro I), Marx (1980a), analisa a relação entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo e, para construir sua perspectiva, utiliza-se da mais valia, isto é, o “trabalho não pago”, apontando, em suas análises, a relevância atribuída ao papel do trabalho no modo de produção capitalista. A esse respeito, Frigotto (2010) pontua a existência de dois aspectos fundantes para a definição marxiana de trabalho produtivo (diferenciando-se do considerado improdutivo), a saber:

- 1) a necessidade do salário, pois o trabalho produtivo está relacionado ao trabalho assalariado, em que o trabalhador disponibiliza ao mercado somente sua força de

trabalho, mas não unicamente, por isso “[...] nem todo trabalho assalariado é produtivo”¹⁰⁴ (*Ibid.*, p. 165);

- 2) a incorporação do trabalhador, por meio da sua força de trabalho e o seu próprio trabalho (processo, prática laboral), como fatores inerentes à produção do capital, que, convertidos em seus elementos (variável entre a parte que conserva e parte que reproduz o valor de capital), geram a mais valia, transformado em valor que se valorizam e formam o capital (Marx, 1980a).

É a lógica da relação capital-trabalho na sociedade capitalista que força os trabalhadores a reproduzirem as condições objetivas de existência. Isso ocorre a partir da venda de suas forças de trabalho, que é convertida nos salários recebidos (Migliavacca, 2010). No campo da educação, isso ocorre de maneira singular, pois o trabalho dos profissionais da educação torna-se mais difícil no modo de produção capitalista, em um contexto de luta de forças entre os grupos burgueses (dominantes) e os trabalhadores (dominados).

Essa tensão tende a subordinar a educação aos interesses do capital, especialmente em função da convicção de que esses profissionais, por sua dimensão intelectual, estariam à margem da luta de classes, portanto, fora do conjunto de luta dos trabalhadores submetidos ao capital. Entretanto, reitera Leher (2010), as *brechas emancipatórias* são possíveis desde que haja organização coletiva, articulação, consciência de classe entre os profissionais da educação e demais trabalhadores, a comunidade escolar e principalmente a salvaguarda das condições objetivas.

A falta de uma leitura mais crítica e atenta da obra marxiana levou a uma interpretação limitada sobre o entendimento de capital produtivo e capital improdutivo na educação, pois, segundo o autor (*Ibid.*), a interpretação de que apenas o trabalho assalariado, por ser privado, seria o produtivo, acabou criando a falsa ideia de que o trabalho produzido pelos profissionais da educação pública, por ser o improdutivo, estaria fora do alcance das determinações do capital, reposicionando as questões da valorização do trabalho docente apenas no âmbito exclusivo da dimensão pedagógica do cotidiano escolar, quando, na realidade, o trabalho improdutivo é igualmente imprescindível para a manutenção e reprodução do capital (Frigotto, 2010).

¹⁰⁴ O autor faz essa análise com base na perspectiva marxiana para sinalizar que, “embora [...] isso não signifique que esse trabalho assalariado improdutivo, consubstanciado em despesas de serviços retiradas da mais valia global, não seja indispensável como condição geral de produção e realização da mais valia global” (*Ibid.*).

Marx (1980b), ao se referir ao trabalho produtivo e improdutivo em relação aos profissionais da educação, utilizou-se da perspectiva de que os professores, em geral, exercem para o empresariado¹⁰⁵ a função de meros assalariados, todavia, nesta relação de produção, a posição dos professores perante os seus alunos não os configura como trabalhadores produtivos, porém, passam a assumir essa condição (trabalhadores produtivos) diante do empresário, que, a partir da troca do seu capital pela força de trabalho dos professores, se enriquece (mais valia) com o processo dessa relação de produção.

É nessa acepção que o autor afirmará que a relação com que as pessoas estabelecem com o capital, se dá a partir da conversão do trabalhador assalariado em trabalhador produtivo, pois “[...] estão não só diretamente ocupadas na produção de riqueza material, mas também trocam seu trabalho diretamente por dinheiro como capital e, por isso, reproduzem de imediato, além do próprio salário, mais valia para o capitalista” (*Ibid.*, p. 405), consistindo, portanto, em trabalho pago (salário em troca da força de trabalho) mais o chamado trabalho excedente (o valor gerado com a produção, mas não pago ao trabalhador, sendo convertido em lucro ao capitalista), isto é, a mais valia.

Para Frigotto (2010), as relações estabelecidas no capitalismo, por meio das relações de produção, são, ao mesmo tempo, relações sociais e relações de classe, tendo em vista que o capital assume, nesse contexto, uma posição não de objeto, mas sim enquanto dimensão da sociedade e de suas classes, indo muito além da perspectiva economicista que o resume a sua dimensão econômica (relação técnica, como fator determinante do/para o capital). Nesse prisma marxiano, as relações econômicas, estabelecidas pelo capital, são também relações sociais, de classe e políticas, tendo como fator de articulação dessas relações a própria sociedade.

Situar a análise das políticas educacionais de formação e valorização no conjunto das condições de trabalho é considerar essa importante acepção marxiana, pois, a partir dela, é possível dar importância à ligação entre os aspectos mais elementares do trabalho dos profissionais da educação no contexto capitalista e as especificidades da prática pedagógico-docente nos estabelecimentos de ensino (Leher, 2010), considerando, ainda, variáveis como:

¹⁰⁵ Embora a análise de Karl Marx se detenha à figura do capitalista (empresário), detentor dos meios de produção e que exerce hegemonia sob os trabalhadores (professores), pode-se, por analogia, transferir essa compreensão para a relação estabelecida entre o Estado (que no neoliberalismo assume essa faceta “empresarial”) e os profissionais da educação pública, que, embora se considere, na relação de produção, que se trata de um trabalho improdutivo (tal qual Marx sinalizou na sua exemplificação, afirmando que os professores em geral não são trabalhadores produtivos em relação aos seus alunos, portanto, improdutivos apenas nessa relação), acabam por contribuir na produção de mais valia, em vista que há um trabalho pago (semelhante ao assalariado) ao mesmo tempo em que esse valor pago não representa o valor global, configurando aí um processo também de exploração, conforme já pontuado na nota de nº 13 desta Tese.

- a) as etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio);
- b) as esferas de atuação pública (municipal, estadual, distrital ou federal);
- c) as esferas de atuação privada (conforme natureza da instituição – empresarial, confessional, comunitária); e
- d) as particularidades da docência (formação mínima, acesso aos cargos, frações de classe conforme o recrutamento dos profissionais em diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino).

Assim, diferentes autores (Sobone, 2020; Toratti Daniele, 2019; Jacomini; Pena, 2016; Grochoska, 2015; Hypolito, 2012; Oliveira; Vieira, 2012) tem se dedicado ao estudo e análise da categoria condições de trabalho e as repercussões desta no debate acerca da formação e da valorização dos profissionais da educação, bem como de suas políticas.

Merece destaque, nesse contexto, os estudos de Paz (2020), quando afirma que um profissional valorizado é aquele que de fato possui boas condições de trabalho, isto é, uma formação adequada para exercer sua profissão, além de uma carreira definida e estruturada, salário justo e compatível com a importância de sua função e todas as condições objetivas para a ocorrência de sua prática pedagógico-docente durante o processo de ensino-aprendizagem, consistindo, segundo essa autora, nos pilares da valorização docente.

Em concordância com essa perspectiva, Toratti Daniele (2019), em sua investigação, correlacionou as condições de trabalho à valorização e ao reconhecimento profissional, que se dá por meio da concretização de políticas educacionais que possibilitem, além das dimensões já elencadas acima, as *boas condições de trabalho*, que incluem apoio técnico e humano, assim como a participação político-pedagógica efetiva na escola; formação continuada em contexto de trabalho; e a necessidade de planos de carreira e remuneração atrativos.

A revisão de literatura demonstrou que há um consenso entre os pesquisadores do campo das políticas educacionais de formação e valorização sobre as dimensões que compõe as condições de trabalho, quais sejam: a jornada de trabalho, o tempo de trabalho diário, semanal ou anual e o número de horas obrigatórias em sala de aula; o número de alunos por professor; infraestrutura, recursos materiais e equipamentos para a realização das atividades pedagógico-docentes; tempo destinado a planejamento, formação continuada, estudos e outras atividades fora da sala de aula; a carreira; a remuneração/salário/vencimento; clima organizacional; condições de vida; status; reconhecimento social (Sobone, 2020; Camargo, 2020; Toratti Daniele, 2019; Grochoska, 2015).

Posto isto, o agrupamento “Condições de Trabalho”, proposto ao contexto analítico da presente Tese, está organizado a partir de três unidades teórico-metodológicas, a saber: 1) condições objetivas para as práticas pedagógico-docentes; 2) formas de contratação/ingresso na profissão; e 3) carreira, conforme se apresenta no quadro 09, a seguir, com a sistematização do agrupamento:

Quadro 09: Definição teórica de Condições de Trabalho, a partir de suas unidades teórico-metodológicas.

CATEGORIA	UNIDADE	DEFINIÇÃO
CONDIÇÕES DE TRABALHO	Condições objetivas para as práticas pedagógico-docentes	As condições objetivas referem-se às condições físico-materiais do processo de trabalho, que se estabelecem a partir de uma diversidade de elementos e fatores que conduzem a efetivação de uma boa prática pedagógico-docente e que resultam na qualidade da educação/ensino e que repercutem na qualidade de vida e bem-estar dos profissionais da educação (Grochoska, 2015). Desta forma, estão inclusas nestas condições objetivas (Sobone, 2020; Camargo, 2020; Mei, 2020; Paz, 2020): a <i>dimensão organizacional</i> (infraestrutura do local de trabalho, desde as salas de aulas, sala dos professores, espaço para atividades extrassalas de aula e/ou projetos de ensino, laboratórios de práticas, espaço para coordenação pedagógica, gestão escolar, secretaria, entre outros); a <i>relação quantidade de alunos por turma e por professor</i> ; a <i>dimensão dos materiais e equipamentos didático-metodológicos</i> (o que inclui desde os livros, aos recursos eletroeletrônicos e tecnológicos, como computadores, ar condicionado, projetores, aparelhos de som e tv, modelos didáticos em 3D, tecnologias para laboratório multidisciplinar, mobiliário adequado para os profissionais da educação e para os estudantes de acordo com a faixa etária, recursos específicos para o processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência); a dimensão do <i>clima escolar ou organizacional</i> , que trata da qualidade das relações interpessoais construídas no interior do local de trabalho (relação profissionais da educação-alunos-comunidade e o projeto pedagógico em execução).
	Formas de contratação/ingresso na profissão	As formas de contratação e ingresso na profissão ocorrem de maneiras distintas e dependem das esferas de atuação às quais o profissional irá seguir (na educação pública ou nos serviços privados de educação). Entretanto, um ponto de convergência é o critério mínimo para o ingresso, isto é, a formação inicial em cursos de graduação em licenciatura, embora, em alguns países latino-americanos e caribenhos ainda se admita a formação a nível secundário, por meio de cursos de magistério na modalidade normal para atuação ao equivalente a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental do Brasil (OREALC/UNESCO, 2013a). Na esfera de atuação pública, geralmente o ingresso se dá por meio de concurso público ou similar (dependendo de cada país), mas, via de regra, garantem aos profissionais da educação pública estabilidade para a progressão profissional, além da garantia de um piso salarial comum a todos os profissionais da educação, como é no caso brasileiro (Mei, 2020; Oliveira; Maués, 2012), conforme as diretrizes estabelecidas no edital de seleção (formação mínima para o ingresso, proposta salarial, jornada de trabalho, progressão funcional, etapas da seleção). Entretanto, é possível, na esfera pública, a contratação de forma temporária, ou por meio dos chamados cargos comissionários, o que evidencia pontos críticos para o ingresso na profissão. Na esfera dos serviços privados, geralmente o ingresso se dá por meio de contratos de trabalho, sujeitos às relações econômico-financeiras do mercado e conforme a legislação trabalhista de cada país, não se aplicando a obrigatoriedade do piso nacional salarial do magistério nos países em que esse direito foi conquistado e legalizado enquanto uma política educacional de Estado.

	Carreira	<p>Processo pelo qual se desenvolve a profissão, possibilitando-a de ser mais ou menos atraente, conforme as vantagens previstas nos chamados planos de carreira, que articulam-se por meio de outras dimensões (Camargo, 2020; Mei, 202; Jacomini; Pena, 2016; Grochoska, 2015), como: a jornada de trabalho adequada (expressa na distribuição da carga-horária entre o <i>tempo destinado ao trabalho efetivo em sala de aula</i>, o tempo de ensino que se estabelece na relação professor-aluno e o <i>tempo extrassala de aula</i>, também chamado de hora atividade/pedagógica, destinado a momentos de estudo, planejamento, formação e outras atividades correlatas); processos de movimentação a partir da progressão funcional (que podem ser consideradas <i>horizontal</i> conforme o tempo de serviço prestado e avaliação de desempenho e/ou <i>vertical</i>, que se dá mediante a formação continuada por titulação alcançada pelo profissional, a nível de pós-graduação – especialista, mestre ou doutor); a remuneração e salários/vencimentos (apesar de se relacionarem com o valor a ser pago pela venda da força de trabalho do profissional da educação, estes são conceitos distintos, pois o salário é referente ao valor total pago pelo capitalista ao trabalhador em razão do tempo de trabalho realizado, enquanto que o vencimento é um valor pago em função do exercício de cargo público, fixado em lei, já o conceito de remuneração é definido como o total de dinheiro e/ou de bens pagos pelo serviço prestado, podendo inclusive ser a soma de todos os benefícios econômicos, como o salário ou vencimento, conforme acordado no contrato de trabalho, bem como na jornada, portanto, o salário ou o vencimento são partes da remuneração. Assim, na esfera pública, os profissionais da educação têm sua remuneração composta pelos vencimentos atribuídos ao cargo público mais as vantagens temporais, as gratificações, o auxílio transporte, alimentação, entre outros. Na esfera privada, a remuneração é composta pelo salário e outras vantagens, como auxílio transporte, alimentação, salário-família, entre outros incentivos de acordo com o seu contrato de trabalho); o reconhecimento social e profissional da profissão (o reconhecimento da importância dos profissionais da educação para a sociedade, como “[...] categoria profissional de forte impacto em aspectos fundamentais da civilização humana” (Gatti, 2012, p. 91), por isso, o processo de profissionalização deve ser construído de modo a possibilitar esse reconhecimento por meio das atividades que esses profissionais exercem e, assim, garantir a dignidade e o status profissional entre os profissionais da educação e os demais de mesmo nível de escolarização; os processos de formação continuada (que contribuem não só para a profissionalização e para o reconhecimento social, mas também o próprio desenvolvimento profissional, enquanto um instrumento para repensar a profissão, os conhecimentos, as práticas e avançar na progressão na carreira, entre outros).</p>
--	----------	---

Fonte: Elaboração do autor (2023), com base no referencial teórico-metodológico apresentado na seção.

O quadro 09 sintetiza aspectos fundamentais para a compreensão do agrupamento “condições de trabalho”, que, reorganizados, demonstram a importância de se considerar tais condições nos processos efetivos de formação e valorização dos profissionais da educação, portanto, devem compor o conjunto de determinantes para se pensar, elaborar, implementar e avaliar as políticas educacionais deste campo. Em vista disso, é oportuno demarcar que as questões referentes às condições de trabalho aqui dispostas, incluem, ainda, dois conjuntos de aspectos que as acomodam: os aspectos objetivos, que se correlacionam a indicadores como gênero, tipo de formação, idade, carreira, renda, por exemplo, e os aspectos subjetivos, que se

estabelecem com os níveis de satisfação com a profissão, valores e representações (Hypolito, 2012).

Oliveria e Vieira (2012), ao analisarem o conceito “condições de trabalho”, relacionaram-no a duas condicionalidades: as questões referentes à materialidade do trabalho e que se desenvolvem em um local específico (geralmente a escola), portanto, o processo de trabalho em si, e as relações que se estabelecem com o “emprego” e que se correlacionam com as relações de trabalho e o mercado de trabalho (contratos de trabalho, a remuneração, a carreira e a estabilidade). Essas condicionalidades, segundo as autoras, impactam, ainda, nas condições de vida dos profissionais da educação, o que permite concluir que, quanto melhores forem as condições de trabalho, melhores serão as condições de vida e o inverso também.

Em concordância, Silva (2017) também afirma que as condições de trabalho estão intrínsecas à maneira como o processo de trabalho é organizado no interior das instituições escolares, compreendendo a divisão de atividades e responsabilidades para com o projeto pedagógico, a jornada de trabalho necessária para o desenvolvimento das atividades escolares, os recursos materiais disponíveis para mobilizar o projeto pedagógico, tempos e espaços para o desenvolvimento do trabalho, incluindo avaliação de desempenho, os horários de trabalho, procedimentos teórico-metodológicos, o ingresso e a gestão da carreira, a remuneração, entre outras questões.

Da mesma forma que outros elementos, com a divisão social do trabalho, as formas de regulação da profissão, o controle e autonomia sobre o trabalho dos profissionais da educação, a maneira como são planejadas as aulas e a razão entre o número de alunos por turma e por professor, também são particularidades que corroboram para a construção das condições de trabalho (Camargo, 2020).

Hypolito (2012) fará relação, ainda, a seis condicionantes para as condições de trabalho dos profissionais da educação: as condições materiais de trabalho; as condições subjetivas de trabalho; a formação e carreira; a remuneração; o processo de trabalho; e a satisfação e reconhecimento do trabalho, que, sob o enfoque do modelo de gestão gerencialista, não só cria novas formas de reordenamento do processo de trabalho dos profissionais da educação e da própria organização escolar, distanciando-se de uma perspectiva pedagógica crítica e autônoma e aproximando-se de uma lógica de eficiência e cientificismo, como também intensifica e precariza o trabalho destes profissionais¹⁰⁶.

¹⁰⁶ Em diversos momentos da Tese, e, em especial, no início desta seção, se debateu esse modelo de gestão e suas implicações no campo da educação, particularmente no ideário do neoliberalismo, a partir da NGP e da perspectiva do “profissional gerenciado” (Pereira, 2019).

Diversos autores (Antunes, 2018; Grochoska, 2015; Oliveira; Vieira, 2012; Hypolito, 2012) têm se dedicado à análise das condições e trabalho e o impacto da ausência destas na qualidade de vida dos trabalhadores em geral, levando, em muitos casos, a processos de precarização e de intensificação do trabalho que desenvolvem. Por conseguinte, precarização e intensificação são processos que se articulam de forma indissociável, uma vez que as condições de trabalho inadequadas precarizam o trabalho ao passo que intensificam o trabalhador, podendo, inclusive, gerar a autointensificação, comprometendo, sobremaneira, a vida, o bem-estar e a saúde dos trabalhadores (Grochoska, 2015; Hypolito, 2012).

Nesse contexto, a precarização do trabalho dos profissionais da educação relaciona-se diretamente às condições de trabalho (Hypolito, 2012). Condições essas que sofreram alterações com o processo de reestruturação da escola, a partir das reformas neoliberais dos anos de 1990, modificando as políticas e, conseqüentemente, a gestão educacional, agora baseada no modelo econômico (perspectiva gerencial), que flexibilizou e precarizou o trabalho dos profissionais da educação, gerando graves comprometimentos para a organização escolar, impactando não só na estruturação, como também em suas práticas pedagógico-docente (Fernandes, 2010).

Isso, segundo Oliveria e Vieira (2012), levou a outro processo, o da intensificação do trabalho. Esse processo é decorrente do crescimento da produção sem a efetiva modificação, alteração ou até mesmo a diminuição do efetivo de trabalhadores envolvidos no processo de produção. Intensificar, portanto, significa aumentar a carga de trabalho, de atividades e demandas, sem as devidas condições de trabalho para a realização do mesmo.

Nesse processo, passa-se exigir mais empenho do trabalhador, seja na dimensão física (corpo), intelectual (inteligência/saberes), psíquica (o relacional: emocional/afetividade), ou na inter-relação entre essas dimensões, o que pressupõe trabalhar mais, um esforço maior e esgotamento maior de energia para cumprir as tarefas, resultando, ainda, em desgaste físico-mental, fadiga e comprometimento dos “[...] campos fisiológico, mental, emocional e relacional (Dal Rosso, 2008, p. 23).

Esse processo de intensificação do trabalho realizado pelos profissionais da educação assume contornos na realidade objetiva da região da ALC, que podem ser observados a partir de como a jornada de trabalho desses profissionais é desenvolvida e nas condições que lhe são dadas. Assim, em seus estudos, Oliveira (2006) e Oliveira e Vieira (2012), ressaltam três fatores em que há essa ocorrência da intensificação do trabalho docente, a partir da jornada de trabalho:

- 1) O primeiro fator refere-se a própria **jornada de trabalho**, quando se articulam procedimentos mais tênues e que não transparecem a exploração dos profissionais, que passam a desenvolver novas atividades e responsabilidades resultantes das reformas educacionais, presentes em proposições como: pedagogia de projetos, transversalidade curricular, avaliações, entre outras;
- 2) O segundo fator é a **ampliação da jornada individual de trabalho**, fazendo com que este profissional necessite ocupar mais de um emprego, em diferentes instituições de ensino (público e/ou privada), com a finalidade de complementar sua remuneração, uma vez que esta é considerada baixa na ALC, se comparada às remunerações de outras funções que exigem o mesmo nível de escolarização de formação profissional;
- 3) É a **extensão da jornada dentro do próprio estabelecimento escolar** de atuação do profissional da educação sendo o terceiro fator, a partir do aumento da carga-horária de trabalho sem que haja uma remuneração a mais pelas atividades a mais desenvolvidas, configurando a extrapolação da jornada de trabalho original, forçando o profissional a realizar parte de seu trabalho em outros espaços, comprometendo outras atividades e sua qualidade de vida.

Tendo em vista que o estudo das condições de trabalho (formação, carreira, remuneração, intensificação e novos encargos de trabalho, entre outros), segundo Hypolito (2012), não só possibilitam evidenciar as condições precárias de trabalho, mas, especialmente, como estas estão comprometendo a formação e a valorização profissional. Torna-se igualmente importante considerar, ainda, que a relação emprego e o processo de trabalho pedagógico na educação básica necessita ser melhorada na região da ALC, pois a formação e a valorização dos profissionais da educação tornam-se imperativos para a melhoria da qualidade da educação (Oliveira; Vieira, 2012).

Compreender, portanto, que tanto as condições de trabalho quanto o desenvolvimento profissional é fundamental para uma análise mais aprofundada das políticas educacionais de formação e valorização dos profissionais da educação, em suas contradições, totalidades, mediações e práxis, é considerar a realidade objetiva a qual essas políticas são concebidas, materializadas e avaliadas, pelos diversos atores e organizações que hoje compõem as redes de governança neoliberal das quais as políticas internacionalizadas estão articuladas.

Para tanto, as transformações pelas quais a região da ALC vem sofrendo desde a década de 1990, no que tange as suas políticas educacionais, se faz extremamente necessária para o entendimento dos rumos atuais da realidade contemporânea latino-americana e caribenha,

especialmente a brasileira, foco desta Tese, que sofre os reflexos da racionalidade neoliberal e do movimento internacional de uma agenda global, que internacionaliza cada vez mais as políticas educacionais, reforçando a hegemonia capitalista.

Assim, as próximas seções tratarão de analisar esse contexto, a partir dos documentos internacionais produzidos no desenvolvimento das macroestratégias educacionais para ALC promovidas pelo OREALC/UNESCO (PPE, PRELAC e PERDALC) e como essas orientações/recomendações repercutiram e repercutem na materialização da Política Nacional de Formação dos Profissionais de Educação do Brasil (PNFPE), por meio dos documentos nacionais produzidos pelos governos brasileiros e, finalmente, quais as perspectivas estão sendo disseminadas, com o término dessas macroestratégias para o Brasil, para a região e para o mundo, no que tange ao projeto hegemônico do capital.

3 O PAPEL ESTRATÉGICO DO OREALC/UNESCO NA DEFINIÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS REGIONAIS

Conforme analisado na seção anterior, no final do século XX e início desse século XXI, o mundo sofreu grandes e profundas transformações que acentuaram cada vez mais as relações humanas, sociais, políticas e econômicas, reflexo das mutações sofridas pelo sistema produtivo capitalista, que, paradoxalmente, aproximou países, aperfeiçoou tecnologias e acelerou processos de desenvolvimento e inovação.

Esses fatos não só fortaleceram a economia de mercado, agora mundial, como também agravaram as desigualdades, aumentando a concentração de renda e alargando os índices de extrema pobreza, sem contar, ainda, os incontáveis ataques às democracias dos países. Todos esses fatores são características do modelo neoliberal que se internacionaliza cada vez mais neste início do Século XXI

O processo de globalização neoliberal tornou o capital ainda mais transnacionalizado (Maués; Camargo, 2022), impôs ao planeta um projeto de desenvolvimento que sobrepôs os interesses econômico-financeiros aos interesses político-sociais e humanitários, fortalecendo, segundo as autoras, a hegemonia burguesa. O reforço a esse projeto ocorreu por meio da educação, articulada ao movimento internacional da Agenda Global da Educação (AGE), que se enraíza a partir das redes de políticas educacionais internacionalizadas (Ball, 2020), contribuindo para a perpetuação da lógica de mercado, reduzindo os sujeitos à formação na lógica do capital humano (Schultz, 1973;1967) alinhado aos interesses da burguesia, como se observou na seção 2.

Compreender, portanto, o fenômeno educativo, a partir da relação estabelecida entre o processo de internacionalização da educação e a influência dos OI, na tessitura das políticas educacionais nacionais, especialmente na América Latina e Caribe (ALC), concentra o foco de atenção desta seção, tendo em vista a intensificação do processo de globalização neoliberal e de mundialização do capital que ocorreu na região a partir dos anos de 1980.

O objetivo desta seção é trazer elementos que contribuam para a compreensão de como esse processo de internacionalização, conjugado à influência dos OI, passa a apresentar recomendações que acabam por uniformizar o escopo das políticas educacionais a um projeto mundial, articulado ao movimento internacional da AGE. Destaque-se que essa Agenda está alinhada às demandas do capital financeiro, com grandes possibilidades de construção de um projeto hegemônico do capital para a educação latino-americana e caribenha que está em vigência há, pelo menos, quarenta anos na região.

Muito embora absorva demandas emergentes das sociedades atuais, como inclusão, equidade e qualidade, expressos nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS), organizados pela ONU desde 2015, esse projeto hegemônico do capital vem cumprindo as pautas do mercado com vistas à manutenção das relações de poder. Os ODS, que devem ser alcançados até 2030, repercutem nas recomendações de diferentes OI e nas ações de governo dos países signatários desses acordos internacionais.

Sendo assim, o Brasil e as suas políticas não estão à margem desse processo, daí a necessidade de se compreender como as diretrizes estabelecidas pela UNESCO, por meio do OREALC, como um importante OI estratégico de atuação regional, vem agindo ao longo das últimas décadas na região da ALC, influenciando tanto na implementação de Reformas Educacionais alinhadas à AGE, a partir de uma lógica privatista do capital, quanto na elaboração das políticas educacionais dos países da região, das quais se destacam, nesta investigação, as brasileiras, sobretudo aquelas destinadas à formação e valorização dos profissionais da educação em território nacional.

Para tanto, a presente seção está estruturada em dois importantes pontos, a saber:

1. Inicia-se esta seção com a análise do protagonismo dos OI em relação à educação, com destaque à UNESCO, e de que forma esse fator tem influenciado as políticas educacionais na região, dando ênfase para o OREALC/UNESCO;
2. Em seguida, se trará elementos sobre o aprofundamento da atuação regional do OREALC/UNESCO, a partir das evidências encontradas no desenvolvimento das três macroestratégias educacionais executadas na ALC, enquanto sustentação do projeto global da UNESCO. Busca-se elementos que demonstrem o alinhamento desse projeto ao capital, sendo responsável pelas transformações na educação latino-americana e caribenha, especialmente no que concerne às políticas educacionais de formação e valorização dos profissionais da educação na região. Nesta parte, se subdividirá a seção em três pontos:
 - A macroestratégia Projeto Principal de Educação (PPE) para a ALC, implementado o projeto no período de 1980 a 2000, com ênfase aos anos noventa, em função da reforma do Estado brasileiro e a partir dos seus principais resultados regionais;
 - Em seguida, abordar-se-á, a segunda macroestratégia de aprofundamento e continuidade do PPE, com o Projeto Regional de Educação para América

Latina e Caribe (PRELAC), ocorrido entre 2002 e 2017, na qual se analisa os avanços e desafios dessa ação do OREALC/UNESCO, suas principais orientações/recomendações em termos de políticas educacionais aos países da região e sua articulação com o movimento da AGE, a partir da agenda E-2030 da UNESCO;

- E, por fim, analisar-se-á a última macroestratégia do OREALC/UNESCO na região, por meio do Projeto Estratégico Regional sobre Docentes para América Latina e Caribe (PERDLAC), que ocorreu entre 2011 e 2016, em que se focaliza especificamente as orientações e recomendações sobre as políticas de formação e valorização dos profissionais da educação na ALC.

3.1 A UNESCO COMO ARTICULADORA REGIONAL DA ALC A PARTIR DO OREALC

Assim como outras organizações, a UNESCO surge no contexto do pós-II Guerra Mundial (1939-1945), com o objetivo de “Contribui[r] para a paz e segurança promovendo a cooperação internacional em educação, ciências, cultura, comunicação e informação” (UNESCO, 2022a).

Segundo Geronimi (1973):

A Unesco teve, em particular, um impacto significativo sobre os esforços de escolarização e alfabetização. Muito mais que os fluxos financeiros destinados à Educação, a Unesco tem, sobretudo, disponibilizado conhecimentos especializados e diversas recomendações em matéria de política educacional (*Ibid.*, apud Akkari, 2011, p. 30).

Como uma agência da ONU, a UNESCO visa a cooperação internacional para o desenvolvimento de quatro áreas estratégicas, a saber: 1) educação; 2) ciência; 3) cultura; e 4) comunicação e informação. Atualmente, os programas desenvolvidos pela UNESCO visam contribuir para o atingimento dos ODS que compõem o pacto internacional da ONU até 2030, especialmente no que tange ao objetivo nº 4, que trata da “Educação de Qualidade”. A esse respeito, em sua *home page*, a UNESCO assim define as atuais finalidades da organização:

[...] é a única agência das Nações Unidas com um mandato para cobrir todos os aspectos da educação. Foi encarregada de liderar a Agenda Global de Educação 2030 por meio do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4. A UNESCO fornece liderança global e regional em educação, fortalece os sistemas educacionais em todo o mundo e responde aos desafios globais contemporâneos por meio da educação com a igualdade de gênero como um princípio subjacente. Seu trabalho abrange o

desenvolvimento educacional de qualidade desde a pré-escola até o ensino superior e além (UNESCO, 2022a, s/p).

Em sua história, registra-se a data de 16 de novembro de 1945 como marco de criação desta organização, que tem como propósito, desde sua origem, alcançar gradualmente a paz internacional, bem como a prosperidade comum da humanidade, pela cooperação entre os povos, mediante os domínios da educação, ciência e cultura (Gomide, 2010). **Desde a sua origem, a UNESCO entende a educação enquanto um direito de todos ao longo da vida. E, por ser um “direito humano básico e um bem público global”, a educação é vista por esse organismo como capaz de provocar mudanças nas vidas, nos grupos sociais e, conseqüentemente, no mundo, com vistas melhores do futuro para as próximas gerações (UNESCO, 2022a, s/p).**

Para tanto, busca “[...] garantir que todas as crianças, jovens e adultos tenham acesso à educação de qualidade ao longo da vida”. Por isso, seu programa de educação tem evoluído, “[...] para corresponder a novos desafios globais, incluindo a ameaça existencial do aquecimento global, conflitos, crises prolongadas e a acelerada revolução digital” (*Ibid.*).

Entre os atuais desafios da UNESCO está a tarefa de “repensar e reimaginar a educação para um futuro sustentável” (*Ibid.*), e, para isso, este OI vem liderando e coordenando esforços para que a agenda E-2030 se estabeleça enquanto referência mundial, a partir de parcerias interinstitucionais e práticas de monitoramento e pesquisa.

A UNESCO, ao apoiar os Estados-membros, tem colocado à disposição os seus especialistas, com a finalidade de contribuir no desenvolvimento dos sistemas de ensino nacionais, visando agregar o que considera como “[...] oportunidades de aprendizagem ao longo da vida de qualidade para todos”, bem como a capacitação dos estudantes para se tornarem “[...] cidadãos globais criativos e responsáveis” (*Ibid.*).

Neste sentido, o quadro 10 sintetiza os cinco eixos e os seis principais temas de interesse da UNESCO, disseminados em suas ações estratégicas e documentos produzidos de orientação aos Estados-membros:

Quadro 10: Eixos e temas de atuação da UNESCO.

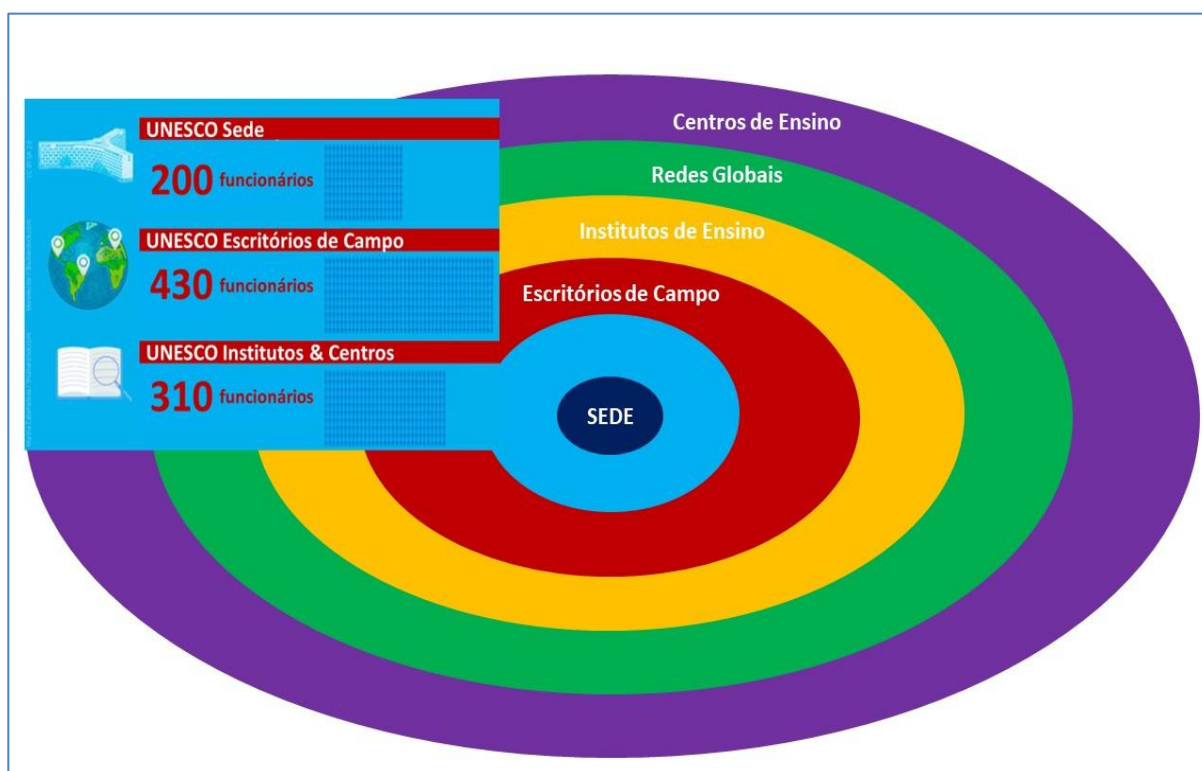
EIXOS	
<p>1. Reimaginando a educação: A UNESCO antecipa e responde às tendências e necessidades emergentes em educação, como visto em seu inovador relatório <i>Futures of Education</i>, uma</p>	<p>2. Projetando políticas: A UNESCO trabalha com os países para projetar, implementar e compartilhar políticas, planos e melhores práticas educacionais bem-sucedidas com</p>

iniciativa global para repensar como a aprendizagem pode moldar o futuro da humanidade e do planeta.		base na coleta de dados, monitoramento e diálogo com as autoridades nacionais.
<p>3. Padronização:</p> <p>A UNESCO desenvolve e monitora marcos legais e instrumentos normativos para garantir o direito à educação. Estes incluem a Convenção contra a discriminação na educação, o recente marco da Convenção Global sobre o reconhecimento de qualificações no ensino superior e um monitor on-line, Her Atlas, que mede o status dos marcos legais nacionais relacionados à educação de meninas e mulheres.</p>		<p>4. Catalisar a cooperação internacional:</p> <p>A UNESCO usa seu poder de convocação para a cooperação internacional, promovendo o diálogo, o intercâmbio e a parceria entre a comunidade educacional global, incluindo a sociedade civil e a juventude. Isso inclui conferências globais que exploram áreas como cuidados e educação na primeira infância (2022), ensino superior (2022), educação de adultos (2022) e educação para o desenvolvimento sustentável (2021), que definem a agenda para a próxima década.</p>
<p>5. Reforço das capacidades:</p> <p>A UNESCO fornece aconselhamento técnico e apoio para desenvolver a capacidade institucional e humana dos países para alcançar seus objetivos educacionais. Isso inclui o treinamento de profissionais e oficiais de educação em vários campos, incluindo planejamento educacional, design de currículo, coleta de dados e ensino à distância.</p>		
TEMAS		
<p>Proteger o direito à educação:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Direito à educação; -Educação em situações de emergência; -Inclusão na educação. 	<p>Aprender ao longo da vida:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cuidados e educação na primeira infância; -Ensino superior; -Literacia e educação de adultos; -Ensino e formação técnica e profissional. 	<p>Garantir a igualdade de gênero:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Educação e igualdade de gênero; -Educação de meninas e mulheres em ciência e tecnologia.
<p>Reforço dos sistemas educativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Formação de professores; -Políticas e estratégias de educação; -Gestão, acompanhamento e avaliação da educação; -Avaliação para melhorar os resultados da aprendizagem; -Desenvolvimento curricular. 	<p>Educar para a paz e o planeta:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Educação sobre o Holocausto e o genocídio; -Educação para a saúde e o bem-estar; -Educação para o desenvolvimento sustentável; -Educação para a cidadania global; -Violência escolar e bullying; -Combater o discurso de ódio. 	<p>Reimaginando a educação:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Aprendizagem e transformação digital; -Iniciativa Futuros da Educação.

Fonte: Elaboração própria, com base em informações extraídas da *home page* da UNESCO (2023).

Do ponto de vista estrutural, a composição institucional do setor de educação da UNESCO em 2023/2024 está organizada em cinco níveis organizacionais, com funções específicas dentro da organização do setor. O núcleo central é composto pela sede, localizada em Paris, a partir da qual coordena sua rede global composta por 53 escritórios de campo, 08 institutos especializados, 14 centros de ensino e 03 redes globais e que incluem diretamente cerca de 940 pessoas envolvidas diretamente com as ações desse OI, conforme ilustra a figura 07:

Figura 07: Organização da UNESCO, a partir do setor de Educação.



Fonte: Elaboração do autor (2023), com base em informações da *home page* da UNESCO/Setor de Educação em Resumo.

O detalhamento dessa estrutura organizacional do setor de educação da UNESCO pode ser observado no quadro 11, a seguir:

Quadro 11: Estrutura organizacional do Setor de Educação da UNESCO.

NÍVEL ORGANIZACIONAL	FUNÇÃO	ESTRUTURA
Sede	A sede fornece orientação geral para a ação da UNESCO em educação em todo o mundo. O Setor da Educação é composto pelo Gabinete Executivo e por cinco Divisões: 1. Políticas e Sistemas de Aprendizagem ao Longo da Vida; 2. Inclusão, Paz e Desenvolvimento Sustentável; 3. Apoio à Educação 2030; 4. Futuro da Aprendizagem e Inovação; 5. Relatório Global de Monitoramento da Educação.	1. Gabinete Executivo Diretor-Geral; 2. Escritório Executivo; 3. Equipe de Comunicação; 4. Divisão de Políticas e Sistemas de Aprendizagem ao Longo da Vida; 5. Divisão de Inclusão, Paz e Desenvolvimento Sustentável; 6. Divisão de Apoio à Educação 2030; 7. Divisão de Futuro da Aprendizagem e Inovação; 8. Divisão do Relatório Global de Monitoramento da Educação.
Escritórios de Campo	Apoiam o seu programa de educação em todo o mundo por	53 escritórios de campo espalhados na África, nos Estados Árabes, na Ásia e no

	meio de equipes especializadas que estabelecem fortes relações de trabalho com os governos nacionais, os parceiros de desenvolvimento e sociedade civil.	Pacífico, na Europa e na América do Norte e na América Latina e Caribe
Institutos de Ensino	Considerados de categoria 1, são partes integrantes da UNESCO e colaboram com os países em seu trabalho, visando atender uma ampla gama de desafios educacionais, desde a política até a alfabetização de adultos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. O Escritório Internacional de Educação – IBE (Genebra, Suíça): trabalha para melhorar o desenvolvimento e a reforma curricular; 2. O Instituto Internacional de Planejamento Educacional – IIEP (Paris, Buenos Aires, e Dakar): ajuda os países a projetar, planejar e gerenciar seus sistemas educacionais; 3. Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo da Vida – UIL (Hamburgo): promove a política e a prática de aprendizagem ao longo da vida, com foco na alfabetização de adultos e na educação não formal; 4. O Instituto de Tecnologias da Informação na Educação – ITE (Moscou): auxilia os países no uso de tecnologias de informação e comunicação na educação; 5. O Instituto Internacional de Educação Superior na América Latina e no Caribe – IESALC (Caracas): promove o desenvolvimento do ensino superior na região; 6. O Instituto Internacional para o Desenvolvimento de Capacidades na África – IICBA (Adis Abeba): centra-se nos professores para ajudar a fortalecer as instituições de ensino da África; 7. O Instituto Mahatma Gandhi de Educação para a Paz e o Desenvolvimento Sustentável – MGIEP (Nova Deli): é especializado em pesquisa, partilha de conhecimento e formulação de políticas para a paz, sustentabilidade e cidadania global; 8. O Instituto de Estatística da UNESCO – UIS (Montreal): produz dados ricos e atuais sobre educação, trabalhando com ministérios, escritórios nacionais de estatística e organizações.
Redes Globais	A UNESCO também trabalha através de suas extensas redes globais de educação.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rede de Escolas Associadas da UNESCO – ASPnet: uma rede de mais de 11.500 escolas membros da ASPnet em 182 países; 2. Cátedras UNITWIN/UNESCO: com mais de 830 instituições de ensino superior e pesquisa em 110 países; 3. A rede UNEVOC na TVET: organizada pela Rede de Educação e Formação Técnica e Profissional do Centro

		Internacional da UNESCO (UNESCO-UNEVOC).
Centros de Ensino	Considerados de categoria 2, são parceiros independentes e privilegiados da UNESCO que contribuem para a implementação do seu programa de educação e aumentam a sua visibilidade a nível nacional nas suas diferentes áreas de excelência.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Centro de Educação para a Compreensão Internacional da Ásia-Pacífico (APCEIU); 2. Centro Internacional para a Educação de Meninas e Mulheres na África (CIEFFA); 3. Centro Internacional de Inovação no Ensino Superior; 4. Centro Internacional para a UNESCO ASPNET (ICUA); 5. Instituto Internacional da Língua Materna (IMLI); 6. Avaliação da renovação – Projeto de acordo; 7. Centro Internacional de Investigação e Formação para a Educação Rural (INRULED); 8. Gabinete para a Educação Climática (OCE); 9. Centro Regional de Educação de Adultos (ASFEC); 10. Centro Regional de Cuidados e Educação na Primeira Infância nos Estados Árabes (RCECCE); 11. Centro Regional de Planeamento Educativo (RCEP); 12. Centro de Desenvolvimento de Professores do Sul da Ásia (SACTD); 13. Centro de Formação de Professores; 14. Centro Regional de Qualidade e Excelência em Educação (RCQE); 15. Instituto de Planeamento e Administração Educacional (IEPA).

Fonte: Elaboração própria (2023), com base em informações extraídas da *home page* da UNESCO.

A UNESCO (2023) conta com 193 Estados-membros e 12 países na condição de membros associados, organizados em regiões com vista à execução de atividades de carácter regional, a saber: África (que congrega os países do continente africano); Estados Árabes (que congregam países de cultura árabe); Ásia e Pacífico (que congregam países localizados na Ásia e Oceania); Europa (que congrega os países europeus, além do Canadá e EUA); e a América Latina e Caribe (com os países da América do Sul, da América Central ístmica e insular, além do México).

Em específico ao campo da educação, a UNESCO, ao longo de sua trajetória, acumula um conjunto de orientações e recomendações para as políticas educacionais nacionais, configurando-se com um dos principais OI que tem o poder de influenciar as agendas político-econômicas dos países em desenvolvimento, como é o caso dos países latino-americanos e caribenhos, uma vez que, “desde sua criação, fortalece sua proposta, em diferentes documentos,

reafirmando seu propósito de vigilância e alerta para promoção da paz, da solidariedade e da justiça” (Santos, 2017, p.65), princípios estes, advindos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A relação da UNESCO com o Brasil está imbricada desde a sua criação, tendo em vista que, ao participar da Conferência Geral da ONU, em 1946, o país passa a integrar a Organização em 19 de junho daquele mesmo ano, adotando suas recomendações, como aquela que explicita que a “[...] missão de construir a paz na mente dos homens mediante a educação, a cultura e a ciência lhe deu aval para ser uma agência catalisadora na disseminação de soluções inovadoras para os desafios encontrados” (Gomide, 2010, p. 108).

Entretanto, segundo Santos (2017), esta organização só inicia suas atividades no Brasil em 1972, tendo elegido como prioridade a *educação de qualidade para todos*, bem como o *desenvolvimento humano e social*. Porém, é na década de 1980 que o Brasil firma um acordo de cooperação técnica com a organização, assinado em Paris e datado em 29 de janeiro de 1981, em que se firmava a Cooperação Técnica em Matéria Educacional, Científica e Técnica, concluído entre o Governo da República Federativa do Brasil e a UNESCO, sendo promulgado somente um ano após a assinatura de Paris, por meio do Decreto nº 87.522, de 25 de agosto de 1982, durante o governo militar de João Figueiredo (1979-1985), com os objetivos de:

a) prestar ao Ministério da Educação e Cultura¹⁰⁷ cooperação para o desenvolvimento de atividades consideradas prioritárias pelo Governo, nas áreas de sua competência e no âmbito das linhas de atuação estabelecidas pelos planos a médio prazo da UNESCO; b) contribuir para o aperfeiçoamento de pessoal técnico nas áreas da educação e da cultura; c) contribuir para os estudos de desenvolvimento técnico do Ministério da Educação e Cultura com vistas à realização de pesquisas, informações e planejamento dos setores educacional e cultural; d) reforçar e estreitar a cooperação entre o Brasil e a UNESCO nas áreas técnicas no âmbito da competência da organização; e) desenvolver o intercâmbio de experiências e informação com os países em desenvolvimento em matéria educacional, científica e cultural (Brasil, 1982, Art. I, alíneas de “a” a “e”).

Em termos de sua atuação na ALC, o estudo realizado por Gomide (2012) indica que a UNESCO instala, em 1963, uma representação regional, com sede em Santiago/Chile. O Escritório Regional de Educação na América Latina e Caribe (OREALC) é criado “[...] com o objetivo de apoiar os países membros da região na definição de estratégias para o desenvolvimento de suas políticas educativas” (*Ibid.*, p. 38), com vistas a ajudar e melhorar os

¹⁰⁷ À época, educação e cultura estavam sob a mesma pasta ministerial, Ministério da Educação e Cultura (MEC). Com a Reforma Administrativa do Estado, na década de 1990, educação e cultura passaram a ocupar pastas distintas na estrutura do Estado Brasileiro, o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Cultura (MINC).

sistemas de ensinos vinculados aos Estados-membros que estão localizados na região, a partir da compreensão de que a educação deve ser um direito humano universal e ao longo da vida.

O OREALC/UNESCO (2022c) constituiu-se, portanto, como um escritório de campo fora da sede da UNESCO, de caráter regional, com o foco na educação, cuja missão é liderar, monitorar e prestar suporte técnico aos países latino-americanos e caribenhos, por meio das linhas de ação e da promoção estratégica de projetos que materializem o ODS 4. Pode-se inferir que, com essa missão, o OREALC contribui com as finalidades da AGE, por meio da agenda E-2030 da UNESCO.

O OREALC atua de forma localizada, assumindo o compromisso da UNESCO na região, para a materialização da agenda E-2030 que vem sendo alinhada às pautas neoliberais que estão contidas nas orientações/recomendações das políticas educacionais, como já analisado na seção anterior deste texto.

Como um *think tank* da UNESCO voltado para a ALC, o OREALC vem atuando na região enquanto um organismo que produz e dissemina um conjunto de estudos, pesquisas e atividades direcionadas à implementação de políticas educacionais, com o intuito de induzir os países latino-americanos e caribenhos, por meio de seus sistemas e redes de ensino, a efetivar as pautas internacionais que sustentam o projeto hegemônico do capital.

A América Latina consiste em uma região formada por 33 países¹⁰⁸ localizados nas Américas do Sul, Central e do Norte, o que inclui, ainda, os países insulares que compõem o Caribe, configurando-se em um território do planeta muito diverso do ponto de vista histórico-cultural, socioambiental e político-econômico, evidenciando a complexidade, a riqueza e as contradições contidas na região.

Nesse contexto regional, a UNESCO possui 16 representações físicas, localizadas em 11 países, organizada por meio de 14 escritórios de campo e 02 institutos de ensino, conforme disposto na demonstração na figura 08:

¹⁰⁸ Considerou-se a regionalização da América Central, indicada por Guitarrara (2022), em que se organiza em 20 países, distribuídos em duas regiões: a América Central Ístmica (parte continental) e a América Central Insular, correspondendo às ilhas e países insulares do mar do Caribe ou mar das Antilhas, subdividindo-se entre as Bahamas e as Antilhas (Pequenas Antilhas e as Grandes Antilhas).

Figura 08: Localização das Representações físicas da UNESCO na região da América Latina e Caribe.



Fonte: Sistematização do autor (2022), conforme informações extraídas da home page da UNESCO, “Rede > Escritórios de Campo”, disponível em: <https://www.unesco.org/en/fieldoffice>, acesso em 04 mai 2022, às 09h54. O mapa foi extraído de: <https://www.lacnic.net/678/2/lacnic/ixps#brasil>, consultado em 04 mai. 2022 às 12h14.

Os escritórios de campo da UNESCO estão organizados em três categorias: 1) os **escritórios regionais**, que possuem abrangência de suas ações em toda a região; 2) os **escritórios multinacionais**, que congregam ações entre um grupo de países; e 3) os **escritórios nacionais**, que atuam em um país específico.

Na região da ALC, das 14 representações, 03 são escritórios regionais, 05 são escritórios multinacionais e 06 são escritórios nacionais. Além dos escritórios, a região conta com 02 institutos de ensino que são responsáveis por contribuir com o planejamento dos sistemas de

ensino e a política de educação superior para a região. O quadro 12 sistematiza a organização da UNESCO no território latino-americano e caribenho:

Quadro 12: Organização da UNESCO na América Latina e Caribe.

Escritórios Regionais na América Latina e Caribe da UNESCO		Quantidade: 03
		<i>Localização</i>
Escritório Regional de Educação na América Latina e Caribe (Santiago/Chile)		América do Sul
Escritório Regional de Cultura da América Latina e Caribe (Havana/Cuba)		América Central (Caribe)
Escritório Regional de Ciência para América Latina e Caribe (Montevidéu/Uruguai)		América do Sul
Escritórios Multinacionais na América Latina e Caribe da UNESCO		Quantidade: 05
		<i>Localização</i>
Escritório multinacional para Cuba, República Dominicana e Haiti (Havana/Cuba)		América Central (Caribe)
Escritório multinacional para o Caribe (Kingston/Jamaica)		América Central (Caribe)
Escritório multinacional para Argentina, Paraguai e Uruguai (Montevidéu/Uruguai)		América do Sul
Escritório multinacional para Bolívia, Colômbia, Equador, Venezuela (Quito/Equador)		América do Sul
Escritório multinacional para Costa Rica, El Salvador, Honduras, Nicarágua, Panamá (São José/Costa Rica)		América Central
Escritórios Nacionais na América Latina e Caribe da UNESCO		Quantidade: 06
		<i>Localização</i>
Escritório Nacional do Brasil (Brasília)		América do Sul
Escritório Nacional da Guatemala (Cidade da Guatemala)		América Central
Escritório Nacional do Peru (Lima)		América do Sul
Escritório Nacional para o México (Cidade do México)		América do Norte
Escritório Nacional do Haiti (Porto Príncipe)		América Central (Caribe)
Escritório Nacional do Chile (Santiago)		América do Sul
Institutos de Ensino na América Latina e Caribe da UNESCO		Quantidade: 02
		<i>Localização</i>
Instituto Internacional de Planejamento Educacional – IIEP (Buenos Aires/Argentina)		América do Sul
Instituto Internacional de Educação Superior na América Latina e no Caribe – IESALC (Caracas/Venezuela)		América do Sul

Fonte: Sistematização do autor (2022), conforme informações extraídas da home page da UNESCO, “Rede > Escritórios de Campo”, disponível em: <https://www.unesco.org/en/fieldoffice>, acesso em 04 mai 2022, às 09h54, atualizando em 15 fev 2023.

A partir dessa organização socioespacial na região, a UNESCO se estabeleceu com o propósito de desenvolver cooperação técnica internacional, a partir de programas e projetos estratégicos (regionais, multinacionais e nacionais), junto aos governos nacionais adaptáveis às suas estruturas administrativas (governos centrais e locais) e a sociedade civil.

Destaque-se, nesse quadro, o chamado terceiro setor (geralmente vinculado à iniciativa privada que atua com os mercados educacionais), mediante a orientações na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas para a educação básica, alinhadas às metas estabelecidas nos acordos de cooperação técnica entre seus Estados-membros (Santos, 2017).

É neste sentido que Santos (2017, p. 66) afirma que:

O diagnóstico da educação, realizado pela UNESCO, no cenário dos anos de 1990, aponta a necessidade de reformas que visem a garantir o direito à educação, à melhoria da qualidade da educação, à educação como instrumento de desenvolvimento econômico e social e à educação como fator de inclusão social, tendo em vista o desenvolvimento.

Isso demonstra claramente as relações estabelecidas entre a atuação dos OI no plano internacional – neste caso, o da UNESCO – e as relações entre as urgências econômicas e a educação, colocando essa última a serviço da lógica do capital. Daí a necessidade de reformá-la para ajustá-la às novas demandas do sistema. Nesse contexto, faz-se necessária “uma nova pedagogia”, cujo projeto educativo expresse outras finalidades. Finalidades, estas, que atendam à premissa: “não basta apenas educar, é preciso assegurar o desenvolvimento de ‘competências’ (*transferable skills*), valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos” (Moraes, 2001, p. 8, grifos do autor).

Duarte (2004; 2001), ao referir-se sobre essa nova pedagogia, a compreende como as pedagogias do “aprender a aprender”, que, segundo o autor, busca valorizar uma hierarquia em que aquilo que o estudante consegue aprender tem mais valor do que aquilo que ele aprende resultante da transmissão de conhecimentos mediado pelo professor. Constitui-se, portanto, em “[...] um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos” (*Ibid.* 2001, p. 38), na chamada Sociedade do Conhecimento¹⁰⁹.

Essas pedagogias estão fundamentadas na perspectiva da chamada **epistemologia da prática**, que congrega uma corrente teórico-metodológica, fundamentada epistemologicamente pela ciência positivista, caracterizando-se por concepções educacionais mais tradicionais, pragmáticas e conservadoras, que, por meio da racionalidade técnico-científica, passam a subsidiar a reestruturação produtiva, como ferramenta ideológica de disseminação de valores e interesses dos grupos hegemônicos (Magalhães; Souza, 2018).

Tal abordagem epistemológica, reduz o processo educacional e conseqüentemente a formação humana às pedagogias do “aprender a aprender” (Duarte, 2004; 2001), fortalecendo a aquisição de competências e habilidades que valorizam conhecimentos práticos e utilitários, ao mesmo tempo em que desprezam os conhecimentos teóricos. Essa aceção mais utilitarista da educação e da formação evidencia o posicionamento epistemológico e político-pedagógico

¹⁰⁹ O autor esclarece que a sociedade do conhecimento não significa essencialmente uma ruptura com a sociedade capitalista, mas que esta trata-se de “[...] uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo” e “[...] é, por si mesma, uma ilusão que cumpre uma determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea” (Duarte, 2001, p. 39), isto é, a função de desmobilizar as críticas radicais ao modo de produção do capital, com vistas a “[...] enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo” (*Ibid.*).

hegemônico que não só avoluma as diferenças e as desigualdades socioculturais e político-econômicas, como também privilegia os grupos dominantes do capital.

Com o pretexto de promover a “qualidade da educação”, os OI e, em especial, a UNESCO, tem se utilizado desses preceitos teórico-metodológicos, a partir da racionalidade neoliberal e da TCH, presentes nas diversas concepções ancoradas na epistemologias da prática que surge com o movimento de contestação da pós-modernidade, que passa a adotar as metanarrativas (grandes teorias) e de exaltação dos saberes tácitos (experenciais), do *saber-fazer* e do *presentismo* (análises do presente em detrimento do passado e do futuro – o *aqui e agora*), que, em certa medida, levam ao recuo da teoria presente na relação entre ciência, a produção do conhecimento e a teoria no campo da educação (Moraes, 2009; 2001).

Assim, na fórmula, com a epistemologia da prática, a pedagogia do aprender a aprender e OI, a UNESCO tem disseminado, em suas ações, a perspectiva da “aprendizagem ao longo da vida”, que, de acordo com Rosa, Targino e Silva (2022), consiste em uma retórica que se nutre dos princípios da NGP e do modelo gerencial, que se expressam em suas orientações/recomendações e que passam a influenciar tanto as políticas educacionais, quanto a própria produção do conhecimento deste campo.

Nesses 77 anos de atuação, a UNESCO vem articulando a nível mundial, regional e nacional, debates e proposições de políticas educacionais globais, buscando, com isso, firmar-se como a única agência do sistema da ONU que abrange todos os aspectos da política educacional, enquanto líder global e regional em educação (UNESCO, 2022a).

É notório que, apesar de acumular ações em pautas consideradas críticas na atualidade (inclusão, qualidade, equidade, gênero, diversidade, entre outros), presentes nas lutas e reivindicações sociais, populares, sindicais, de classe, gênero, raça-etnia, entre outras de urgência político-pedagógica, na realidade, a UNESCO vem se apropriando do discurso “progressista”, mas com fins hegemônicos.

Isso porque, embora apresente-se como um OI ligado às questões humanitárias e para a paz no mundo, a UNESCO vem se confirmando como uma organização alinhada ao projeto global do capital, trazendo no seu discurso as marcas desse projeto, como se pode observar em publicação recente desse organismo, ao apresentar cinco formas para transformar a educação (UNESCO, 2022):

1) *Escolas inclusivas, equitativas, seguras e saudáveis*, na perspectiva de se criar o espaço “adequado para aprender”;

- 2) *Aprendizagem e competências para a vida, o trabalho e o desenvolvimento sustentável*, visando a adaptação dos indivíduos ao ritmo de um mundo em mudança;
- 3) *Professores, ensino e profissão docente*, como grandes responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem, pois nada substitui um professor;
- 4) *Aprendizagem e transformação digitais*, colocando a tecnologia a serviço da educação; e, por fim,
- 5) *Financiamento da educação*, a partir de políticas educacionais baseadas em evidências produzidas a partir de avaliações externas em larga escala.

Responsável por conduzir a **Agenda E-2030**, que visa criar estratégias para os alcances do ODS 4, em sua visão, a UNESCO busca coadunar seis macros desafios que almejam a construção de um perfil de cidadão global, com uma educação de qualidade que reforce os laços entre as nações, a partir de políticas para o desenvolvimento e a cooperação, com vistas a apoiar processos democráticos, de desenvolvimento socioeconômico, a constituição de padrões internacionais e de compartilhamento de conhecimentos. Assim (UNESCO, 2022b, s/p):

- *A UNESCO desenvolve ferramentas educacionais para ajudar cada indivíduo a viver como cidadão do mundo;*
- *A UNESCO trabalha para garantir que todas as crianças e todos os adultos tenham acesso à educação de qualidade;*
- *A UNESCO fortalece os laços entre as nações, promovendo o patrimônio cultural e a igualdade de todas as culturas;*
- *A UNESCO promove programas e políticas científicas que são plataformas de desenvolvimento e cooperação;*
- *A UNESCO defende a liberdade de expressão, direito fundamental e condição essencial para a democracia e o desenvolvimento, servindo como um laboratório de ideias; e*
- *A UNESCO ajuda os países a adotar padrões internacionais e executa programas que promovem o livre fluxo de ideias e o compartilhamento de conhecimento.*

É interessante observar que as iniciativas da UNESCO estão alinhadas aos eventos internacionais (Jomtien, Dakar e Incheon) que redesenharam não só as estratégias globais para o alcance mundial dos objetivos traçados, como também passaram a definir regionalmente as prioridades do OREALC e as formas de sua influência na região.

Além do que, essas iniciativas constituíram-se como um divisor de águas, para que se chegasse ao atual estágio da AGE (e do qual a agenda E-2030 da UNESCO faz parte), no mundo e na região da ALC não seria diferente, demonstrando a importância que é imputada à educação pela UNESCO, traduzida nas orientações de padronização de políticas a nível global e regional, tornando cada vez mais clara a relação entre “[...] os processos de escolarização e o setor produtivo” (Maués; Camargo, 2022, p. 27) nas recomendações desse OI.

Destacam-se, nessa trajetória, três movimentos internacionais que culminaram em importantes eventos e na elaboração de documentos de referência que nortearam as ações dos diversos países signatários em que houve o protagonismo da UNESCO na promoção, condução e participação, nos anos de 1990, 2000 e 2015, em diferentes partes do mundo, configurando-se, assim, em marcos históricos e político-ideológicos para a educação global. São eles:

- a) Em 1990, a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* (Jomtien/Tailândia), responsável pelo movimento mundial em prol da garantia de educação básica a todas as crianças, jovens e adultos, e que aprovou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, cujo Plano de Ação estava voltado para satisfazer as necessidades de aprendizagem;
- b) No ano 2000, com o *Fórum Mundial sobre a Educação* (Dakar/Senegal), atribuindo aos Estados a competência para se alcançar essa educação básica de qualidade para todos, consagrando-o como um marco para a educação global. O Marco de Ação de Dakar retoma os objetivos da “Educação para Todos” (EPT) firmados em Jomtien (1990) e apresenta ao mundo os seis objetivos que deveriam ser operacionalizados pelos países para o alcance das metas globais dos novos compromissos da EPT, bem como o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM)¹¹⁰; e
- c) E, por fim, em 2015 o *Fórum Mundial de Educação* (Incheon/Coreia do Sul), que buscou traçar os rumos da educação 2030, fundamentado pelo ODS 4, com o desenvolvimento de uma proposta de educação de qualidade inclusiva, equitativa e, ao longo da vida,

¹¹⁰ Esses ODM são resultantes da Declaração do Milênio, elaborada pela ONU em um encontro realizado na cidade de Nova York/EUA, em setembro de 2000, e aprovada por 189 países que assumiram o compromisso estabelecido em oito metas que deveriam ser alcançadas em 15 anos e que ficaram conhecidas como os ODM, visando a construção de um planeta mais seguro, mais próspero e mais justo. Nesse contexto, destaca-se o ODM 2, que reivindicava a universalização do alcance da educação primária para todas as crianças do mundo até 2015.

consolidando a atual agenda coordenada pela UNESCO e reiterando o compromisso da EPT, com novos objetivos propostos pela Declaração de Incheon.

Como desdobramentos desses movimentos internacionais, a UNESCO, por meio do OREALC, desenvolveu, no período de 1980 a 2017, macroestratégias educacionais de caráter regional, importantes para apoiar e, ao mesmo tempo, contribuir na disseminação de sua concepção de educação atrelada ao de desenvolvimento econômico e social, contribuindo, de alguma forma, para que os países latino-americanos e caribenhos realizassem as reformas observadas no plano regional (décadas de 1980/90), com a finalidade de ajustarem o papel do Estado à lógica neoliberal e, conseqüentemente, no âmbito da educação, suas políticas em cumprimento das agendas globais de educação e os pactos internacionais firmados, a partir dos anos noventa.

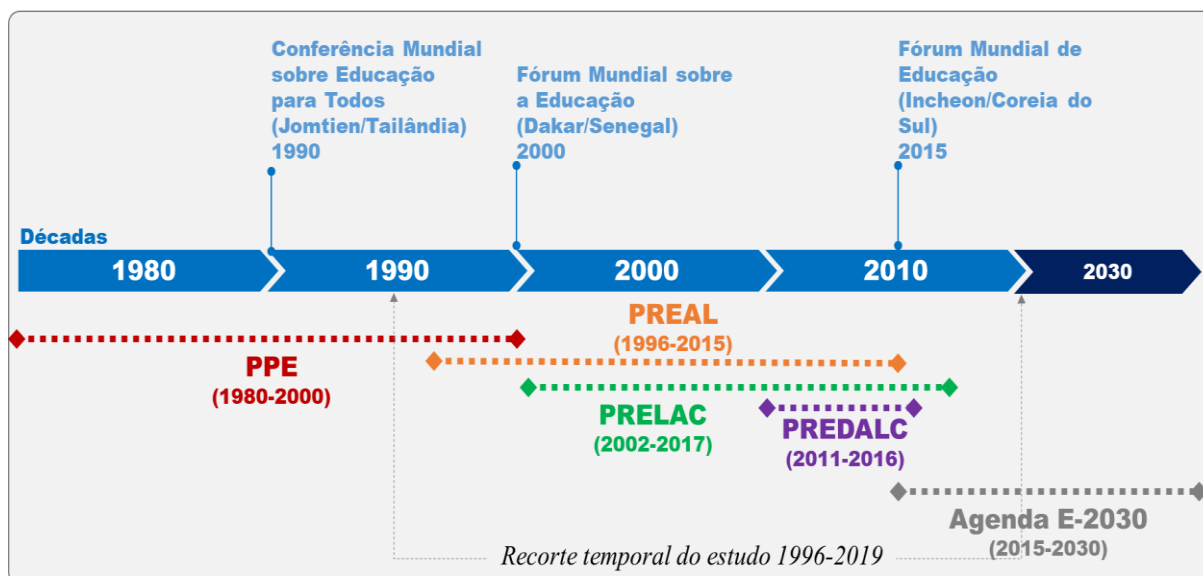
Na qualidade de um OI também de abrangência regional, destacaram-se, nas últimas seis décadas de sua atuação, três macroestratégias, em que se pode atribuir ao OREALC/UNESCO certo protagonismo que influenciou o contexto regional, especialmente nos últimos 40 anos, a saber: o Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (PPE), que se desenvolveu entre os anos de 1980 a 2000; o Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe (PRELAC), estratégia de continuidade do PPE, sendo desenvolvido entre 2002 e 2017; e, por fim, o Projeto Estratégico Regional sobre Docentes para a América Latina e o Caribe (PERDLAC), que ocorreu paralelo ao PRELAC, sendo um desdobramento deste, executado no período entre 2011 e 2016.

Além dessas macroestratégias educacionais, e embora não seja o foco desta pesquisa, é importante ressaltar que, no período entre 1996 e 2015, o OREALC/UNESCO participou como parceiro estratégico do Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL), coordenado pela OEA, e que foi responsável por concretizar na região muitas das orientações/recomendações que as macroestratégias do OREALC/UNESCO apontavam como fundamentais para a implantação desse projeto global de educação e desenvolvimento econômico na região¹¹¹.

A figura 09 busca representar esses movimentos realizados pelo OREALC/UNESCO e sua correlação com os eventos internacionais, o PREAL da OEA e a agenda E-2030 da UNESCO, em uma ordem cronológica.

¹¹¹ No Brasil, esse programa foi incorporado após a Reforma Administrativa do Estado, a partir de 1995. Vide nota 53.

Figura 09: Linha do Tempo – escopo do estudo das macroestratégias do OREALC/UNESCO e eventos internacionais.



Fonte: Sistematização do autor (2022), com base nas fontes documentais do estudo.

A partir da compreensão de como o OREALC/UNESCO desenvolveu suas macroestratégias educacionais que permitiu edificar o que hoje se conhece como agenda E-2030, o movimento histórico de sua construção e o projeto hegemônico, ao qual esse OI é integrante, faz-se necessário apresentar, de forma descritivo-analítica, os principais aspectos das macroestratégias para o entendimento de como esse projeto vem sendo concebido e gestado ao longo dos últimos quarenta anos, construindo consensos e continuidades acerca do debate educacional regional e as demandas produtivas de uma educação para o capital, como vem se apontando até aqui.

3.2 AS MACROESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS DO OREALC/UNESCO E A CONSTRUÇÃO DE UM CONSENSO REGIONAL

Nesta parte da seção em que se tratará das macroestratégias educacionais desenvolvidas pelo OREALC/UNESCO, três ponderações precisam ser feitas inicialmente. A primeira delas é o porquê da utilização do termo “macroestratégia” ao se referir aos projetos estratégicos PPE, PRELAC e PERDLAC; a segunda é referente ao conjunto de dados que serão analisados na seção; e, por fim, a terceira diz respeito às categorias formação e valorização dos profissionais da educação.

Desta forma, optou-se, no contexto dessa pesquisa, por utilizar a categorização dos projetos estratégicos do OREALC/UNESCO em macroestratégias educacionais em função de

que esses projetos consistiram em grandes ações de alcance regional, com um planejamento bem definido, visando alcançar objetivos comuns para toda a ALC¹¹² e gerar os resultados educacionais almejados que revertessem, primeiramente, os indicadores educacionais considerados negativos nos diagnósticos realizados na região e, posteriormente, avançar na qualidade, na eficiência e na eficácia dos serviços educacionais prestados pelos sistemas, redes de ensino e escolas latino-americanas e caribenhas.

Para tanto, essas macroestratégias educacionais foram implementadas por meio de diferentes ações executadas nos planos de ação dos países da ALC envolvidos, gerando uma quantidade significativa de dados em diferentes áreas da política educacional e com implicações também diversas na região. Em vista disso, é imprescindível uma análise geral dos seus resultados para que se possa compreender, na totalidade, as contradições e mediações dessas macroestratégias e as possíveis repercussões dessas orientações/recomendações nas políticas educacionais nacionais.

É somente a partir dessa incursão mais geral que é possível analisar efetivamente as particularidades contidas nessas macroestratégias a respeito das categorias formação e valorização, que reverberam nas políticas educacionais nacionais, influenciando na definição de orientações e diretrizes presentes na Política Nacional de Formação do Profissionais da Educação (PNFPE) que atuam na educação básica brasileira, foco da pesquisa¹¹³.

Esclarecidas essas ponderações, a partir de agora, se passará à análise dos elementos estruturantes de cada macroestratégia desenvolvida na ALC, por meio do OREALC/UNESCO, responsável por construir os consensos regionais que possibilitaram a edificação do projeto hegemônico do capital na região.

3.2.1 Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (PPE) – 1980 a 2000

A primeira macroestratégia educacional do OREAL/UNESCO foi o PPE (1980-2000), que teve por finalidade contribuir para que a educação se tornasse um “fator chave” do diálogo entre os governos nacionais, a iniciativa privada e os líderes sociais, na perspectiva de contribuir

¹¹² Embora houvesse um esforço do OI em garantir um escopo comum para a implementação das macroestratégias educacionais em todo o território da ALC, como já explicitado nesta Tese, o processo de implantação das orientações/recomendações em forma de políticas educacionais sofre alterações e adaptações para se adequar à realidade nacional de cada país, fenômeno esse que Shiroma (2020) identifica como o isomorfismo das políticas educacionais globais.

¹¹³ Esses aspectos serão problematizados e aprofundados na próxima seção desta Tese.

“[...] para a transformação econômica, política e social da América Latina e Caribe” (UNESCO, 1998a, p.7).

A partir de movimentos e debates ampliados na região, essa macroestratégia foi planejada, para “[...] projetar o futuro, animando e mobilizando a cooperação internacional para ajudar à transformação que a educação requer nos tempos atuais” (*Ibid.*). Na época, referia-se à elevação da escolarização básica, ao combate do analfabetismo e à busca pela melhoria da qualidade da educação, para tornar os Sistemas de Ensino da região mais eficientes.

Assim, o PPE foi uma ação responsável pelo o que a UNESCO denominou de “transformação educacional”, que modificou a década de 1990. Esse projeto surge no final dos anos de 1970, no contexto da Conferência Regional de Ministros de Estado da Educação, do Planejamento e da Economia¹¹⁴, realizada na cidade do México, em 1979. O evento reuniu os representantes dos Estados-membros da UNESCO na região, para solicitar uma ação regional estratégica no sentido de apoiar as políticas educacionais dos Estados nacionais.

Tal conferência elaborou a Declaração do México, reconhecendo a extrema pobreza que assolava a região, a baixa taxa de escolaridade da população latino-americana e caribenha, evidenciando-se, nesta, os altos índices de analfabetismo e evasão escolar, principalmente nos anos iniciais da escolarização – o que equivaleria aos cinco primeiros anos do atual ensino fundamental brasileiro – e o currículo avaliado como inadequado aos objetivos societários daquele período histórico (Dias, 2019).

Essa primeira macroestratégia teve sua aprovação no início dos anos de 1980, durante a 21ª Reunião da Conferência Geral da UNESCO, vigorando até o ano de 2000, com o compromisso de transformar a educação regional. O PPE buscou promover um consenso entre os países da região para o enfrentamento das problemáticas diagnosticadas na Declaração do México e, para isso, estabeleceu três eixos, que deveriam ser desenvolvidos durante as duas décadas previstas para o projeto (OREALC/UNESCO, 2001a):

- Alcançar a escolarização básica de duração mínima entre 8 e 10 anos de estudos de todas as crianças em idade escolar;
- Superar o analfabetismo, desenvolver e ampliar ações de atendimento a jovens e adultos com baixa e/ou sem escolaridade;

¹¹⁴ A UNESCO, por meio do OREALC, realizou a conferência, com o apoio e a participação ativa da OEA e da CEPAL.

- Melhorar a qualidade e eficiência dos sistemas de ensino na região, com a realização de reformas e implementação de políticas de avaliação para atestar a eficácia/eficiência das aprendizagens.

O PPE incluiu duas grandes etapas no decurso de sua realização: a primeira, que corresponde ao período de 1981 a 1990, em que se dá a criação, aprovação e as primeiras ações do projeto na região; e a segunda etapa, que vai de 1991 a 2000¹¹⁵, tendo como marco a IV Reunião do Comitê Intergovernamental do PPE na cidade de Quito/Equador, em 1991, na qual se inaugura uma nova fase do desenvolvimento educacional na região. Segundo a UNESCO (1998, p. 19-20):

Nessas duas grandes etapas identifica-se, por sua vez, uma série de pontos que marcam desdobramentos importantes no processo de transformação educacional, que podem ser identificados através das Conferências Regionais de Ministros da Educação e encarregados do Planejamento Econômico (MINEDLAC), e das reuniões do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal na esfera da Educação da América Latina e Caribe (PROMEDLAC), realizadas durante este período. Estas reuniões constituem importante memória histórica do pensamento e das políticas educacionais desenvolvidas na região, motivo pelo qual foram consideradas como fonte de informação fundamental para a análise do processo de transformação educacional.

Dias (2019) ressalta que os objetivos do PPE foram construídos de forma consensual entre os países envolvidos, mediante prioridades eleitas como as necessidades educacionais mais urgentes para a região e que foram subsidiados por debates posteriores realizados pelo Comitê Regional Intergovernamental (*Promedlac*)¹¹⁶. Esses encontros eram bienais e tinham como propósito promover o processo de avaliação e definição do que seria prioritário para a garantia do alcance dos objetivos da macroestratégia.

Os setes *Promedlac*, realizados ao longo do PPE, consistiram, ainda, como foros essenciais para a manutenção dos diálogos e tomadas de decisão entre os Ministros de Estado da Educação da região e de representantes de governo dos países latino-americanos e caribenhos. Esses encontros produziam, ainda, um conjunto de documentos que tratavam da avaliação do cumprimento dos objetivos do PPE na ALC, bem como da proposição de novas

¹¹⁵ Esta pesquisa utilizou apenas os documentos referentes a segunda etapa da macroestratégia que compreende os últimos 10 anos.

¹¹⁶ De acordo com os documentos produzidos pelo OREALC/UNESCO, o Comitê Intergovernamental é identificado pelo acrônimo “*Promedlac*”, que, em francês, traduzido para a língua portuguesa, refere-se ao Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe. No levantamento de dados desta pesquisa, mapeou-se sete reuniões/encontros do *Promedlac* ao longo dos 20 anos de execução do PPE: *Promedlac* I (México, 1984); *Promedlac* II (Bogotá, 1987); *Promedlac* III (Guatemala, 1989); *Promedlac* IV (Quito, 1991); *Promedlac* V (Santiago, 1993); *Promedlac* VI (Kingston, 1996) e *Promedlac* VII (Cochabamba, 2001).

ações, além das orientações/recomendações aos países participantes em termos de políticas educacionais a serem redimensionadas e/ou implementadas.

Desses comitês resultaram importantes declarações que norteavam as orientações/recomendações do OREALC/UNESCO para a consecução das políticas educacionais na região e que materializavam o consenso pactuado entre os governos nacionais e os objetivos propostos via PPE, confirmando essa macroestratégia educacional como “[...] um fórum regional importante no campo da educação latino-americana [e caribenha]” (Noma, 2011, p. 114).

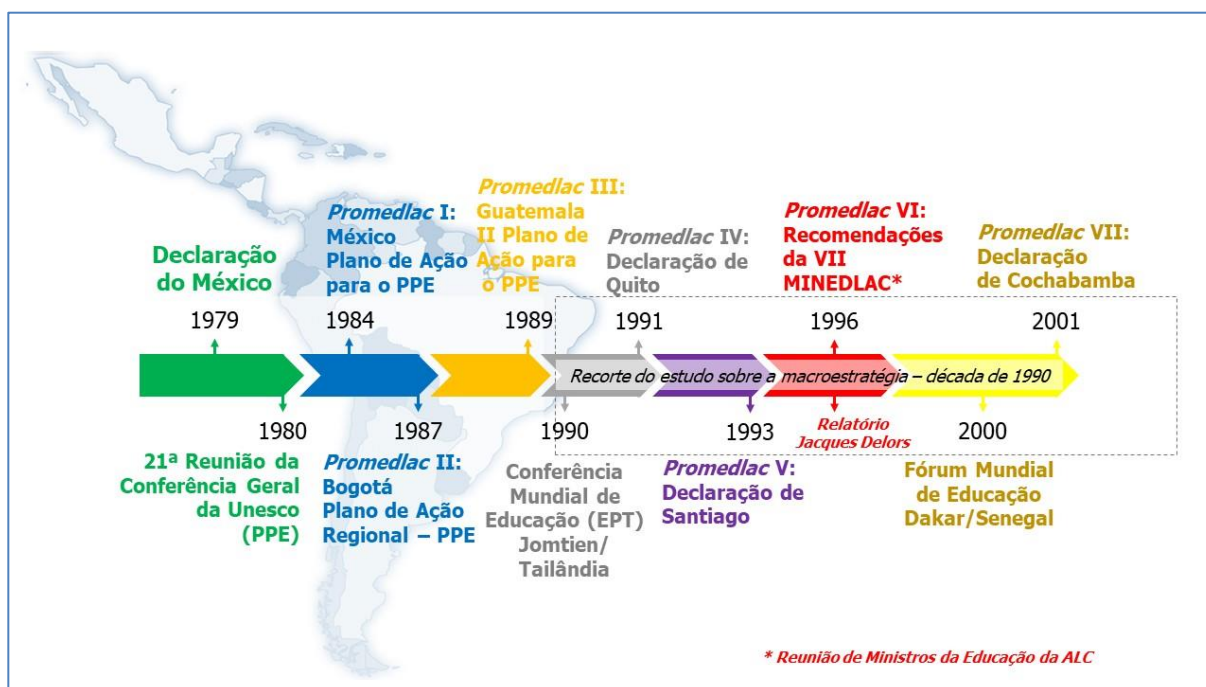
Em uma linha cronológica, pode-se argumentar que, desde a concepção ao período de vigência do PPE, essa macroestratégia educacional sofreu a influência de cinco declarações regionais, sendo quatro delas produzidas no âmbito das reuniões do *Promedlac* (1991, 1993, 1996 e 2001), duas declarações internacionais oriundas dos grandes eventos de 1990 e 2000, além de ter recebido influências do Relatório “Jacques Delors: educação um tesouro a descobrir” (1996)¹¹⁷.

Esses acontecimentos indicam a construção de uma agenda regional consensual entre os países da ALC e que se alinhará, posteriormente, ao movimento internacional da AGE, apontando o PPE como uma importante macroestratégia educacional para o desenvolvimento regional da educação latino-americana e caribenha, além de “[...] exercer um papel fundamental no permanente debate educacional e na busca de soluções, a fim de apoiar os processos de mudanças na agenda educacional [da região] e promover a cooperação internacional e a nacional” (Noma, 2011, p. 129).

A figura 10 busca demonstrar esses acontecimentos cronologicamente:

¹¹⁷ Demandado da Conferência Geral da UNESCO, em 1991, este Relatório é resultante da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, criada em 1993, sob o financiamento da UNESCO, e coordenada por Jacques Delors, contando com a participação de 14 especialistas de diferentes campos culturais e profissionais de renome mundial “[...] encarregada de refletir sobre educar e aprender para o século XXI” (UNESCO, 1998b, p. 268). E, para isso, propôs quatro aprendizagens fundamentais para alcançar os objetivos da educação do milênio, “[...] que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: **aprender a conhecer**, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; **aprender a fazer**, para poder agir sobre o meio envolvente; **aprender a viver juntos**, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente **aprender a ser**, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta” (*Ibid.*, p. 89-90, grifo nossos), tornando-se referência para as reformas educacionais e as políticas no mundo.

Figura 10: Linha do tempo do PPE.



Fonte: Elaboração própria (2023), com base informações extraídas dos Boletins do PPE, nº 05 (1984), nº 12 (1987), nº 19 (1989), nº 24 (1991), nº 31 (1993), nº 40 (1996) e Noma (2011).

Outro conjunto de documentos produzidos no contexto do PPE foram os boletins do projeto. Ao longo dos seus 20 anos, 50 boletins¹¹⁸ retrataram o alcance dessa macroestratégia, em que se pontua os principais resultados alcançados nos diversos países latino-americanos e caribenhos envolvidos e com base nas experiências nacionais e subnacionais, considerados pelo OREALC/UNESCO como produtos de uma cooperação horizontal e internacional, “[...] em apoio aos esforços nacionais para cumprir os objetivos definidos para o Projeto¹¹⁹” (OREALC/UNESCO, 1982, p. 2, tradução nossa).

O quadro 13, a seguir, busca sintetizar o conjunto de boletins produzidos na década de 1990, identificados com alguma relação com o presente objeto de pesquisa:

¹¹⁸ No estudo realizado por Dias (2019), que trata de uma investigação a respeito do processo de alfabetização e o PPE, é possível encontrar uma sistematização completa, em forma de quadro, acerca do conteúdo dos 50 boletins (p. 30 a 43). Para efeito desta pesquisa, optou-se por mapear apenas os boletins que estabelecessem relação direta com o período abarcado pela pesquisa, que, neste caso, trata-se da década de 1990 e o recorte sobre a formação e a valorização dos profissionais da educação. Outra informação relevante a respeito desses boletins, é o apoio financeiro dado “voluntariamente” pelo Governo da Espanha em apoio às ações do PPE durante as duas décadas de sua execução na ALC (OREALC/UNESCO, 1999, p. 4).

¹¹⁹ No original, em espanhol: “en apoyo de los esfuerzos nacionales para el cumplimiento de los objetivos señalados al Proyecto”.

Quadro 13: Boletins do PPE que estabelecem alguma relação com objeto da pesquisa sobre políticas de formação e valorização dos profissionais da educação.

DOCUMENTO/ ANO DE PUBLICAÇÃO/ FOCO	QUANTIDADE TOTAL DE ARTIGOS/ TEXTOS	QUANTIDADE DE ARTIGOS/ TEXTOS RELACIONADOS COM O OBJETO DA PESQUISA	ASPECTOS MAPEADOS
Boletim nº 22 agosto 1990 “Debater o tema oferta de educação de qualidade”	5	2	1. Análise sobre a projeção da educação na década, a partir do papel que os Estados terão nesse processo neoliberal; 2. A experiência dos microcentros como estratégias de formação de professores (Colômbia) é uma experiência que pode ser útil para outros países da região.
Boletim nº 24 abril 1991 “Apresentar a sistematização das orientações do <i>Promedlac IV</i> ”	2	1	1. Formação, treinamento, aperfeiçoamento e atualização de quadros de pessoal qualificado em educação; 2. Qualidade da educação como problema central, destaque para: precarização do trabalho e do salário docente.
Boletim nº 26 dezembro 1991 “Divulgar materiais do <i>Promedlac IV</i> , a partir do debate sobre melhoria na qualidade da educação em um contexto de crise”	9	1	1. Formação de professores para um sistema educacional melhorado; 2. A premissa de que “a melhoria da qualidade não é exclusivamente um problema pedagógico”, por isso os professores são importantes.
Boletim nº 31 agosto 1993 “Divulgar materiais do <i>Promedlac V</i> ”	7	1	1. Profissionalização da ação educativa 2. Reflexão sobre formação de recursos humanos; 3. Condição de trabalho docente e problemas na educação primária e críticas ao modelo tradicional.
Boletim nº 33 abril 1994 “Apresentar subsídios com base no <i>Promedlac V</i> , a respeito do debate sobre a modernização da gestão dos sistemas de ensino, bem como, contribuições teóricas em outras temáticas	10	1	1. Política de recursos humanos para gestão de sistemas educacionais, com o foco na formação e aperfeiçoamento dos professores da educação primária.
Boletim nº 34 agosto 1994 “Contribuir em questões referentes a problemática docente, bem como, contribuições teóricas em outras temáticas	7	5	1. Condição de trabalho e situação socioeconômica dos professores da ALC, com o foco para: o baixo nível de satisfação dos professores com os resultados de aprendizagem dos alunos, os níveis salariais, a instabilidade de seus cargos, as escassas possibilidades de formação; 2. Destaque para as potencialidades e os crescentes interesses em inovar e melhorar a qualidade de suas práticas pedagógico-docentes.
Boletim nº 37 agosto 1995	5	1	1. Balanço de ações e pendências, resultantes da reforma educativa na América Latina e no Caribe e as repercussões na questão docente.

“Apresentar resultados de investigações sobre a realidade educacional da ALC”			
Boletim nº 38 dezembro 1995 “Apresentar um balanço sobre a situação educacional na ALC no período de 1980-1994”	4	1	1. Avaliação dos 15 anos de execução do PPE, com destaque para: qualidade educativa, as relações entre superação da pobreza e desenvolvimento social, a necessidade de fomento e qualificação na formação inicial de professores e continuada em serviço e profissionalização
Boletim nº 40 agosto 1996 “Socializar os encaminhamentos da VII Reunião de Ministros da Educação região e do <i>Promedlac VI</i> ”	5	3	1. Destaque para a educação e os professores para o desenvolvimento das sociedades; 2. A necessidade da educação permanente para todos, incluir o aperfeiçoamento profissional dos docentes como uma tarefa de todos os países da região; 3. Foco na Formação inicial e continuada (em serviço) de professores.
Boletim nº41 dezembro 1996 “Apresentar documentos-base da Conferência de Ministros da Educação (Minedlac), em Kingston (1996), sobre a profissão docente e papel do professor no desenvolvimento da educação na ALC em um mundo em crescente mudança”	6	5	1. Profissão docente, as condições social e de trabalho, os processos formativos e o papel do professor nesse mundo em constante mudanças que entrará no século XXI.
Boletim nº43 agosto 1997 “Aprofundar os debates sobre a educação latino-americana e caribenha, a partir de diferentes temáticas que vinham se constituindo como relevantes para a região”	5	1	1. Formação inicial de professores da educação primária na região da ALC.
Boletim nº 50 Agosto 1999 “Apresentar outros trabalhos que possam contribuir com reflexões, como a EJA, a alfabetização e as perspectivas da UNESCO para o novo milênio”	5	1	1. Os desafios e as tarefas da educação na ALC para o início do século XXI; 2. Contribuições da UNESCO para o debate regional e a questão docente.

Fonte: Elaboração própria (2023), com base em informações extraídas dos Boletins do PPE (1990 a 1999).

De um do total de 50 boletins produzidos pela macroestratégia (1980-2000), na década de 1990 (recorte da pesquisa), destacam-se 29 boletins produzidos entre 1990 e 2000. Destes, como se pode observar no quadro 11, foram identificados apenas 12 boletins que em suas temáticas de discussão que apresentaram explicitamente nos títulos, ou no corpo dos textos, as categorias formação e valorização dos profissionais da educação.

Dos 12 boletins identificados, ressalta-se os boletins de nº 24, 31 e 40, que trazem em seu conjunto as orientações/recomendações consensuadas e pactuais no contexto das reuniões do *Promedlac*, além do boletim nº 50, que encerra essas publicações e representa “[...] o início de uma nova atividade de divulgação que, recolhendo a rica experiência adquirida, seja capaz de modernizar a sua estrutura e formato, para continuar a ser um contributo para a reflexão e o conhecimento em matéria educativa” (OREALC/UNESCO, 1999, p. 4, tradução nossa)¹²⁰.

Para Dias (2019), esses boletins possuíam dupla finalidade: serviam inicialmente para detalhar, evidenciar e comunicar os países a respeito do andamento das ações da macroestratégia, ao mesmo tempo em que contribuía para sujeitar o pensamento educacional da ALC, a partir de interesses vinculados à consecução dos objetivos do PPE. Essa “cooperação horizontal e internacional” provocada pelo PPE na região, é, na verdade, segundo a autora citada, a formação de consensos, objetivados pelo OREALC/UNESCO, por meio da educação, às questões relativas ao desenvolvimento econômico na região.

A primeira análise desse conjunto de documentos está no que se pode considerar como a estrutura técnica da macroestratégia, meio pelo qual a hegemonia discursiva transitava, o que permitiu, ao PPE, a formalização de uma identidade visual de imparcialidade e neutralidade em relação aos países e seus governos, visando, com isso, contribuir com o combate das disparidades entre subdesenvolvimento e desenvolvimento e gerar o bem-estar da população mais vulnerável na região por meio da educação, mediante ao desdobramento de seus temas em torno dos seus grandes objetivos: elevação da escolaridade, analfabetismo e a eficiência da gestão dos sistemas de ensino nacionais da região.

Desta forma, do ponto de vista estrutural, os boletins apresentam um formato técnico de textos e/ou artigos escritos em língua espanhola, com muitos dados estatísticos, organizados

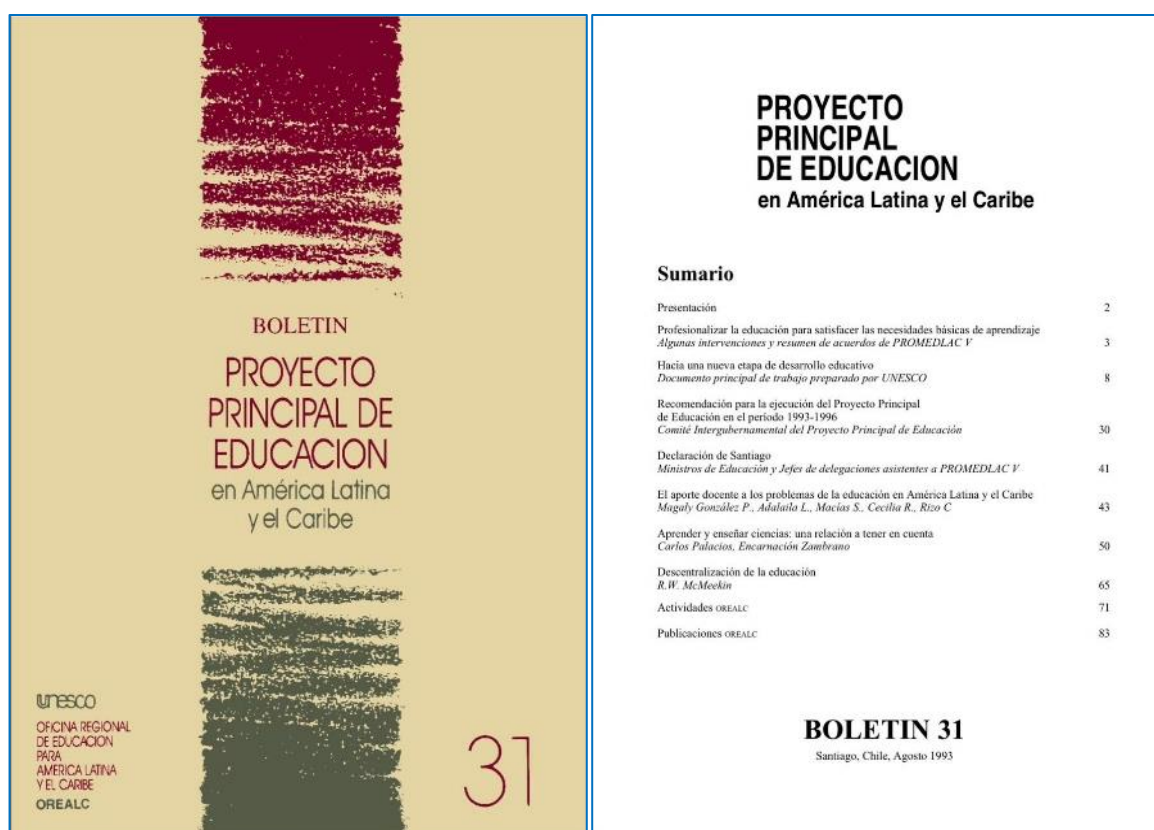
¹²⁰ A análise do conteúdo desses boletins citados (24, 31, 40 e 50) estão diluídas na análise constante na seção 4 da Tese. O boletim 50, em específico, faz referência aos documentos que serão publicados pelo OREALC/UNESCO, a partir da segunda macroestratégia PRELAC, que dará continuidade às ações do PPE, como se verá mais adiante. No original, em espanhol: “*el inicio de una nueva actividad de divulgación que, recogiendo la rica experiencia adquirida, sea capaz de modernizar su estructura y formato, para continuar siendo un aporte a la reflexión y el conocimiento en materias educativas*”.

em formas de quadros, gráficos e tabelas, a respeito das diversas temáticas desenvolvidas e a partir dos seus três macros objetivos.

O conteúdo observado na análise dos Boletins é muito mais descritivo-expositivo do que analítico e pouco ilustrativo, produzido geralmente por “especialistas” convidados, supostamente talentosos, e, por isso, considerados, à época, “*experts*” nos temas, o que reforçava o caráter de imparcialidade e neutralidade ressaltado pelo OREALC/UNESCO nessas publicações. Contudo, há uma contradição nesse discurso, tendo em vista que se pode observar, também, a presença dos especialistas do OI na autoria de algumas dessas produções.

Outro fator que chamou a atenção na análise desses Boletins, foi um certo padrão de composição textual, obedecido na maioria dos boletins produzidos nos 20 anos de execução do PPE. Esses materiais geralmente eram organizados por uma capa, seguida dos dados bibliográficos dos documentos, sumário, uma apresentação sobre o boletim, os textos técnicos e/ou artigos acadêmicos encomendados aos especialistas convidados, ou do próprio OREALC/UNESCO, e mais duas seções que continham uma espécie de súmula, com o resumo das atividades desenvolvidas e uma lista de outras publicações do OREALC/UNESCO, disponibilizadas aos países. A figura 11 ilustra esse padrão:

Figura 11: Ilustração do original da capa e do sumário do Boletim nº 31 do PPE.



Fonte: OREALC/UNESCO (1993).

Pode-se dizer, portanto, que, nestas duas décadas do PPE, o OREALC/UNESCO teve um papel decisivo na construção desses consensos, que não só contribuíram para promover as reformas educacionais necessárias à “transformação da educação latino-americana e caribenha” almejada pelo OI e os governos à época, como também para consolidar o neoliberalismo dentro da educação, por meio da TCH e da NGP, na medida em que o discurso hegemônico assumido contribuiu para a manutenção de uma pauta educacional, que passa a atender aos interesses dos reformadores (do capital), em detrimento daqueles que se tornam meros usuários dos serviços agora prestados (estudantes e profissionais da educação).

E é justamente essa pauta que passará a orientar as políticas educacionais latino-americanas e caribenhas, em especial as brasileiras, uma vez que essas orientações, apresentadas como “sugestões”, acabam por tornarem-se imposições na medida em que “[...] a recusa dessas recomendações impossibilitaria a concessão dos necessários financiamentos internacionais para a reestruturação educacional” (Dias, 2019, p. 15).

Muito embora a universalização da educação básica na ALC tenha sido o grande objetivo do PPE (1980-2000), ao propor, entre outras questões, “[...] ‘erradicar’ o analfabetismo e melhorar a qualidade e a eficiência dos sistemas educativos dessas regiões” (*Ibid.*, p. 244), a análise dos boletins elucida que a macroestratégia educacional chega ao final do seu ciclo sem de fato ter cumprido integralmente esse objetivo.

Na análise do conjunto desses boletins é possível identificar cinco aspectos centrais no PPE, que, ao longo dos 20 anos de implementação, podem ser considerados como definidores da melhoria da “qualidade da educação” na região, mas que não foram totalmente superados:

- 1) As propostas de reestruturação dos currículos nacionais;
- 2) O melhoramento dos recursos didático-pedagógicos em sua qualidade, diversificação e utilidade;
- 3) A superação dos índices educacionais considerados negativos, por meio de um modelo de gestão escolar para resultados de aprendizagem;
- 4) O estabelecimento de procedimentos padronizados de avaliação externa em larga escala;
- 5) E as mudanças nos processos institucionais e de concepção teórico-metodológica da formação inicial e continuada dos profissionais da educação da região.

A partir desses aspectos, evidenciam-se duas marcas do PPE na década de 1990 na ALC: a relação que a macroestratégia estabeleceu entre a qualidade e as inovações pedagógicas, com vistas a provocar as modificações necessárias, no sentido e nas particularidades dos processos

de ensino-aprendizagens; e a falta de clareza entre essa relação e as dimensões da pobreza e do fracasso escolar, que sustentavam o consenso pretendido para a região (Dias, 2019), demonstrando que os aspectos observados nos boletins continuarão a persistir no contexto latino-americano e caribenho, enquanto grandes desafios para a década seguinte (anos 2000), na qual a “qualidade da educação” ganhará centralidade nas políticas educacionais do novo milênio.

O boletim nº 50 do PPE, que celebra o encerramento das publicações dessa macroestratégia na região, ressalta que

O mérito mais importante do PPE é ter possibilitado um espaço de encontro regional entre países com diferentes níveis de desenvolvimento econômico, político e social, em um momento em que a UNESCO era a única agência do Sistema das Nações Unidas que trabalhava no setor da educação, e em que a cooperação bilateral entre países latino-americanos e os programas de assistência com nações europeias, bancos e outros organismos não tinham a intensidade e nem a diversificação que apresentavam no final dos anos 90¹²¹ (OREALC/UNESCO, 1999, p. 3, tradução nossa).

Neste extrato do boletim nº 50 é possível perceber que, para a UNESCO, o PPE representou a vanguarda na área das políticas educacionais da região em termos de mobilização de diferentes atores, instituições de governos, da iniciativa privada e da sociedade civil, por meio da cooperação internacional, em prol de uma pauta consensuada para a ALC, em consonância com o movimento global que se desenhava no mundo, a partir da mudança entre as racionalidades liberal e neoliberal e que passa a se intensificar e diversificar nos últimos anos da década de 1990.

Essa perspectiva assinalada acima corrobora com a argumentação de Noma (2011, p. 109), ao afirmar que nesta década, “[...] muitos países da região latino-americana [e caribenha] realizaram amplas reformas educacionais abrangendo várias dimensões do sistema de ensino”. Essas reformas trouxeram mudanças significativas, segundo a autora, em campos sensíveis das políticas educacionais, como a “[...] legislação, planejamento e gestão educacional, financiamento, currículos escolares, avaliação” (*Ibid.*, p. 110), e se inclui também aquelas destinadas à formação e valorização dos profissionais da educação, afirmando que tais reformas

¹²¹ No original, em espanhol: “*El mérito más importante del PPE es haber hecho posible un espacio de encuentro regional entre países con diferentes niveles de desarrollo económico, político y social, en un momento donde la UNESCO era la única agencia del Sistema de Naciones Unidas que trabajaba en el sector de educación y en el cual la cooperación bilateral entre los países latinoamericanos y los programas de asistencia con las naciones europeas, los bancos y otros organismos, no tenían la intensidad ni la diversificación que presentan a fines de los 90*”.

são parte de um movimento internacional, o qual, nesta pesquisa, tem-se identificado como o projeto hegemônico do capital.

Assim, concorda-se com Rosemberg (2000) quando afirma que o discurso oficial das políticas emanadas desse movimento ratifica que as reformas dos anos noventa, ocorridas especialmente na ALC, colocam a educação como área estratégica para combater as desigualdades socioeconômicas, sejam estas em nível nacional ou internacional.

É por isso que, para o OREALC/UNESCO (1999, p.3, tradução nossa), o papel da educação ganha centralidade na consecução do PPE, consistindo, como o principal desafio da macroestratégia, a definição de um “[...] quadro de políticas de desenvolvimento para superar a pobreza, reforçando o papel de liderança do sector público na educação como força motriz das iniciativas e esforços da sociedade como um todo¹²²”.

É desta forma que a agenda da UNESCO se fortalece na década de 1990, especialmente a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, cujo discurso de garantir as necessidades básicas de aprendizagem como um compromisso mundial para a construção de uma sociedade mais humanizada e com justiça social perpassava pelo cumprimento daquilo que se orientava em consonância com a pactuação do consenso regional que o PPE gerava em torno de suas ações nos diversos países que o implementavam.

Entretanto, é interessante ressaltar que a ideia presente em grande parte desses documentos oficiais do OREALC/UNESCO, referente a um “consenso regional”, soa como uma contradição, ao se considerar uma região tão pluriversa como a ALC, seja em seus aspectos socioculturais, político-econômicos e ético-ambientais. E no campo educacional porque haveria a necessidade de um “consenso”, que traz, na sua origem, a ideia de conformidade, isto é, um pensamento comum que leva a uma tomada de decisão sem que haja argumentações opostas ao que se propõe.

Isso demonstra a hegemonia discursiva presente nesses documentos, a partir da intertextualidade encontrada na maioria dos textos, que revelam articulações entre os interesses dos “especialistas” convidados ou do próprio OREALC/UNESCO, a experiência dos países participantes das ações implementadas e, sobretudo, as decisões dos Ministros da Educação da ALC e a conveniência da iniciativa privada. Isso evidencia o alinhamento de interesses entre os governos dos países latino-americanos e caribenhos, os OI, a sociedade civil, grupos ligados a

¹²² No original, em espanhol: “*marco de políticas de desarrollo para superar la pobreza, potenciando el papel protagonista del sector público en educación como dinamizador de las iniciativas y de los esfuerzos del conjunto de la sociedad*”.

universidades, como a Pontifícia Universidade Católica do Chile (UC) que teve um destaque importante nas macroestratégias educacionais do OREALC/UNESCO e o Mercado.

Os boletins do PPE reproduzem, portanto, não só as ações desenvolvidas e resultados obtidos, mas se revelam como verdadeiros instrumentos reforçadores de consensos, a partir de discursos que subsidiaram muitas políticas oficiais implementadas na região, no contexto do PPE¹²³.

De acordo com Dias (2019), esses boletins foram os instrumentos discursivos utilizados pelo OREALC/UNESCO para materializar acordos sobre os diferentes temas tratados no âmbito do PPE. Por isso, para essa autora, esse OI não só “[...] promoveu o PPE (1980-2000) apenas para referendar interesses particulares e pré-estabelecidos, constituindo, sob a bandeira da defesa do direito à educação”, como também “[...] tentou conformar o pensamento educativo da região, [...] às bases desses consensos fabricados” (*Ibid.*, p. 265).

Ainda no contexto do PPE, registra-se a implementação do PREAL, em 1996, desenvolvido pela OEA com o apoio do OREALC/UNESCO, e que foi importante para os objetivos dessa macroestratégia, cuja finalidade era de consolidar um dos principais objetivos do PPE, isto é, a reforma dos sistemas de ensino da região.

Para isso, o PREAL buscou, em paralelo ao PPE, fortalecer a relação entre o poder público e a iniciativa privada, com base no consenso de que a reforma dos sistemas de ensino deveria se dar em parceria com a sociedade (Maués; Camargo, 2022), o que significaria “[...] 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. 23, grifo da autora).

Foi esse consenso um dos principais contribuidores para que o Neoliberalismo se tornasse a concepção e o modelo de desenvolvimento econômico-social dos países capitalistas e a TCH a referência teórico-metodológica para as reformas educacionais dos países latino-americanos e caribenhos, ocorridas sobretudo nos anos 1990 e início de 2000. Esses fatores também contribuíram para a introdução das noções empresariais advindas do paradigma gerencial que dominava o mundo corporativo e que é inserido no Estado, por meio da NGP¹²⁴.

Pode-se afirmar que o PPE foi extremamente vital para a materialização do pensamento educacional na região da ALC nos anos de 1980 e 1990, cunhado nas bases hegemônicas do

¹²³ Se buscará aprofundar, na seção 4, essa questão dos consensos, buscando compreender como foram construídos na região em torno da formação e da valorização dos profissionais da educação.

¹²⁴ Questões essas já analisadas na seção 2 desta Tese, em que se faz o aprofundamento da Reforma do Estado na ALC, com o destaque ao caso brasileiro.

capital, que se efetivava a partir das políticas educacionais que serão as grandes articuladoras das reformas produzidas à época para adequar o campo educacional a se alinhar aos compromissos mundiais assumidos pela UNESCO e demais OI, como o BM e a OCDE, que estão presentes nesse contexto de modificações estruturais do capital na região e no mundo.

Esses organismos estão ordenados a partir do projeto global de educação para o capital representado no atual movimento internacional da AGE e que vem se (re)novando ao longo do decurso histórico recente e se organizando em diferentes frentes, fortalecendo a sociedade capitalista neoliberal.

O fim do PPE fora meramente a conclusão de um ciclo (1980-2000), previamente previsto e com indicativos de continuidade, agora absorvendo novas demandas da realidade objetiva dos países latino-americanos e caribenhos ao novo milênio que se anunciava, em desafios diferentes daqueles apontados nos diagnósticos do PPE nas décadas de 1980 e 1990, embora permanecessem questões como a ampliação da escolaridade, analfabetismo e aperfeiçoamento dos sistemas de ensino na realidade regional a ser superada.

É justamente nesse contexto, em meio ao último *Promedlac VII* em Cochabamba/Bolívia (2001), que os representantes dos países da ALC presentes solicitam da UNESCO a elaboração de uma outra macroestratégia educacional, não na perspectiva de substituição do PPE, mas sim de continuidade, visando superá-lo, em conformidade às recomendações pactuadas na Declaração de Cochabamba, para um período de quinze anos e com a previsão de avaliações sistemáticas a cada ciclo de cinco anos de implementação (Noma, 2011).

Assim, é durante a reunião intergovernamental de Havana-Cuba, em 2002, que o PRELAC é aprovado como a nova macroestratégia educacional em continuidade ao PPE e que foi implementada e acompanhada entre 2002 a 2017, como se analisará a seguir.

3.3.2 Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe (PRELAC) – 2002 a 2017

A segunda macroestratégia educacional que deu continuidade ao PPE foi o PRELAC (2002-2017). Esse projeto surge com a perspectiva de situar a educação e seu papel para o desenvolvimento humano, orientado para o atingimento das metas de qualidade e igualdade estabelecidas para uma EPT. Assim, o PRELAC demarca a continuidade dos esforços investidos na região pelo OREALC/UNESCO e tem sua origem na reunião intergovernamental ocorrida na cidade de Havana/Cuba, em novembro de 2002, ocasião em que estavam Ministros

da Educação e representantes oficiais de Governos de 34 países latino-americanos e caribenhos (OREALC/UNESCO, 2002a; OREALC/UNESCO, 2002b).

Dessa reunião de avaliação do alcance das ações do OREALC/UNESCO, resultou um documento denominado Declaração de Havana, em que se aprovou a necessidade de uma nova estratégia de continuidade ao PPE, bem como os procedimentos de acompanhamento das novas ações, expressando a vontade política dos países participantes em executar o PRELAC durante os 15 anos de seu desenvolvimento na ALC. A respeito dessa macroestratégia, o OREALC/UNESCO (2004, p. 7) assim sintetizou:

O PRELAC dá continuidade aos esforços encetados pelo Projeto Principal de Educação (1980-2000) e constitui um apoio aos planos de ação da Educação para Todos adotados no Fórum Mundial de Dakar (2000) e na Reunião Regional preparatória de Santo Domingo. Seu antecedente imediato é a Reunião de Ministros da Educação realizada em Cochabamba (2001), que encarrega a UNESCO da preparação de um novo Projeto Regional para orientar o salto qualitativo requerido pela região em termos educacionais.

No contexto do Fórum Mundial sobre a Educação em Dakar (2000), a UNESCO, em âmbito regional, demandou do OREALC a elaboração de uma estratégia que se desdobrasse em planos de ação da EPT nos países da região. Assim, o PRELAC passou a constituir-se como a macroestratégia que compôs a agenda da UNESCO (2000-2015) situada nos países do sul e tendo a educação básica como o seu foco, com a finalidade de orientar o atingimento qualitativo de metas globais para a educação que se desejava para a ALC naquele período histórico.

Há, portanto, um nítido deslocamento da agenda de Jomtien (1990-2000) centrada no movimento da EPT que não foi alcançada durante a sua execução na década de 1990, para os compromissos pactuados no Marco de Dakar e que novamente não serão totalmente cumpridos até 2015 (Akkari, 2017).

Em linhas gerais, o PRELAC demarca os esforços assumidos pela UNESCO no Fórum de Dakar em implementar a agenda global que emerge desse movimento na ALC e especialmente na necessidade de realizar as reformas educacionais na região, que possibilitariam, segundo o discurso internacional à época, a melhoria da qualidade da educação. Daí a justificativa do PRELAC como o programa reformador que surge no final do período do PPE, criando, assim, as condições objetivas para as mudanças desejadas, mesmo reconhecendo posteriormente “[...] que os resultados obtidos ainda são insuficientes e que um conjunto importante de carências ainda precisa ser enfrentado na região” (OREALC/UNESCO, 2004, p. 8).

Desta forma, o PRELAC conseguiu criar um horizonte de continuidades em nível regional e global. A partir do PPE, se estabeleceram as prioridades e os objetivos comuns, com base no processo global da EPT e que alicerçaram as políticas educacionais na ALC. Essas políticas foram ancoradas nos seis objetivos mundiais (ODM), amplamente difundidos pelos OI na década de 1990 e que, de alguma forma, tornaram-se obrigatórios para os países participantes do Fórum de Dakar.

É exatamente nesse âmbito que o OREALC/UNESCO (2004, p. 10) passa a considerar o PRELAC, “[...] como suporte e em estreita articulação com esse movimento pela educação de qualidade para todos ao longo da vida”. Para isso, necessitaria provocar a transformação das políticas e das práticas pedagógico-docentes, modificando os paradigmas educativos que vigoravam naquele contexto, com vistas a assegurar aprendizagens de qualidade, o desenvolvimento humano para todos ao longo da vida, o direito à educação e à igualdade de oportunidades e à plena participação de todos na aprendizagem como prioridade.

Em documento específico e elaborado para definir as estratégias de implementação da macroestratégia, no que tange ao **Modelo de Acompanhamento – apoio, monitoramento, avaliação – do Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe/PRELAC**, o OREALC/UNESCO (2002a) definiu o objetivo central, os quatro princípios e os cinco focos estratégicos (ver quadro 12) de atuação da macroestratégia para os próximos 15 anos na região (2002-2017), em consonância com os resultados obtidos no PPE, o movimento internacional da AGE que vinha sendo construído e o recente Fórum Mundial de Educação de Dakar em 2000:

[...] estimular mudanças substanciais nas políticas públicas com a finalidade de se concretizar a proposta de Educação para todos e atender às demandas de desenvolvimento humano na região para o século XXI. [...] O desenvolvimento humano e a educação são coincidentes nas aspirações: liberdade, bem-estar, e dignidade de todos em qualquer lugar, para o que devem contribuir as políticas públicas em educação. E, nessa perspectiva, este projeto propõe cinco focos estratégicos nos quais deverão se conectar os esforços e recursos dos países da região nos próximos 15 anos (*Ibid.*, p. 9).

A categoria desenvolvimento humano assume uma conotação importante nessa macroestratégia educacional, na medida em que é associada ao exercício pleno dos direitos humanos e condição fundante para um desenvolvimento sustentável, para a consolidação da democracia nos países da região e para a reconstrução do aparelho jurídico-normativo mais transparente, responsável e eficaz. Segundo o OREALC/UNESCO (2002a), é somente com o envolvimento da comunidade que esses elementos serão capazes de se concretizar, gerando,

assim, o sentimento de pertencimento e de comprometimento com os resultados. O quadro 14 sintetiza essas questões a partir do PRELAC na região:

Quadro 14: Estruturação do PRELAC quanto aos seus objetivos, princípios e focos estratégicos.

OBJETIVOS	PRINCÍPIOS	FOCOS ESTRATÉGICOS
<p>“Promover mudanças nas políticas e práticas educacionais a partir da transformação dos paradigmas educacionais vigentes, para assegurar aprendizagens de qualidade voltadas para o desenvolvimento humano para todos ao longo da vida.</p> <p>As políticas educacionais devem ter como prioridade tornar efetivos, para toda a população, o direito à educação e à igualdade de oportunidades, eliminando as barreiras que limitam a plena participação e a aprendizagem das pessoas”.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Insumos, estrutura e pessoas; 2. Transmissão de conteúdos e o desenvolvimento integral das pessoas; 3. Homogeneidade (padronização) e diversidade; 4. Educação escolar e sociedade educadora. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Foco nos conteúdos e práticas da educação para construir sentidos sobre nós mesmos, os outros e o mundo em que vivemos; 2. Foco nos docentes e fortalecimento de sua importância na mudança educacional, para que respondam às necessidades de aprendizagem de seus alunos; 3. Foco na cultura das escolas para que estas se convertam em comunidades de aprendizagem e participação; 4. Foco na gestão e flexibilização dos sistemas educativos para oferecer oportunidades de aprendizagem efetiva ao longo da vida; 5. Foco na responsabilidade social pela educação para gerar compromissos com seu desenvolvimento e resultados.

Fonte: Elaboração própria (2023), com base nas informações extraídas de OREALC/UNESCO (2004, p. 9-10; 2002a).

Para o alcance dessa proposta, o projeto buscou reconstruir na região os pilares da EPT. Para tanto, o PRELAC também problematizou os limites identificados na gestão educacional, no financiamento e na alocação de recursos e, por fim, as desigualdades entre a escola privada e a escola pública, demarcando um “novo olhar”, com “novos compromissos”, se comparados com os da macroestratégia anterior, redefinindo objetivos, princípios e focos estratégicos para a educação na ALC (conforme dispostos no quadro 14).

Assim, com o discurso ideológico de promoção das inovações pedagógicas produzidas com as políticas, que tenderiam a diminuir as desigualdades regionais na medida em que a educação se tornasse de qualidade, inclusiva e equitativa, foi desenvolvido, no contexto do PRELAC, um fórum técnico-político de estímulo ao diálogo entre o poder público e a sociedade civil, para a elaboração de propostas com base em processos de mobilização, articulação e cooperação interna e entre os países da região, como resposta da ALC para os objetivos e metas do Marco de Ação de Dakar e para os ODM.

Para isso, O PRELAC estabeleceu quatro princípios (insumos, estrutura e pessoas; transmissão de conteúdos e o desenvolvimento integral das pessoas; homogeneidade/padronização e diversidade; e educação escolar e sociedade educadora) que

buscaram fundamentar as políticas e práticas educacionais na região, constituindo, segundo o OREALC/UNESCO (2004), a originalidade do projeto.

Esses princípios deveriam, ainda, ser realizados a partir do que o PRELAC denominou de focos estratégicos, isto é, áreas de prioridade para os países e a região concentrarem seus empenhos para atingir os objetivos propostos, bem como “[...] cumprir as metas estabelecidas no Marco de Ação de Educação para Todos” (OREALC/UNESCO, 2002a, p. 19). Assim, a recomendação era que os focos fossem os responsáveis por eleger temas centrais, aos quais os países participantes deveriam aprimorá-los em suas políticas, a partir de “[...] programas prioritários de âmbito nacional e regional” (*Ibid.*).

Com os grandes temas de interesse do PRELAC, situaram-se os cinco focos que incluíam: 1) os conteúdos e práticas pedagógico-docentes; 2) os professores como sujeitos impulsionadores das mudanças; 3) a cultura escolar na perspectiva das comunidades de aprendizagem e participação; 4) a gestão escolar e a flexibilização dos sistemas de ensino; e 5) a responsabilidade social pela educação e de maneira especial com os resultados de aprendizagem.

Assim, na revista PRELAC nº 0 (OREALC/UNESCO, 2004), na parte introdutória, é apresentado o escopo da macroestratégia em que se pode identificar as orientações/recomendações de como os países latino-americanos e caribenhos deveriam organizar a priorização de seus programas nacionais em cumprimento aos objetos do Marco de Ação da EPT (Dakar, 2000) e conseqüentemente do PRELAC. O quadro 15 sintetiza essas orientações/recomendações, a partir dos cinco focos estratégicos definidos para a região:

Quadro 15: Focos estratégicos do PRELAC.

FOCO ESTRATÉGICO	ORIENTAÇÕES/RECOMENDAÇÕES
Foco nos conteúdos e práticas da educação para construir sentidos sobre nós mesmos, os outros e o mundo em que vivemos	Implica contribuir para discernir qual é o sentido da educação num mundo de incerteza e mudança. É preciso agregar as aptidões que oferece a educação atual, abordagens para o exercício da cidadania e para a construção de uma cultura de paz. Os quatro pilares de aprendizagem do Informe Delors são um guia excelente para interrogar-se sobre os sentidos da educação; aprender a ser, a conhecer, a fazer e a viver juntos. O PRELAC explicita, por sua importância, um pilar adicional: aprender a empreender.
Foco nos docentes e fortalecimento de sua importância na mudança educacional para que respondam às necessidades de aprendizagem de seus alunos	Demanda apoiar políticas públicas que reconheçam a função social do docente e valorizem sua contribuição para a elaboração de políticas e para a transformação educacional. Demanda formação em aptidões novas para encarar os desafios do século XXI e o compromisso com a aprendizagem dos alunos.
Foco na cultura das escolas para que estas se convertam em comunidades de aprendizagem e participação	Melhorar a qualidade e igualdade passadas pela transformação da cultura e do funcionamento da escola. Implica construir novas relações marcadas pela vivência cotidiana dos valores éticos e democráticos, para formar cidadãos competentes. Supõe a adoção de

	processos de participação na tomada de decisões nos vários níveis do sistema educacional.
Foco na gestão e flexibilização dos sistemas educativos para oferecer oportunidades de aprendizagem efetiva ao longo da vida	Pressupõe a transformação da organização e das normas rígidas dos atuais sistemas educacionais para oferecer propostas diversificadas, que reconheçam a heterogeneidade das necessidades educativas e atribuam maior grau de autonomia às escolas. Enfatiza, além disso, a necessidade de colocar a gestão a serviço da aprendizagem dos estudantes.
Foco na responsabilidade social pela educação para gerar compromissos com seu desenvolvimento e resultados	Sugere políticas públicas que consigam que o sistema educacional, a comunidade escolar e a sociedade em geral se responsabilizem pela educação. É preciso vontade política para gerar condições e mecanismos de participação e de prestação de contas da cidadania em todos os níveis.

Fonte: Elaboração própria (2023), com base em informações extraídas da Revista PRELAC nº 0 (OREALC/UNESCO, 2004, p. 9-10).

Para o contexto desta pesquisa, o foco estratégico 2, “*docentes e fortalecimento de sua importância na mudança educacional, para que respondam às necessidades de aprendizagem de seus alunos*”, é fundante para a compreensão de como o pensamento da UNESCO sobre a formação e valorização dos profissionais da educação se consolidou na região no início dos anos 2000, sendo, portanto, central a análise desse foco da macroestratégia educacional¹²⁵ PRELAC em relação ao objeto de estudo em pauta.

A questão sobre os profissionais da educação é, sem dúvida, uma preocupação da UNESCO, já indicada na primeira macroestratégia desenvolvida nos anos de 1980/1990 com o PPE e que se consolida no PRELAC nos anos 2000. Ao propor o foco nos professores, o OREALC/UNESCO (2002a; 2002b) visa, por meio do PRELAC, reforçar as políticas educacionais que legitimam o papel desses profissionais como protagonistas nas mudanças dos sistemas, redes de ensino e escolas, tendo em vista que, tal perspectiva

[...] surge em função do obsolescimento do papel dos docentes na educação tradicional, associado principalmente à transmissão de informação, à memorização de conteúdos, a uma reduzida autonomia na definição e avaliação do currículo, a uma atitude passiva frente às mudanças e inovações educacionais e à maneira mais individualista que de cooperação no trabalho (OREALC/UNESCO, 2002a, p. 22)

O OREALC/UNESCO apostou, por meio dessa nova macroestratégia educacional, que era preciso investir nos professores para torná-los mais “entusiasmados e comprometidos” com a profissão e com as mudanças necessárias para modificar a educação na região, portanto, era importante que as propostas de formação (inicial e continuada) focalizassem questões sobre o estado emocional e as condições de trabalho desses profissionais, considerando-os “[...] como

¹²⁵ Como já sinalizado em outras partes desta Tese, o aprofundamento das análises a respeito das categorias formação e valorização, presentes no pensamento educacional desenvolvido pelo OREALC/UNESCO para a região da ALC no âmbito do PRELAC, será abordado na seção 4, a seguir.

sujeitos e formuladores de propostas educacionais e **não meros executores** das propostas (*Ibid.*, grifos nossos).

Para isso, o PRELAC, deveria desenvolver esse foco nos países latino-americanos e caribenhos, a partir de programas nacionais que estimulassem um perfil de profissionais para a reflexão, para a autonomia e a criatividade, com vistas a estimular o protagonismo docente para o comprometimento e adesão às mudanças propostas, cujo cerne do seu trabalho seria a aprendizagem dos alunos, sejam estas cognitivas e/ou emocionais.

Segundo o OREALC/UNESCO (2002a), uma das dificuldades principais dos professores da região estaria justamente na utilização equilibrada entre o conhecimento cognitivo e emocional em sua prática pedagógico-docente, que se mostra cada vez mais complexa, seja pela diversidade de alunos, turmas, contextos de atuação, mudanças constantes no conhecimento a ser ensinado, a necessidade de inclusão das tecnologias na educação, o trabalho em rede e cooperativo de pares, entre outras modificações, consistindo, portanto, em elementos importantes desse foco estratégico. E, é neste sentido que, para o PRELAC (2002-2017):

As políticas que apontam para uma mudança na profissionalização do magistério supõem uma mudança de caráter sistêmico. Ou seja, não se podem mudar as políticas docentes se não se mudam as políticas sobre a escola. Trata-se de uma modificação recíproca, uma vez que a mudança do papel docente pode ser considerada como consequência da mudança integral da escola e, ao mesmo tempo, uma condição para a mudança da escola (*Ibid.*, p. 22).

Desta forma, assume-se, com essa macroestratégia educacional, a perspectiva de que o desenvolvimento da política deve estar centrado nas pessoas, tendo o aluno como ponto central e sujeito ativo na construção do conhecimento, enquanto os profissionais da educação, especialmente o professor, assumiriam um novo papel, isto é, o de mediador que facilitará a aprendizagem dos alunos. Não obstante, se verifica que essa concepção, disseminada na região via PRELAC, continua presente nas atuais discussões e documentos de sustentação da atual reforma curricular brasileira que institucionalizou esse discurso hegemônico.

A exemplo se tem o documento de referência da BNCC (Brasil, 2018) e as Resoluções do CNE que modificaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos profissionais da Educação Básica e que instituíram a Base Comum Nacional de Formação (CNE, 2020; 2019), que vem cumprindo esse papel, como já antevia o PRELAC no início dos anos 2000: “A transformação das políticas públicas relativas à profissionalização

do magistério supõe uma mudança nas políticas de gestão, nos currículos, na administração o sistema e nas políticas de emprego e de seguridade social” (OREAL/UNESCO, 2002a, p. 22).

Assim, o foco nos docentes foi proposto com base no desenvolvimento, ainda, de seis dimensões: 1) Definição de políticas públicas que privilegiem o potencial transformador do professor; 2) Incentivo à criação de estratégias de internacionalização na educação básica; 3) Capacitação de professores para a utilização das novas tecnologias aplicadas à educação; 4) Apoio e incentivo aos professores para o enfrentamento a situações de vulnerabilidade social; 5) Estratégias para atrair os professores do sexo masculino para a profissão; 6) Criação de redes de apoio e centro de recursos; e 7) Superação do modelo tradicional de elaboração das políticas educacionais.

No quadro 16, apresenta-se as orientações/recomendações que o OREALC/UNESCO (2002a) indicava aos países da região da ALC sobre o foco estratégico nos docentes:

Quadro 16: Orientações/recomendações do PRELAC ao foco estratégico nos docentes.

DIMENSÕES	ORIENTAÇÕES/RECOMENDAÇÕES
Definição de políticas públicas que privilegiem o potencial transformador do professor	Pressupõe a integração entre o desenvolvimento intelectual e emocional; complementaridade entre a formação inicial e a continuada em serviço, com base na produção de conhecimentos sobre a prática profissional; o incentivo à carreira no que tange ao desempenho, condições de trabalho e remuneração; avaliação de desempenho com base na formação intelectual e ética dos alunos e suas inserções na comunidade local; e oferta de formação continuada para todos os profissionais da educação.
Incentivo à criação de estratégias de internacionalização na educação básica	Criação de redes internacionais, regionais e nacionais de escolas, alunos e professores, para o intercâmbio de experiência, com a utilização da internet e a introdução das tecnologias educacionais.
Capacitação de professores para a utilização das novas tecnologias aplicadas à educação	Inserção das tecnologias nos processos de formação inicial e continuada em serviço, pois constituem-se em excelente ferramenta para a autoformação dos profissionais da educação, bem como para a modernização dos métodos e das práticas de ensino.
Apoio e incentivo aos professores para o enfrentamento a situações de vulnerabilidade social	Disponibilização de ferramentas e metodologias que estimulem os estudantes a valorizar e fortalecer a diversidade cultural e as tradições; potencializar as dificuldades de professores alfabetizadores e demais profissionais que atuam em espaços de educação não formal que visam aumentar o nível de escolarização das populações vulneráveis; incentivos aos professores em que seus alunos atinjam bons resultados de aprendizagem evitando, assim, a desistência do magistério; promoção de ações que incentivem a formação por pares; e a ampliação dos debates públicos sobre as questões trabalhistas e profissionais e que envolvam as representações sindicais ou semelhantes da categoria nesses debates, visando o aperfeiçoamento das políticas educacionais.
Estratégias para atrair os professores do sexo masculino para a profissão	Equilíbrio da relação de gênero na profissão; a necessidade de identificação da imagem masculina por parte dos alunos, especialmente aqueles oriundos de famílias em que a figura paterna é ausente; a contribuição da presença de professores do gênero masculino para a valorização da profissão.
Criação de redes de apoio e centro de recursos	A necessidade de articulação com outros profissionais (psicólogos, assistente sociais, enfermeiros, entre outros) em função da demanda crescente, especialmente em comunidades desfavorecidas e que requerem

	das escolas e de seus profissionais esse apoio; espaços formativos externos a escola (centro de recursos) com equipes multidisciplinares que contribuirão nessa rede de apoio às escolas, com a disponibilização desde os recursos humanos aos materiais didático-tecnológicos.
Superação do modelo tradicional de elaboração das políticas educacionais	Diminuição da distinção entre os formuladores e os executores das políticas educacionais; mudança do foco das políticas, isto é, ênfase nos atores do processo e não apenas nos fatores; fortalecimento da participação dos profissionais da educação e de suas representações, enquanto categoria profissional, na formulação das políticas educacionais, como incentivo para que estes operacionalizem e se responsabilizem pelas mudanças almejadas nos processos de ensino-aprendizagem.

Fonte: Elaboração própria (2023), com base em OREALC/UNESCO (2002a; 2022b).

Não é por acaso que se pode atribuir ao PRELAC a grande responsabilidade por consolidar na educação da região, a noção de gestão para resultados, presente nas orientações/recomendações dos focos estratégicos 4 e 5: *foco na gestão e flexibilização dos sistemas educativos para oferecer oportunidades de aprendizagem efetiva ao longo da vida e foco na responsabilidade social pela educação para gerar compromissos com seu desenvolvimento e resultados*, respectivamente (OREALC/UNESCO (2002a)).

Nestes focos é possível observar uma importação do contexto gerencial, que é transplantada para as instituições do Estado via a NGP advinda da reforma gerencial/empreendedora do neoliberalismo e que, em muitos casos, provocou processos de privatização endógena nos sistemas e redes de ensino públicas, em nome da qualidade, da eficiência e da eficácia dos serviços, como uma das principais características da reforma empresarial da educação (Freitas, 2018), vivida na ALC no final dos anos oitenta e em toda a década de 1990.

Noções como flexibilização de procedimentos de avaliação, de oferta de oportunidades educacionais (presenciais, semipresenciais, a distância), utilização das tecnologias educacionais, atendimento à demanda e à colocação das pessoas no mercado de trabalho, articulação entre educação e trabalho com base em uma educação continuada equânime e competitiva, participação com criação de redes para uma aprendizagem ao longo da vida, promoção de uma cultura de avaliação de compromisso com os resultados (sistema de informações, indicadores de qualidade, meios de comunicação de massa para divulgação de resultados), relação público-privado, estratégias diversificadas de captação de recursos (OREALC/UNESCO, 2002b), entre outras, passam a circular nos discursos e documentos de políticas educacionais da região com mais força.

A esse respeito, Lima (2020, p. 21559) pontua que o debate acerca das recomendações dessa macroestratégia, a partir de seus focos estratégicos, imputa diversas compreensões, uma

vez que estes “[...] se pautam numa perspectiva economicista e gerencialista ao modelo das Sociedade Anônimas (S/A)”, inscritas na pauta neoliberal. E continua o autor:

É particularmente necessário observar a proposta do PRELAC aos quatro pilares de aprendizagem do Informe Delors, quando acrescenta a este o “aprender a empreender”. Sob nosso ponto de vista aqui fica realçado a questão da educação associado ao negócio, um empreendimento. As questões sociais e humanas são citadas nos focos, porém fogem dos seus aspectos originais na medida em que a educação é um comércio, investimento monetário, capital (*Ibid.*).

Assim, os focos dados ao PRELAC evidenciam o descortinar do contexto sócio-histórico e político-econômico que se vivenciou no mundo nas primeiras décadas dos anos 2000, e, de modo particular na ALC, pós-reformas estruturais do Estado. Reformas que consolidaram a razão-mundo (o neoliberalismo) como pilar das mudanças desencadeadas pela lógica capitalista financeirista que, segundo Lima (2020), fez com que houvesse uma migração das desigualdades escolares “[...] da esfera social na contemporaneidade” passando a ser “potencializadas pelos sistemas educacionais, ambientes escolares e, via de regra, pelas políticas destinadas à educação” (*Ibid.*, p. 21554).

O que se observa, a partir do estudo e análise dos primeiros documentos que fundamentaram o PRELAC, é que esta macroestratégia influenciou, e ainda influencia, grande parte da vida das populações latino-americanas e caribenhas, por isso, “[...] mensurar a importância para as políticas educacionais de desvelar os arranjos heterárquicos construídos entre o poder público e os interesses dos capitais econômicos privados” (Lima, 2021, p. 1888) é um indicativo importante para a compreensão de como o projeto global do capital vem se constituindo, a partir das macroestratégias educativas do OREALC/UNESCO na região.

Ainda no contexto do PRELAC, foram produzidas quatro revistas no período de 2004 a 2006¹²⁶, que sistematizaram informações importantes a respeito do funcionamento da macroestratégia na região, bem como suas orientações/recomendações e os primeiros resultados, a fim de subsidiar o debate educacional da ALC.

Essas revistas apresentam uma organização estrutural, a partir de um formato técnico de textos e/ou artigos escritos originalmente em língua espanhola, podendo ser encontrados exemplares traduzidos para a língua portuguesa e inglesa. Quanto aos seus conteúdos, essas revistas apresentam proposição de debates bem definidos:

¹²⁶ Em função do objeto de estudo e do *corpus* documental que compõe a análise dos dados, somente a revista PRELAC nº 01 teve seu conteúdo aprofundado e analisado na seção 4.

- Revista PRELAC nº 0, com o tema *PRELAC, uma trajetória para a educação para todos/Panorama sócio-educacional: Cinco visões sugestivas sobre a América Latina e o Caribe*, apresenta, em linhas gerais, a macroestratégia e os temas gerais que se pretendia desenvolver na região em 15 anos (OREALC/UNESCO, 2004);
- Revista PRELAC nº 01 aborda a temática *o docente como protagonista na mudança educacional*, a partir do desenvolvimento de temas como: carreira, papéis, formação, condições de trabalho, avaliação e aspectos particulares da docência ligados ao uso de tecnologias, educação secundária, educação intercultural bilíngue, educação para a cidadania, diversidade e inclusão (OREALC/UNESCO, 2005);
- Revista PRELAC nº 02 trata da temática *os sentidos da educação*, com o desdobramento de temas vinculados ao foco estratégico 1, com textos que analisam temas urgentes e importantes como recursos, estruturas e gestão (OREALC/UNESCO, 2006a);
- Revista PRELAC nº 03, cuja temática é *o currículo em debate*, desdobrada em discussões a respeito do currículo e sua relação com os padrões de aprendizagem e a avaliação, com a situação e o papel dos professores e a sua relação com a diversidade, abordando, ainda, questões como competências e habilidades, a formação para a cidadania, políticas de sustentabilidade e a inclusão de compromissos internacionais (OREALC/UNESCO, 2006b).

A figura 12, a seguir, ilustra a capa e o sumário da Revista PRELAC nº 01:

Figura 12: Ilustração da capa e do sumário da Revista PRELAC nº 01.



Fonte: OREALC/UNESCO (2005).

Neste sentido, em uma análise sobre a macroestratégia educacional do PRELAC, Dias (2021) afirma que na origem da proposta há uma contradição que se reproduzirá ao longo de sua implementação, pois, ao se projetar os próximos 15 anos (2002-2017), contraditoriamente se

[...] reconhece que as mudanças em um mundo de incertezas duplicam a cada 5 anos, [o que] mostra-se incoerente. Faz-se necessário, diante disso, pensar ações educacionais não vinculadas ao tempo cronológico, mas ao tempo dos acontecimentos e fatos sociais (como as desigualdades sociais) que agem sobre as pessoas e que podem determinar o rompimento de uma geração e o surgimento de outra (*Ibid.*, p. 125).

Para o autor, e concordando com este ao “projetar os rumos da educação”, fixando-os em um intervalo determinado de tempo (15 anos), soa, no mínimo, incoerente, especialmente quando se trata de uma região tão pluriversa, contraditória e complexa como a ALC, tendo em vista que o recorte temporal do PPE de 20 anos demonstrou que essa lógica confirma a contradição apontada por Lima (2021).

Essas contradições também podem ser percebidas nas intenções da macroestratégia, que, embora se apresente como uma proposta que visa corroborar com a perspectiva democrático-participativa, chegando até convocar diversos atores (gestores, coordenadores, professores, alunos, comunidade) para serem agentes propositores, na prática, “[...] sua implementação é de cima para baixo (*top-down*)” (*Ibid.*, p. 188, grifos do autor), uma vez que trata-se de uma “encomenda” de quem detinha o poder de decisão (Ministros e representantes de Governos), reforçando a ideia de que os “projetos advindos de modelos neoliberais e baseados no princípio mercantilista não têm por base o combate à desigualdade educacional (*Ibid.*), portanto, contradizendo, na origem, as finalidades da macroestratégia educacional em questão.

Mais uma vez se vê nas macroestratégias educacionais do OREALC/UNESCO o modelo hegemônico de educação, que, mesmo promovido pelo encantamento à primeira vista do discurso de uma EPT e de aprendizagem ao longo da vida, como bem ressaltado em todos os documentos produzidos no contexto do PRELAC, evidenciando, em uma análise mais atenta, que o que está por detrás são interesses do capital que continuam a fundamentar e a fomentar a agenda da UNESCO para a educação em nível global e regional, compromissada com o desenvolvimento econômico.

3.3.3 Projeto Estratégico Regional sobre Docentes para a América Latina e o Caribe (PERDLAC) – 2013 a 2016

Na esteira das macroestratégias do OREALC/UNESCO para a educação da ALC, a terceira, e última, tratou de um projeto específico para os profissionais da educação, com destaque aos professores. Assim, surgiu o PERDLAC (2011 a 2016), que produziu diversos relatórios com recomendações aos Estados-membros, a respeito de reformas e de elaboração de políticas educacionais, que se insere, por sua vez, na estratégia da UNESCO em nível global, “Professores para uma Educação para Todos”¹²⁷.

Essa iniciativa mundial, “Professores para uma Educação para Todos”, se origina do compromisso que a UNESCO assumiu no cenário mundial da EPT, pactuado em Jomtien no ano de 1990 (Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem) e repactuado dez anos depois em Dakar no ano de 2000 (Marco de Ação de Dakar)¹²⁸.

Assim, a macroestratégia educacional PERDLAC buscou realizar um diagnóstico na região sobre a situação docente, a partir das experiências nacionais; elaborou um estado da arte a respeito das políticas de formação docente e propôs um conjunto de orientações/recomendações que pudessem subsidiar os Estados-membros a realizarem reformas educacionais e a implementação de políticas em quatro campos: a) formação inicial; b) desenvolvimento profissional e formação continuada; c) instituições e políticas docentes; e d) carreira docente (OREALC/UNESCO, 2013).

Procedente do PRELAC, que tinha como um dos seus focos estratégicos *os docentes e o fortalecimento de sua importância na mudança educacional, para que respondam às necessidades de aprendizagem de seus alunos*, o PERDLAC surge com vistas a “[...] contribuir com a elaboração de políticas e tomada de decisões acerca da questão docente nos países da região” (Brito Neto; Shiroma, 2015, p. 2).

¹²⁷ Trata-se de uma estratégia global coordenada pela UNESCO, a partir do movimento de EPT, em que se destaca, em seus fundamentos, a existência de um hiato triplo em relação à formação de professores nos países em desenvolvimento, como é o caso da ALC, no que tange as dimensões políticas, as capacidades/lacunas de conhecimento e o financiamento, que, segundo a organização, estaria colocando em risco o alcance dos objetivos da EPT (OREALC/UNESCO, 2013).

¹²⁸ Apesar dos avanços obtidos nos 10 anos dos compromissos pactuados em Jomtien com a EPT, a avaliação realizada na ocasião do Fórum de Dakar, em 2000, revelou que ainda existiam grandes desafios em termos da universalização da educação básica, os persistentes índices de analfabetismo, discriminação de gênero, a qualidade da educação que ainda não satisfaziam os anseios da sociedade, entre outros fatores, fazendo com que os compromissos com a EPT fossem repactuados e reorganizados em seis macro objetivos que deveriam ser alcançados até 2015.

Assim, essa macroestratégia foi elaborada e conduzida, a partir de uma parceria estabelecida entre o OREALC/UNESCO e o Centro de Estudos de Políticas e Práticas em Educação (CEPPE), da Pontifícia Universidade Católica do Chile (UC), por meio de sua Secretaria Técnica, coordenando uma rede regional de especialistas que contribuíram/contribuem com a UNESCO no fortalecimento dos professores na região desde então, além de ter recebido o apoio da OEA, com o PREAL à época da implementação dessa macroestratégia.

De acordo com o relatório anual de 2014 do OREALC/UNESCO, o PERDLAC foi uma macroestratégia educacional que foi pensada para contribuir na redução dos hiatos existentes entre conhecimentos e habilidades a respeito das práticas pedagógico-docentes dos professores latino-americanos e caribenhos, articulando uma gama variada de “partes interessadas” na área de ensino, contribuindo para “[...] reflexões e produzir de informações para responder à urgente necessidade de políticas docentes integrais e articuladas¹²⁹” (OREALC/UNESCO, 2014a, p. 16, tradução nossa).

O PERDLAC pode ser considerado uma macroestratégia resultante da elaboração coletiva e rigorosa do conhecimento da situação docente na ALC, como destaque ao reconhecimento das experiências da região, a partir da análise realizada das evidências internacionais, regionais e nacionais, cujos resultados foram disponibilizados aos países participantes.

E, em termos estruturais, o PERDLAC foi metodologicamente organizado em três etapas, cada uma delas, correspondendo a um objetivo específico e que originou produtos igualmente particulares. O quadro 17 organiza os dados sobre a composição do PERDLAC, conforme suas etapas, os períodos de realização, as finalidades e os produtos gerados.

Quadro 17: Composição do PERDLAC, a partir de etapa/período, finalidade e produto.

ETAPA/ PERÍODO	FINALIDADE	PRODUTO ¹³⁰
1ª Etapa (2011-2012)	Elaboração do estado da arte sobre políticas docentes na ALC e o estabelecimento de critérios e orientações para a elaboração de políticas docentes pelos estados-membros da UNESCO na região, com base nas contribuições dos especialistas ou <i>experts</i> e nas discussões dos grupos locais que debateram os documentos-base que subsidiaram o estado da arte, a partir de oito países latino-americanos e caribenhos:	Publicação: <i>Antecedentes y Criterios para la elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe</i> (OREALC/UNESCO, 2013).

¹²⁹ No original, em espanhol: “*reflexiones y produce información para responder a la necesidad urgente de contar com políticas docentes integrales y articuladas*”.

¹³⁰ Para acessar os documentos produzidos nesta macroestratégia e publicados pelo OREALC/UNESCO, recomenda-se acessar o endereço eletrônico, <https://unesdoc.unesco.org>.

	Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Guatemala, México, Peru e Trinidad e Tobago. Nesta etapa, foram definidas quatro áreas temáticas prioritárias: 1) Formação Inicial; 2) Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional; 3) Carreira Docente e Condições de Trabalho; e 4) Instituições e processos de Políticas e Organizações Docentes (OREALC/UNESCO, 2013; 2014a).	
2ª Etapa (2012-2013)	Esta etapa foi destinada a sistematização das orientações para a estruturação das políticas docentes, com base no estado da arte elaborado na 1ª etapa e a partir do aprofundamento das temáticas pertinentes à estratégia, visando, com isso, o fortalecimento dos profissionais da educação, sobretudo, dos professores e diretores/as de escola atuantes nos diversos sistemas e redes de ensino da ALC, a partir de seis temáticas: 1) Características da Formação inicial de professores; 2) Normas e formação inicial de professores; 3) Aprendizagem profissional colaborativa; 4) Avaliação do desempenho docente; 5) Desenho de políticas de ensino a partir das políticas públicas; e 6) Aspectos econômicos da construção de políticas públicas para o setor de ensino (OREALC/UNESCO, 2014a; 2014b). Nessa etapa, se construiu, ainda, um Cadastro com Experiências de tomada de decisão, com casos de sucesso de políticas docentes, a partir de estágios técnicos entre vários países da região (Colômbia-Chile; República Dominicana; República Dominicana-Chile).	Publicações: 1) <i>Temas Críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual</i> (OREALC/UNESCO, 2014b); 2) <i>Catastro de Experiencias relevantes de Políticas Docentes en América Latina</i> (OREALC/UNESCO, 2014c); 3) <i>Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región</i> (OREALC/UNESCO, 2014d); 4) <i>Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región</i> (OREALC/UNESCO, 2015a).
3ª Etapa (2014-2016)	A última etapa foi organizada, em três momentos: 1. Primeira infância: elaboração de diagnóstico específico, com a indicação de critérios orientadores para a elaboração de políticas educacionais destinadas para as etapas iniciais da educação básica, focalizado na primeira infância como mecanismo de elevar a formação de qualidade e condições de trabalho adequadas para os professores; 2. Valorização docente: estudo situacional acerca das carreiras docentes na região da ALC, focando o processo de valorização da profissão docente; 3. Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs): análise das TICs e sua relação com a qualidade da educação (OREALC/UNESCO, 2016).	Publicações: 1) <i>Estado del Arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y El Caribe</i> ; 2) <i>Las Carreras Docentes en América Latina: la acción meritocrática para el desarrollo profesional</i> (OREALC/UNESCO, 2015b); 3) <i>Perspectivas sobre Políticas Docentes en América Latina y el Caribe: Aprendizajes de la Estrategia Regional sobre Docentes de la OREALC/UNESCO 2011-2016</i> (OREALC/UNESCO, 2016).

Fonte: Informações sistematizadas pelo autor (2022), com base nos estudos dos documentos da macroestratégia.

Como se pode observar no quadro 17, essa macroestratégia educacional é o desenvolvimento do “foco nos docentes e fortalecimento de sua importância na mudança educacional, para que respondam às necessidades de aprendizagem de seus alunos”, presente no PRELAC e que se aprofunda com o PERDLAC.

O documento “*Perspectivas sobre Políticas Docentes en América Latina y el Caribe: Aprendizajes de la Estrategia Regional sobre Docentes de la OREALC/UNESCO 2011-2016*”,

publicado pelo OREALC/UNESCO em 2016, apresenta um balanço dos alcances da macroestratégia na região, apontando os avanços e desafios a serem enfrentados pelos países, ratificando o PERDLAC como a diretriz de consolidação na ALC dos pilares da recente agenda E-2030 da UNESCO (2015-2030), definindo essa macroestratégia como:

A Estratégia Regional sobre Docentes desde 2012 visa contribuir para colmatar as lacunas no conhecimento e nas capacidades relativas em favor do desempenho docente na região, e fazê-lo a partir da própria região. Entendendo a necessidade de políticas integradas e articuladas e que a tomada de decisões exige avanços na qualidade das políticas, a Estratégia pretende contribuir refletindo e produzindo informações junto aos atores envolvidos no campo do ensino em nossos países. Se trata de um conhecimento desenvolvido de forma coletiva e rigorosa, que reconhece a experiência da região, analisa as evidências internacionais e coloca tudo isso a serviço da reflexão comum, aproveitando as altas capacidades especializadas instaladas na América Latina e o Caribe¹³¹ (OREALC/UNESCO, 2016, p. 8, tradução nossa).

Como resultante da primeira etapa do PERDLAC, o documento “*Antecedentes y Criterios para la elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*” apresenta diversas contribuições sobre políticas educacionais e sobre a profissão docente, produzidas por especialistas da ALC convidados pelo OREALC/UNESCO (2013) para desenvolverem orientações/recomendações à formulação de políticas educacionais de formação e valorização, a partir de temas específicos: formação inicial, formação continuada e desenvolvimento profissional, carreira docente e institucionalização das políticas docentes.

Trata-se de um documento que contou, além da participação dos especialistas, com o aporte de “grupos nacionais de consulta e deliberação”, formados por representantes de governos, de instituições universitárias, e até de movimentos sindicais, de oito países latino-americanos e caribenhos de expressividade sub-regional (Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Guatemala, México, Peru e Trinidad e Tobago), com experiências significativas na trajetória de políticas educacionais. De acordo com o resumo executivo, esse documento teve por finalidade apresentar

[...] um estado da arte e orientações para as políticas docentes nos países da América Latina e o Caribe no âmbito da iniciativa “Projeto Estratégico Regional sobre Docentes para a América Latina e o Caribe” que está inserida, por sua vez, na

¹³¹ No original, em espanhol: “*La Estrategia Regional sobre Docentes desde el año 2012 pretende contribuir a acortar las brechas de conocimiento y capacidades relativas a favor del desempeño docente en la región, y hacerlo desde la misma región. Entendiendo la necesidad de contar con políticas integrales y articuladas y que la toma de decisiones requiere avanzar en la calidad políticas, la Estrategia pretende aportar reflexionando y produciendo información en conjunto con los actores involucrados en el ámbito docente en nuestros países. Se trata de un conocimiento elaborado de manera colectiva y rigurosa, que reconoce la experiencia de la región, revisa la evidencia internacional y pone todo ello al servicio de la reflexión común aprovechando las altas capacidades expertas instaladas en América Latina y el Caribe*”.

estratégia da UNESCO, a nível mundial, “Professores pela Educação para Todos¹³²” (OREALC/UNESCO, 2013, p. 6, tradução nossa).

Desta forma, o documento fundante do PERDLAC foi organizado em duas partes, das quais destacam-se: na primeira parte, um estado da arte sobre a situação dos professores na região e as políticas educacionais relacionadas às problemáticas existentes a essa questão, a partir da realidade encontrada nos oito países selecionados para participar da pesquisa; e uma segunda parte, em que se aprofundam as diretrizes de orientações gerais e específicas para a formulação de políticas educacionais de formação e valorização dos profissionais da educação¹³³ dos países da ALC, nas quatro áreas desenvolvidas no estado da arte (formação inicial, formação continuada e desenvolvimento profissional, carreira e o processo de institucionalização das políticas).

Embora seja um documento de caráter regional, o OREALC/UNESCO (2013) ressalta que este é limitado, pois apresenta um recorte do contexto regional por meio dos países selecionados, o que não daria conta efetivamente da totalidade da complexidade dessa realidade e que as políticas são analisadas a partir das quatro áreas determinadas, buscando identificar as problemáticas percebidas no aspecto político da implementação dessas políticas nos países, com o intuito de questionar essas políticas a partir de critérios de estabilidade, coerência e qualidade.

O quadro 18 apresenta a organização desse documento, a partir das orientações/recomendações que o OREALC/UNESCO propõe a região da ALC em termos da formulação de políticas educacionais de formação e valorização para os profissionais da educação, a partir do PERDLAC.

Quadro 18: Orientações/recomendações para a formulação de políticas educacionais de formação e valorização para os profissionais da educação, a partir das 4 áreas do PERDLAC.

RECOMENDAÇÕES	ORIENTAÇÕES
Formação Inicial	1. Promover a admissão de melhores candidatos ao ensino, elevando o nível de exigência para entrar nos estudos pedagógicos; 2. Fortalecer a qualidade dos programas de treinamento de professores, especialmente os conteúdos curriculares, as estratégias de treinamento e avaliação da aprendizagem e da qualidade dos modeladores;

¹³² No original, em espanhol: “*un estado del arte y orientaciones para las políticas docentes de los países de América Latina y el Caribe en el marco de la iniciativa “Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes para América Latina y el Caribe” que se inserta, a su vez, en la estrategia UNESCO, a nivel mundial, ‘Profesores para una Educación para Todos’*”.

¹³³ Embora a macroestratégia surja com o foco nos professores, durante a sua implementação é expandida para outras categorias de profissionais da educação, a exemplo disso, tem-se o estudo realizado, a partir de 2014, sobre a liderança dos diretores escolares no processo de gestão (2ª etapa da macroestratégia).

	<ol style="list-style-type: none"> 3. Oferecer treinamento de qualidade relevante para o trabalho educativo com grupos sociais desfavorecidos; 4. Assegurar sistemas apropriados de regulação da qualidade dos programas de treinamento e daqueles que se graduam neles.
Desenvolvimento Profissional e Formação Continuada	<ol style="list-style-type: none"> 1. Assegurar aos professores o direito à formação continuada relevante e pertinente, com foco na formação integral e aprendizagem dos alunos; 2. Assegurar impactos significativos da formação continuada nas práticas de ensino e na aprendizagem dos alunos; 3. Construir trajetórias de desenvolvimento profissional distinguindo fases na vida do professor; 4. Implementar mecanismos para regulação da oferta de formação continuada com o fim de assegurar a sua qualidade e relevância; 5. Promover a aprendizagem colaborativa no contexto escolar; 6. Regular a pertinência da oferta pós-graduada.
Carreira	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenhar e implementar carreiras voltadas para o fortalecimento da profissão docente e influenciar na atração de bons candidatos; 2. Reconhecer diferentes estágios de desenvolvimento na carreira da trajetória e competência docente; 3. Estruturar a carreira docente em torno da melhoria do desempenho profissional; 4. Elaborar e implementar uma política de remuneração e incentivos claros e articulados para estimular o trabalho profissional do professor; 5. Desenvolver sistemas válidos e acordados de avaliação do desempenho profissional docente; 6. Fornecer mecanismos transparentes de acesso a cargos docentes e para a atribuição destes.
Instituições e processos das políticas docentes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Priorizar as políticas docentes em uma perspectiva sistêmica; 2. Alcançar maior efetividade das políticas docentes, conciliando critérios de continuidade e mudança; 3. Promover a participação das partes interessadas (atores) na geração das políticas; 4. Fortalecer as instituições públicas para o desenvolvimento de políticas docentes.

Fonte: Elaboração própria (2023), com base em informações extraídas de OREALC/UNESCO (2013).

Essa terceira macroestratégia, por sua vez, pode ser considerada um amplo, denso e mais completo estudo sobre a formação dos profissionais da educação da região, focalizando não só a dimensão formativa, mas também as questões da valorização, incluindo as condições de trabalho, o desenvolvimento profissional e a carreira, centralizando nos professores a responsabilização pelo processo de ensino-aprendizagem e atribuindo ao trabalho docente, a qualidade da educação, não dando destaque em sua análise ao contexto de influência e às condicionantes estruturantes da realidade objetiva, em detrimento da pluriversidade e multiterritorialidade da ALC.

Para o OREALC/UNESCO (2013, p. 9, tradução nossa), o principal desafio em propor orientações/recomendações às políticas de formação e valorização em uma escala regional é que em “[...] algumas delas serão mais relevantes para alguns países do que para outros e, em geral, se considerarem conveniente considerá-las como suas, poderão desenvolvê-las em diferentes períodos e com as adaptações que cada contexto nacional exige¹³⁴”.

¹³⁴ No original, em espanhol: “*algunas de ellas serán más pertinentes para unos países que para otros, y que, en general, si estos estiman conveniente planteárselas como propias, las podrán desarrollar en distintos plazos y con las adecuaciones que cada contexto nacional exige*”.

Essa perspectiva admite certa flexibilização em sua aplicação, de acordo com o sistema político, social, econômico e identidade cultural de cada país em que as políticas estejam sendo implementadas. Porém, a própria macroestratégia educacional adverte que “[...] as orientações não devem ser consideradas isoladamente: elas abordam aspectos de uma realidade que as políticas devem procurar abordar de forma sistêmica¹³⁵” (*Ibid.*).

Essa flexibilidade, como já fora analisada na seção anterior, a respeito do estudo da internacionalização das políticas educacionais, é uma característica muito presente no formato das políticas que subsidiam as reformas educacionais, especialmente aquelas ligadas ao projeto hegemônico do capital, de diretriz gerencial e a serviço da consolidação do neoliberalismo, identificada como um isomorfismo (Shiroma, 2020), isto é, uma política educacional global adaptável aos contextos nacionais e subnacionais, com o objetivo de alinhar as agendas ao movimento internacional da AGE e conseqüentemente ao capital.

Nesse pacote de orientações/recomendações do OREALC/UNESCO aos países latino-americanos e caribenhos, é indicado, ainda, um conjunto de temas considerados críticos pelo OI, a serem enfrentados a partir das indicações que a própria organização faz, conforme se observa no quadro 19, a seguir:

Quadro 19: As áreas de priorização para formulação de políticas de formação e valorização por tema crítico e orientação/recomendação.

ÁREA	TEMAS CRÍTICOS IDENTIFICADOS	ORIENTAÇÕES/ RECOMENDAÇÕES
Formação Inicial	Baixo nível da formação inicial para entrar em estudos pedagógicos	Promover o ingresso de melhores candidatos ao magistério, elevando o nível de exigência para o ingresso nos estudos pedagógicos
	Fraca qualidade dos programas e processos de formação inicial	Reforçar a qualidade dos programas de formação inicial, em especial os conteúdos curriculares, as estratégias de formação, a avaliação da aprendizagem e a qualidade dos formadores
	Preparação de formadores de professores	
	Formação “universalista” ou diferenciada para grupos sociais desfavorecidos	Oferecer formação inicial de qualidade relevante para o trabalho educativo com grupos sociais desfavorecidos
	Tensão entre lógicas eruditas e lógicas acadêmicas na formação inicial	
	Regulação insuficiente dos programas de formação inicial	Assegurar sistemas apropriados para regular a qualidade dos programas de formação inicial e aqueles que se graduam neles
Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional	Pouca relevância e articulação da formação continuada	Assegurar aos professores o direito a uma formação continuada relevante e pertinente, centrada na formação integral e na aprendizagem dos alunos

¹³⁵ No original, em espanhol: “las orientaciones no deben ser consideradas en forma aislada: ellas tocan aspectos de una realidad que las políticas deben procurar abordar en forma sistémica”.

	Baixo impacto das ações realizadas	Assegurar impactos significativos da formação continuada nas Práticas de Ensino e Aprendizagem dos Alunos
	Desconhecimento da heterogeneidade da docência	Construir trajetórias de desenvolvimento profissional distinguindo etapas na vida do professor
	Falta de regulamentação da oferta	Implementar mecanismos de regulação da oferta de formação continuada de forma a assegurar a sua qualidade e pertinência
	Pouca consideração da realidade das escolas e da aprendizagem colaborativa	Promover a aprendizagem colaborativa no contexto escolar
	Dificuldades para a regulamentação e relevância da oferta de pós-graduação	Regular a pertinência da oferta de pós-graduação
Carreira	Dificuldade em atrair e reter bons professores	Desenhar e implementar carreiras que visem o fortalecimento da profissão docente e influenciar a atração de bons candidatos
	Carreiras que não conhecem etapas na docência	Reconhecer na carreira diferentes fases de desenvolvimento do percurso e competência docente
	Dissociação entre carreira e desenvolvimento profissional	Estruturar a carreira em torno da melhoria do desempenho profissional
	Tensão entre estruturas salariais comuns e remunerações diversificadas	Desenhar e implementar uma política de remuneração e incentivos clara e articulada para estimular o trabalho docente profissional
	Dificuldade em gerar consenso para uma avaliação formativa de desempenho	Desenvolver sistemas válidos e acordados para avaliar o desempenho profissional do professor
Disponibilizar mecanismos transparentes de acesso aos cargos docentes e de atribuição de funções		
Instituições e processos de políticas docente	Ausência de uma abordagem abrangente, articulada, sustentada no tempo, em níveis de investimento e as forças externas, que envolvem a prestação de contas (<i>accountability</i>), “controles externos” e sua ambivalência, assim como as forças e dinâmicas internas à profissão	Priorizar as políticas docentes a partir de uma perspectiva sistêmica
		Alcançar maior eficácia das políticas docentes conciliando critérios de continuidade e mudança
		Promover a participação dos atores na geração de políticas
		Fortalecer as instituições públicas para o desenvolvimento de políticas docentes

Fonte: Elaboração própria (2023), com base em informações extraídas de OREALC/UNESCO (2013).

A partir do quadro 19, é possível fazer algumas inferências importantes, segundo a lógica do OREALC/UNESCO. A primeira delas é o fato de a formação inicial ser considerada de baixa qualidade em função das ofertas dos cursos na região, refletido no nível de capital humano dos sujeitos que se candidatam a essas vagas também ser considerado baixo. Apontou-se, ainda, falhas no perfil formativo dos formadores de professores e a dicotomia entre a formação acadêmica considerada teórica e o campo de atuação dos futuros professores (escola), muito presente nos desenhos curriculares dos cursos.

Na área da formação continuada que foi associada ao desenvolvimento profissional, os principais problemas identificados estão inseridos na relevância, na frequência e na regulação dos cursos, que apresentam dificuldades de considerar a “heterogeneidade” da docência, os seus múltiplos perfis e a realidade da escola, enquanto o “conteúdo” principal dessa etapa formativa. Também é pontuado a dificuldade de ingresso dos professores a cursos de pós-graduação, sobretudo na modalidade *stricto sensu* (oferta x demanda), que ainda não é totalmente acessível na região.

Quanto a carreira, o estudo do OREALC/UNESCO (2013) revela que, na região, a carreira docente é pouco valorizada e não considera as etapas da docência, por isso há certa dificuldade em atrair e reter o que a organização classifica como “bons professores”, isto é, os “professores de qualidade”. Outro aspecto relevante apontado é que o progresso na carreira não acompanha o desenvolvimento profissional dos professores, salários não atrativos e diversificados, variando muito de país para país e ainda não é consensuada na região a questão de uma avaliação por desempenho desses profissionais.

A análise em conjunto desses elementos¹³⁶, segundo a organização, possibilita que se conclua que falta para as políticas de formação e valorização dos profissionais da educação, programas mais abrangentes e articulados, no espaço e no tempo, em conformidade com a realidade de cada sistema nacional de ensino, a definição de investimento e o equilíbrio entre as forças externas e as forças internas que mobilizam a profissão, o que implicaria em novas medidas de institucionalização das políticas para o setor.

Como respostas a esses “temas críticos”, o OREAL/UNESCO (2013) apresenta como proposta a perspectiva gerencial e meritocrática como forma de selecionar, regular, qualificar e atrair capital humano mais qualificado para docência, sem considerar os condicionantes objetivos presentes na realidade dos países latino-americanos e caribenhos, quais sejam: desigualdade socioeconômica e de aprendizagem, baixo nível de escolaridade e oferta da educação básica em precárias condições estruturais, lacunas no financiamento público da educação, formas seletivas de ingresso a educação superior, descontinuidades entre a formação inicial, a formação continuada e o exercício profissional, altos índices de corrupção nos governos, entre outros.

¹³⁶ Na seção 4 desta Tese, se aprofundam as análises acerca da relação das categorias metodológicas (contradição, totalidade, mediação e práxis) que fundamentam o método da pesquisa e as categorias de análise “formação e valorização”, a partir de suas unidades analíticas “desenvolvimento profissional e condições de trabalho”, que envolvem essa discussão do PERDLAC e as opções e recortes teórico-metodológicos deste estudo.

O discurso oficial do OREALC/UNESCO, ao justificar seus reformadores, sob o olhar do diagnóstico produzido com a macroestratégia, coloca o PERDLAC na perspectiva de superação de programas formativos, considerados inapropriados à realidade educativa latino-americana e caribenha, afirmando que estes apresentam uma fragmentação entre a “[...] lógica escolar e lógica acadêmica, dispositivos legais e práticas institucionais, formação disciplinar e formação pedagógica, conteúdos gerais e didáticas específicas, tecnologia da comunicação e informação e oportunidades de aprendizagem” (Brito Neto; Shiroma, 2015, p. 5).

Essas dicotomias acabam por criar verdadeiros abismos entre a formação inicial adquirida nas escolas formativas, o processo de desenvolvimento profissional e de formação continuada, repercutindo nas carreiras e nas necessidades concretas da realidade pedagógico-escolar multifacetada dos sistemas, redes de ensino e escolas.

Entretanto, para além desse discurso que se coloca à primeira vista com o tom “progressivista”, fica evidenciado que essa macroestratégia educacional mobilizou o contexto regional, nacional e subnacional, por meio “[...] de uma concepção que visa incutir nos indivíduos a disponibilidade para adaptar-se permanentemente às mudanças dos contextos sociais diversos” (Brito Neto; Shiroma, 2015, p. 10), ajustando-se às realidades nacionais, ao compasso em que se efetivava a padronização de pautas e agendas formativas nos países a partir do movimento da UNESCO “Professores para uma Educação para Todos”.

Esse movimento, apesar de incluir o termo “professores” na EPT, continua reproduzindo as mesmas lógicas das macroestratégias anteriores de fomento de um pacto global do capital, que, ao longo da história recente, vem se mostrando hegemônico e a serviço das relações de poder econômico, esboçado no movimento internacional da AGE, que se materializa na proposta atual da UNESCO, da agenda E-2030.

Desta forma, na descrição analítica apresentada, das macroestratégias (PPE, PRELAC e PERDLAC) desenvolvidas na ALC, ratifica-se não só o papel estratégico assumido pelo OI, como também, evidencia-se este, como uma importante referência regional, na liderança do “[...] diálogo político entre as autoridades educacionais da região e outros atores-chave relevantes, a fim de estabelecer agendas e prioridades para o avanço e monitoramento da Agenda Educação 2030”, atuando no desenvolvimento de normas, recomendações, diretrizes e acordos com os Estados-Membros “[...] no âmbito das convenções internacionais sobre o direito à educação” (OREALC/UNESCO, 2022, p. s/n), demarcando, portanto, suas influências na construção de consensos em torno das políticas educacionais nacionais, regional e global.

Esse empreendimento possibilitou, ainda, o protagonismo da UNESCO em liderar na região a coordenação de uma agenda articulada ao movimento internacional da AGE e que, a

partir do Fórum de Incheon em 2015, se transformou na agenda E-2030 (já sinalizada nesta Tese) como uma das principais ações de articulação do OREALC/UNESCO (2022c) na ALC desde então.

Envolvendo temas e desenvolvendo recomendações sobre o processo de monitoramento e planejamento das políticas educacionais, a avaliação da qualidade da educação, a formação e o desenvolvimento de profissionais da educação, a educação de jovens e adultos, a educação técnica e profissional, o ensino superior, a inclusão e equidade na educação, a educação intercultural, a educação de cidadania global, a educação para o desenvolvimento sustentável e a educação para a saúde e o bem-estar (*Ibid.*).

Esses grandes temas articulados atualmente pelo OREALC/UNESCO são demandas emergentes de um projeto maior de desenvolvimento econômico e social, orientado pela AGE e a serviço dos grupos historicamente hegemônicos do capital e demais OI, que veem na UNESCO, a partir da sua agenda E-2030 e da atuação do seu escritório regional de educação, o principal meio de articulação regional na ALC para efetivar as prescrições de um processo de formação humana para o capital ajustado à razão neoliberal e ao projeto burguês de desenvolvimento da sociedade capitalista, globalizada e transnacionalizada.

Compreender essa lógica e analisar como esse projeto hegemônico do capital se modificou ao longo das últimas décadas na ALC, impactando as políticas educacionais de formação e valorização dos profissionais da educação, é o que se aprofunda na continuidade dessa pesquisa, conforme é analisado na seção 4 a seguir.

4 O PROJETO DO CAPITAL GESTADO PELO OREALC/UNESCO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Como analisado nas seções anteriores, o movimento internacional da AGE, impulsionado pela internacionalização das políticas educacionais, sobretudo a partir dos anos de 1990, se intensifica cada vez mais com o aprofundamento dos processos da globalização neoliberal e com esta, a mundialização do capital, que não só reconfiguraram a geopolítica mundial, sobretudo, às relações humano-sociais e político-econômicas, como também modificaram os processos de escolarização.

Esses ficam atrelados cada vez mais às necessidades do mercado, forjando uma formação de capital humano mais “qualificado” e inspirado na perspectiva acumulação flexível (Antunes, 2006), prescrevendo políticas que mais responsabilizam escolas e seus professores em nome da suposta “qualidade” do que geram a efetiva transformação da realidade educacional pretendida.

Essa perseguição, disfarçada pela busca da “qualidade da educação”, reforça a compreensão da educação como redentora e salvacionista (Oliveira, 2020; 2003), colocando-a, ainda, com a chave para o futuro, condicionando os países, especialmente aqueles em via de desenvolvimento, a um progresso que se estabelecerá somente mediante o desenvolvimento econômico como o único caminho para se atingir esse futuro. Não é à toa que desde 2015, os OI, os governos e entidades representativas da sociedade e do empresariado global, sob a coordenação da ONU, estabeleceram os 17 ODS para serem alcançados pelos próximos 15 anos, materializando um pacto global que redesenhou a AGE em curso e reposicionou as políticas e suas redes no globo.

Sob o pretexto de um desenvolvimento mais sustentável, equânime, inclusivo e de qualidade, observou-se que as iniciativas governamentais e não governamentais tem se utilizado desse discurso pacificador e humanizante para cooptar a subjetividade da opinião pública de que o modelo gerencial proposto pela NGP ao Estado, a partir da consolidação da racionalidade neoliberal, possibilitaria concretizar as mudanças, o desenvolvimento e progresso da sociedade, sem, contudo, se comprometer com mais efetividade na transformação social daqueles mais vulneráveis, que se tornam cada vez mais vítimas das desigualdades que acentuam-se com o avanço do capitalismo.

Em termos educacionais, foco desta Tese, esse enquadramento pode ser facilmente percebido nas inúmeras inserções dos OI nos contextos nacionais e supranacionais, nas redes

de políticas formadas e nas chamadas redes transnacionais de influências – TANs (Ball, 2020), que passam a influenciar as políticas educacionais locais, interferindo nos sistemas, redes de ensino e escolas, modificando elementos sensíveis como as formas de organização e oferta do ensino, seus currículos, as práticas pedagógico-docentes, a formação de seus profissionais e, conseqüentemente, a profissão e a sua valorização, incidindo especialmente nas condições objetivas de trabalho e no processo de desenvolvimento profissional destes sujeitos.

Neste sentido, pensar em políticas de formação e valorização dos profissionais da educação requer o esforço de compreensão inicial de como essas categorias se constituem histórico e teórico-metodologicamente para se definir conceitualmente esses processos que, apesar de articulados e constituintes um do outro reciprocamente, apresentam definições, especificidades e finalidades distintas, assim como se faz extremamente salutar situá-los enquanto políticas educacionais, no seu contexto de influência (seja o global, o regional e/ou o nacional) e em toda a tessitura da teia neoliberal a qual estão diretamente vinculados quando se considera as contradições, as totalidades, as mediações e as práxis estabelecidas.

Esta quarta seção, portanto, busca se aprofundar aos referenciais teórico-metodológicos do presente estudo, apresentados nas seções anteriores, correlacionando as unidades analíticas da pesquisa (formação e valorização; condições de trabalho; e desenvolvimento profissional) com as categorias nucleares do materialismo histórico-dialético anunciadas (contradição, totalidade, mediação e práxis), tendo, como referência, os conceitos estruturantes da relação formação e valorização dos profissionais da educação, com base nas dimensões do desenvolvimento profissional e das condições de trabalho. Para isso, a seção está organizada em três seções secundárias que visam articular a análise dos dados, de forma didática, a partir de:

- Em “4.1 As políticas educacionais de formação e valorização dos profissionais da educação no contexto regional da ALC”, se apresenta a análise dos dados mapeados nos documentos internacionais investigados, buscando focalizar a partir do mapeamento, identificação e análise das recomendações contidas nas macroestratégias do OREALC/UNESCO para as políticas educacionais na ALC, no que tange a formação e a valorização de seus profissionais;
- Em seguida, se a análise dos dados coletados nos documentos nacionais da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação no Brasil. Em “4.2 As políticas educacionais de formação e valorização dos profissionais da educação no contexto nacional do Brasil”, evidencia-se como as recomendações do

OREALC/UNESCO repercutiram no país, a partir dos documentos produzidos pelos governos brasileiros sobre o tema em questão e que implicações trazem para a formação e valorização dos profissionais da educação, haja visto o projeto do capital em execução;

- E encerra-se a seção com “4.3 As macroestratégias educacionais do OREALC/UNESCO, a PNFPE do Brasil e as perspectivas de continuidade do projeto do capital”, em que se analisa a relação estabelecida entre as macroestratégias do OREALC/UNESCO investigadas e a PNFPE do Brasil, suas repercussões nos dias atuais, apontando ainda os aspectos que corroboram para a continuidade do Projeto do Capital em curso.

A seguir, o desenvolvimento desta seção 4, bem como a análise dos dados, resultados e discussões a respeito dos documentos internacionais e nacionais investigados nesta Tese.

4.1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO REGIONAL DA ALC

Na seção 2 desta Tese, apresentou-se uma análise acerca do campo das políticas educacionais, a partir do projeto neoliberal em curso, focando o processo de internacionalização destas políticas e especialmente a influência dos OI na condução das discussões a nível global, regional e nacional/local, tendo como o contexto de influência a reforma estrutural do Estado, particularmente a ocorrida da ALC nos anos de 1990, com as mudanças provocadas pela NGP e o surgimento de em Estado/Governo Empresarial (Dardot; Laval 2016), como já apontado anteriormente.

Outro elemento importante desse contexto, apontado por Oliveria e Ferreira (2008) a respeito dessas reformas advindas dos anos de 1990, foi a compatibilização de *novas fronteiras entre o público e o privado*, contribuindo na redefinição da relação entre o Estado e a sociedade, aproximando cada vez mais dos governos a iniciativa privada, sobre a qual se atribuiu,

à função pública na área social, um caráter normativo, regulador e avaliador. Para tanto, o "equacionamento das questões sociais" passa a ser atributo da sociedade civil que, na dialética público e privado, assume função de gerir parte dos problemas sociais. Nesse sentido, o Estado tem buscado parcerias com a sociedade civil para gerir os problemas sociais com o argumento de que se trata de fenômenos de responsabilidade social (*Ibid.*, p. 24-25).

Tais “parcerias” demarcam o estreitamento desta relação entre as políticas públicas e o mercado. Esse discurso público-privado ganha fôlego com a consolidação do neoliberalismo enquanto racionalidade e o modelo gerencialista como elemento central de tais reações, sendo necessário para a aproximação cada vez mais intensa entre o público e o privado e o mundo corporativo como a referência para as práticas desenvolvidas pelo Estado, por isso, não é possível desconsiderar as influências destas questões mundiais sobre as políticas.

Essas influências tornam as políticas, e as reformas educacionais decorrentes destas, aspectos importantes na consecução das finalidades de um projeto maior de desenvolvimento, que tem como premissa básica adequar a estrutura e o funcionamento dos sistemas de ensino, redes e as escolas, aos pilares das reformas gerenciais do Estado¹³⁷, que se caracterizam pela “[...] a ampliação e abertura da economia, a privatização dos órgãos públicos e serviços sociais, com grande ênfase na descentralização dos mesmos” (Grochoska, 2015, p. 47).

Situar esse contexto global se faz necessário, uma vez que se reconhece a impossibilidade de uma análise mais crítica sobre determinada política, isolada de um panorama internacional, em vista que a globalização impulsiona não só a economia planetária, como também a dimensão humano-social, flexibilizando tempos, espaços, culturas e todas as suas relações, coadunando-se com os preceitos advindos da racionalidade neoliberal, possibilitando a compreensão do conceito de redes e, mais especificamente, as redes transnacionais de influências, as chamadas TANs¹³⁸ (Ball, 2020).

Discorreu-se ainda na seção 3 desta tese, sobre o papel estratégico que os OI têm ocupado na agenda da educação, que, com a intensificação do fenômeno de globalização, tem internacionalizado cada vez mais as políticas educacionais para a consolidação de um projeto global, cujos pilares neoliberais sustentam os atuais processos de reestruturação do capital, por meio da acumulação flexível.

A UNESCO, nesse contexto, é ressaltada como um dos OI de protagonismo na articulação dessa agenda global, especialmente a partir do papel fundamental que vem desempenhando do mundo desde a década de 1940, destacando, ainda, sua atuação regional a partir dos anos de 1960, com a criação do OREALC em 1963, e que, no final dos anos de 1970,

¹³⁷ Ressalta-se que essas reformas tem como origem o desdobramento internacional do Consenso de Washington, formulado em 1989 (Feldfeber, 2009), que, de acordo com Grochoska (2015), repercutem nas reformas implementadas nos anos de 1990, sobretudo na ALC, afirmando que, apesar da assistência técnica e financeira disponibilizada pelos OI para financiar as reformas gerenciais, havia, segundo a autora, uma agenda em curso, que era nacional e que não contava com recursos externos de forma predominante, causando assimetrias entre as reformas nos mais diferentes países à época.

¹³⁸ Conforme discorrido teoricamente na seção 2 desta Tese.

inicia um conjunto de macroestratégias que contribuirão, na metade da segunda década dos anos 2000, para a elaboração de uma ampla agenda global da educação 2030¹³⁹.

Assim, o PPE (1980-2000) surge com uma proposição em 1979, e que passa a ser implementado a partir de 1980 na região, perdurando por 20 anos. Essa macroestratégia, ao longo de sua implementação, como já analisado na seção 3 desta Tese, sofreu grandes alterações, possibilitando ao OREALC/UNESCO (2001a) apresentar, durante a sétima reunião do *Promedlac* (Cochabamba em 2001), o documento intitulado *Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, em que se apresentam análises fundamentais do processo de execução da macroestratégia e que subsidiaram sua continuidade com o PRELAC.

Essa reunião foi o marco histórico de encerramento de 20 anos de uma importante macroestratégia regional, que contribuiu substancialmente para a consolidação das reformas educacionais, alinhadas às mudanças estruturais do capitalismo e de redefinição do Estado, que assume uma face neoliberal, modificando as políticas educacionais e, conseqüentemente, influenciando nos sistemas, redes de ensino e escolas, nos profissionais da educação, atingindo seu fim: a formação de capital humano para a manutenção e sustentação dos novos padrões produtivos do capitalismo nos anos de 1980 e 1990.

Como recorte teórico-metodológico desta pesquisa, a análise dos dados da macroestratégia do PPE refere-se a sua terceira etapa ocorrida entre os anos de 1993 e 1999¹⁴⁰, tendo como marcos de sua orientação o *Promedlac V*, em Santiago/Chile (1993), e o *Promedlac VI*, em Kingston/Jamaica (1996), compreendendo que esse período foi “[...] importante na definição dos objetivos, estratégias, abordagens e prioridades das agendas políticas educacionais da região”, de acordo com o OREALC/UNESCO (2001a, p. 8, tradução nossa).

O *Promedlac V*, que resultou na Declaração de Santiago de 1993, apresenta o conjunto de orientações/recomendações que o OREALC/UNESCO, por meio do PPE, irá disseminar na terceira etapa da macroestratégia na região da ALC. Seu foco foi a qualidade do nível escolar, ampliando a relevância da diversidade social e cultural no processo educacional, firmando o

¹³⁹ A esse respeito, se buscará aprofundar o processo de finalização das macroestratégias educacionais do OREALC/UNESCO e a construção da agenda global da educação 2030 da UNESCO, na subseção “4.4 perspectiva pós-macroestratégias: agenda global da educação 2030 e a continuidade do projeto do capital na ALC e no mundo” desta seção.

¹⁴⁰ A definição dessa terceira etapa, se deu, ainda, com base na observância de que esse período, além de se coadunar com o contexto de influência das políticas educacionais abordado, foi o que concentrou maiores esforços via a macroestratégia do PPE para a consecução do seu terceiro objetivo, “melhoria da qualidade e eficiência da educação através das reformas necessárias”, em que se melhor situou as questões referentes à formação e valorização dos profissionais da educação, foco desta Tese.

compromisso com a priorização à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental (*Ibid.*).

Entre as recomendações dessa declaração, o OREALC/UNESCO indicava inicialmente: “[...] programas direcionados, incentivos para professores, projetos pedagógicos institucionais, formação para diretores e medição comparativa da aprendizagem dos alunos” (*Ibid.*, p. 17, tradução nossa), que, em muitos países, já estavam em processo por meio de reformas educacionais implementadas, assumindo inclusive o compromisso, via PPE, de monitorar novas reformas educativas sugeridas por suas recomendações.

A qualidade sempre foi, no contexto do PPE, uma dimensão importante, estando associada a dois fatores: *a equidade e atenção à diversidade para alcançar uma aprendizagem de qualidade*, bem como *a eficiência e modernização dos sistemas educacionais*. Para tanto, desde a sua origem, ainda na década de 1980, o OREALC/UNESCO elegeu quatro campos prioritários de ação, com vistas ao alcance dessa qualidade, dialogando com os três objetivos fundamentais propostos, dos quais se destaca o terceiro, que trata da *melhoria da qualidade e eficiência da educação através das reformas necessárias* (*Ibid.*):

- 1) o treinamento e o desenvolvimento de pessoal-chave;
- 2) a pesquisa socioeducativa orientada para a ação;
- 3) o desenvolvimento de materiais didáticos e infraestrutura física necessária; e, por fim,
- 4) as inovações nas estratégias e processos de ensino e aprendizagem, estimulando a troca de experiências.

Nesta etapa do PPE, o conceito de profissionalização¹⁴¹ ganha relevo tornando-se central, caracterizando, portanto, o movimento de desenvolvimento educacional pretendido pela macroestratégia na região da ALC, expandindo-se para todos os campos da política educacional, por meio de orientações/recomendações aos governos nacionais, conforme explicitou o OREALC/UNESCO (2001a, p. 16, tradução nossa), na passagem abaixo:

[...] a proposta de profissionalização é aperfeiçoada, referindo-se desta vez não apenas ao corpo docente, mas a toda a ação educativa. Mas de outro ponto de vista, Santiago [referindo-se ao *Promedlac V*] difere das reuniões anteriores na medida em que dá um novo significado aos três objetivos do PPE e reconhece que se inicia uma

¹⁴¹ Anterior ao *Promedlac V*, durante a reunião de Quito/Equador em 1991 (*Promedlac IV*), o debate central e as recomendações posteriores ao PPE foram sobre a qualidade da educação, mediante a vinculação dos conceitos de equidade, a profissionalização docente e a transformação curricular. Naquela ocasião, ainda não se debatia o entendimento de profissionalização ampliado ao desenvolvimento educacional, como proposto a partir de 1993, durante *Promedlac V*, em Santiago.

nova etapa orientada para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e para uma mudança no modelo pedagógico¹⁴².

Profissionalizar nesse contexto, pós-compromissos pactuados com a EPT (Jomtien em 1990), significou o desenvolvimento sistemático do processo educativo fundamentado no conhecimento técnico, com vistas a possibilitar a tomada de decisões a respeito de questões como de que forma se está ensinando, o que os alunos estão aprendendo e quais as formas de organização desses processos, considerando, ainda, os “[...] avanços no conhecimento científico e técnico; quadros de responsabilidades pré-estabelecidos; os critérios éticos que regem a profissão; e os diversos contextos e características culturais”, embora se admita, nesse mesmo documento, que “esta profissionalização não é um ato exclusivamente técnico, mas deve ser concebida no âmbito de consensos e acordos educativos estáveis e democráticos¹⁴³” (OREALC/UNESCO, 1993, p. 32, tradução nossa).

O conceito de profissionalização da ação educativa, recomendado na Declaração de Santiago (1993), por ser mais amplo, está ancorado em dois eixos, visando, com isso tornar a dimensão interna do processo educacional mais estratégico aplicável a todos nos níveis dos sistemas de ensino, a partir de dois eixos: o institucional e o pedagógico.

O **eixo institucional** buscou profissionalizar o âmbito macro da política educacional, a partir das ações dos Ministérios da Educação nacionais e os demais níveis da administração pública da educação (governos estaduais, municipais) até as escolas; enquanto que, no **eixo pedagógico**, (âmbito micro da política educacional), a profissionalização estava vinculada à perspectiva da melhoria do processo de aprendizagem dos alunos, por meio da qualificação das atividades de ensino, com base na aquisição de competências consideradas básicas (oriundas do compromisso EPT), concentrando-se inicialmente no ensino fundamental e na educação de jovens e adultos (OREALC/UNESCO, 2001a; 1993).

Assim, a questão da formação e valorização dos profissionais ganha destaque no PPE, no contexto do seu terceiro objetivo. Como conclusão do *Promedlac V*, a Declaração de Santiago é aprovada no dia 11 de junho de 1993, com 11 (onze) recomendações à educação latino-americana e caribenha, das quais destaca-se a de nº 7:

¹⁴² No original, em espanhol: “[...] *la propuesta de profesionalización, referida esta vez no sólo al personal docente, sino al conjunto de la acción educativa. Pero desde otro punto de vista, Santiago se diferencia de las anteriores reuniones por cuanto en ella se le da un nuevo sentido a los tres objetivos del PPE y se reconoce que comienza una nueva etapa orientada hacia la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje y hacia un cambio en el modelo pedagógico*”.

¹⁴³ No original, em espanhol: “*Dicha profesionalización no es exclusivamente un acto técnico sino que debe concebirse en el marco de consensos y acuerdos educativos estables y democráticos*”.

A urgência de profissionalizar a ação na escola, dotando os estabelecimentos de maiores poderes para regular o seu funcionamento e **reforçar as capacidades dos professores**, para que possam **realizar o processo educativo com todas as condições de uma atividade profissional na escola, capaz de tomar decisões e estar disposto a assumir a responsabilidade pelos resultados**. Isto irá melhorar a aquisição de conhecimentos e competências básicas, através de currículos que priorizem temas transversais, como o aproveitamento dos avanços científicos e tecnológicos, em harmonia com a criatividade, as questões ambientais, a educação sexual, a saúde, a educação para a democracia, a paz e os direitos humanos¹⁴⁴ (OREALC/UNESCO, 1993, p.42, tradução nossa, grifos nossos).

Observa-se na recomendação acima, o que se pode indicar como as origens do professor gerenciado (Pereira, 2019), demarcado o processo de mudança pelo qual as políticas educacionais no mundo e na ALC estavam sofrendo, com a consolidação do neoliberalismo enquanto razão-mundo (Dardot; Laval, 2016). Ao apontar elementos como eficiência, eficácia, tomada de decisões, responsabilização, resultados, competências básicas, entre outros, sinalizam características no modelo gerencial importado das organizações do capital, por meio de reformas que demarcam o que muitos autores denominaram como reforma empresarial da educação (Freitas, 2018; Ravitch, 2011; Oliveira; Ferreira, 2008).

Os próprios documentos do OREALC/UNESCO, analisados em muitas passagens, fazem referências a importância da ampliação da participação de novos atores no processo de governança das políticas que estavam sendo reformadas naquela conjuntura, que passam a ver a educação como “uma tarefa de todos” e a necessidade de se criar consensos para viabilizar essa participação de “todos” na educação.

Assume-se o discurso de que há “[...] um avanço importante na participação da sociedade na educação¹⁴⁵” (OREALC/UNESCO, 2001a, p. 55, tradução nossa), na década de 1990, na medida em que se reconstruiu os governos democráticos, após anos de ditaduras civis-militares. Isso promoveu, na região, uma maior democratização no processos de tomadas de decisão, tornando a participação, uma estratégia importante para a implantação das reformas educacionais que eram necessárias, sendo imperativo, para as finalidades do OREALC/UNESCO, disseminar a ideia de que era fundamental a participação dos diversos segmentos sociais (famílias, as comunidades, os coletivos de profissionais da educação, os

¹⁴⁴ No original, em espanhol: “*La urgencia de profesionalizar la acción en la escuela, dando a los establecimientos mayores atribuciones para regular su funcionamiento y fortalecer las capacidades de los docentes, a fin de que éstos puedan llevar a cabo el proceso educativo con todas las condiciones de una actividad profesional en la que se debe ser capaz de tomar decisiones y de estar dispuesto a asumir responsabilidades por los resultados. Ello permitirá mejorar la adquisición de conocimientos y de competencias básicas, a través de los currículos que prioricen temas transversales, como el uso de los avances científicos y tecnológicos, en armonía con la creatividad, los temas ambientales, la educación sexual, la salud, la educación para la democracia, la paz y los derechos humanos*”.

¹⁴⁵ No original, em espanhol: “[...] *un avance importante en la participación de la sociedad en la educación*”.

movimentos sociais), para introduzir e legitimar, nessa perspectiva, a participação da iniciativa privada e de ONGs, “[...] tanto na definição de políticas como no desenvolvimento de projetos específicos e na tomada de decisões nas escolas¹⁴⁶” (*Ibid.*, tradução nossa).

A esse respeito, o balanço dos 20 anos do PPE na região da ALC, define, assim, essa estratégia de participação adotada pelo OREALC/UNESCO, entre as diferentes representações da sociedade (governos, instituições e sociedade civil), com destaque ao empresariado, sobre o qual:

O empresariado passa a ter uma participação mais ampla do que o apoio financeiro a escolas ou projetos específicos, típico da década de oitenta. Em alguns países tiveram uma participação ativa nos processos de conciliação de reformas e no desenvolvimento de programas governamentais, especialmente na formação profissional. [...] A contribuição econômica do empresariado é favorecida, em alguns casos, por benefícios fiscais.

[...]

Organizações Não Governamentais e Fundações Acadêmicas ou de Pesquisa também mudaram seu estilo de participação durante a década de noventa.

[...]

As ONGs continuam a ter uma maior presença no desenvolvimento de inovações destinadas a melhorar a educação e as condições de vida dos grupos com maiores necessidades, e em programas ou projetos de formação continuada para melhorar a qualidade das escolas¹⁴⁷ (*Ibid.*, p. 55-56, tradução nossa, grifos nossos).

É nesse contexto que a situação docente na região da ALC passou a ser prioridade nos espaços de discussão regional, sendo, inclusive, sugerido que, no *Promedlac VI*, esses aspectos fossem o ponto central dos debates e, conseqüentemente, da agenda educacional regional e dos países envolvidos no PPE. Assim, com esse foco, foi realizado em Kingston (1996), o *Promedlac VI*, conjuntamente com o MINEDLAC VII, que reuniu os ministros da educação da região envolvidos com o PPE.

Esta reunião também mobilizou metas importantes à época, como a necessidade de se alcançar uma educação permanente, universalizar a educação básica e a alfabetização funcional e a promoção dos quatro pilares da educação (aprender a conhecer; aprender a fazer; e aprender a viver juntos; aprender a ser) indicados no relatório da UNESCO, produzido pela Comissão

¹⁴⁶ No original, em espanhol: “[...] tanto en la definición de políticas como en el desarrollo de proyectos concretos y la toma de decisiones en las escuelas”.

¹⁴⁷ No original, em espanhol: “En empresariado comienza a tener una participación más amplia que el apoyo económico a escuelas o proyectos concretos, propia de los ochenta. En algunos países han tenido una participación activa en los procesos de concertación de las reformas y en el desarrollo de programas gubernamentales, especialmente de formación para el trabajo. [...] La contribución económica del empresariado es favorecida, en algunos casos, por beneficios tributarios. [...] Las Organizaciones no Gubernamentales y Fundaciones Académicas o de Investigación también cambian su estilo de participación durante la década de los noventa. [...] Las ONGs siguen teniendo una mayor presencia en el desarrollo de innovaciones dirigidas al mejoramiento de la educación y condiciones de vida de los grupos con mayores necesidades, y en programas de formación en servicio o proyectos de mejoramiento de la calidad de las escuelas”.

Internacional de Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors (OREALC/UNESCO, 2001a; UNESCO, 1998b).

De acordo com o OREALC/UNESCO (2001a), o *Promedlac VI* está vinculado à *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, emanada da Conferência Mundial sobre EPT, de Jomtien (1990), a publicação *educação e conhecimento: eixos de transformação produtiva com equidade*, da CEPAL/UNESCO (1993), e ao *relatório Delors: educação, um tesouro a descobrir* (1996). Este último influenciando fortemente a reunião, especialmente na recomendação a respeito do princípio da educação ao longo da vida para todos, dando destaque ao aspecto humano do processo educativo e a necessidade de uma aprendizagem significativa das habilidades basilares para o estabelecimento de relações (eu-outro-meio).

Com essa perspectiva, o *Promedlac VI* propôs 11 (onze) diretrizes para o revisar/ampliar o desenvolvimento de PPE na região da ALC para os três últimos anos de sua execução. Dessas, 6 (seis) estabelecem relações com a formação e valorização dos profissionais, com destaque a duas que estão diretamente imbricadas (OREALC/UNESCO, 1996):

- A educação como política de estado, para garantir a ampla participação da sociedade civil, com vistas ao desenvolvimento de políticas de médio e longo prazo e a elevação da opinião pública;
- Priorização da aprendizagem e da formação integral;
- Avaliação e medição da qualidade para assumir a responsabilidade pelos resultados;
- **Valorização profissional dos professores vinculada ao desempenho, com base na capacidade de atender às necessidades de aprendizagem dos alunos e assumir a responsabilidade pelos resultados.**
- **O ensino superior deve esforçar-se por cumprir os mais elevados padrões de qualidade e colaborar na melhoria da qualidade dos níveis educativos anteriores e na formação inicial dos professores.**
- Aumento dos recursos financeiros para melhorar a eficiência da sua utilização nos sistemas, redes de ensino e escolas.

As diretrizes propostas em Kingston (1996) reforçam o pacote de reformas implementadas desde o início da década de 1990 na região, fortalecendo a concepção neoliberal na educação latino-americana e caribenha, bem como a lógica gerencial presente nas estruturas do Estado por meio dos princípios da NGP (Oliveira, 2018; Ball; Youdell, 2007). Apesar de se

buscar o entendimento da necessidade de políticas mais duradouras e menos reféns das orientações ideológico-governistas, apelando para a participação da sociedade civil, com a priorização das aprendizagens, da formação integral do ser humano e a formação e valorização dos profissionais da educação, o que estava por detrás dessa proposta era a manutenção do projeto hegemônico em curso, assim como consolidar as ferramentas gerenciais, a responsabilização pelos resultados e a garantia da relação público-privada que vai aparecer cada vez mais forte, especialmente nos últimos anos dessa década.

Encerra-se a década de 1990 e com ela a primeira macroestratégia educacional do OREALC/UNESCO na região. O último *Promedlac* (VII), realizado em Cochabamba/Bolívia, em 2001, aborda um diagnóstico não muito animador sobre o cenário educacional regional e os alcances do PPE, apesar de ressaltar sua relevância estratégica, ao mesmo tempo em que sinaliza a necessidade de uma continuidade.

A Declaração de Cochabamba, produto do *Promedlac* VII, aprovada em 6 de março de 2001, reconhece que a execução do PPE, nas duas últimas décadas do século XX, “[...] representa o esforço mais importante por parte dos países [da região] para tornar a educação uma prioridade nas nossas agendas de desenvolvimento” (OREALC/UNESCO, 2001b, p. 2), ressaltando a importância do trabalho de cooperação internacional coordenado pelo OREALC/UNESCO, encerrando o compromisso firmado entre os governos latino-americanos e caribenhos e a UNESCO, por meio do OREALC, com a seguinte recomendação final:

[...] considerando [...] a necessidade de [continuidade das] ações, na América Latina e no Caribe, que incorporem objetivos e atividades comuns, acreditamos ser necessário **solicitar à UNESCO que tome a iniciativa de organizar, juntamente com os Ministros da Região, um Projeto Regional com uma perspectiva de quinze anos** que inclua os elementos fundamentais desta Declaração, de acordo com as recomendações emanadas desta Sessão, com avaliações periódicas a cada cinco anos (*Ibid.*, p. 5, grifos nossos).

A recomendação final da Declaração de Cochabamba ilustra o consenso regional construído a partir do PPE, bem como a estratégia de participação de múltiplas vozes, atores e instituições na construção de um discurso educacional hegemônico sob a orientação/recomendação do OREALC/UNESCO compatível com os interesses governamentais e das instituições e grupos corporativo “parceiros”.

O chamamento que os ministros da ALC fazem à UNESCO, para propor um nova macroestratégia, demarca que, embora a realidade objetiva dos sistemas, redes de ensino e escolas da região tenha ficado aquém do esperado em termos qualitativos, a mobilização regional, a liderança que este OI conseguiu construir e o seu poder de articulação

interinstitucional, comprovam o quanto a UNESCO, por meio do seu escritório regional, se firmou como um importante OI global, de impacto regional fundamental para o projeto hegemônico do capital em uma região estratégica para o capitalismo contemporâneo.

Estudos, como os de Dias (2019), Vieira e Bagnara (2015) e Paiva e Araújo (2008), corroboram com essa ideia, quando reafirmam o papel de destaque que esse OI teve na ocasião da execução do PPE para a implementação de amplas reformas educacionais, de cunho neoliberal, e que redefiniram as políticas educacionais de um modo geral nas décadas de 1980 e 1990 na região da ALC, das quais se destacam especialmente as de formação e valorização, no contexto desta pesquisa.

O início dos anos 2000 demarcou o fim de um ciclo de 20 anos, ao mesmo tempo em que representou a continuidade de um novo ciclo em termos de macroestratégia educacional para a região, agora com duração de 15 anos. O PRELAC já nasce com essa expectativa, de fazer avançar os desafios deixados pela macroestratégia anterior, agora potencializados com novas questões a serem abordadas, com base nos acordos estabelecidos em Dakar (2000).

Assim, com o propósito de continuar a mobilização e articulação da cooperação internacional entre os países latino-americanos e caribenhos, a nova macroestratégia é desenhada durante a primeira reunião intergovernamental, em Havana/Cuba, entre os dias 14 e 16 de novembro de 2002, com a finalidade de “[...] promover as mudanças nas políticas e práticas educacionais, visando alcançar as metas propostas no Marco da Ação de Educação para Todos até 2015, de Dakar” (OREALC/UNESCO, 2002b, p.10), constituindo-se, ainda, como um fórum de discussões técnico-políticas, dialógica, de construção coletiva de conhecimentos e intercâmbios entre os países (autoridades, sistemas, redes de ensino, escolas, profissionais da educação e a sociedade).

É importante pontuar, ainda, que, para a UNESCO, o Marco de Ação de Dakar, em 2000, dá um salto qualitativo em relação à conceitualização do “direito à educação”, em reação ao que foi estabelecido na Declaração Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien (acesso de todos à educação, como um direito fundamental), que definiu, em 1990, as *necessidades básicas de aprendizagem* para participação na sociedade, e que estão pactuados nos 6 (seis) ODM¹⁴⁸ a serem alcançados até 2015 pelos países, reafirmando, assim, o compromisso global

¹⁴⁸ Foram definidos os seguintes objetivos em Dakar: 1. expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente das mais vulneráveis e em maior desvantagem; 2. assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015; 3. assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida; 4. alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;

da garantia da EPT no novo milênio, e que, na região da ALC, são incorporados nos objetivos e focos estratégicos do PRELAC (OREALC/UNESCO, 2013b).

Desta forma, durante a primeira reunião intergovernamental, o OREALC/UNESCO propõe o PRELAC, definindo um conjunto de orientações e recomendações para o alcance regional dos 6 ODM propostos em Dakar, a partir de 5 (cinco) focos estratégicos que deveriam ser executados em consonância pelos países da ALC, constituindo-se nas “[...] áreas onde os países devem canalizar os seus esforços para alcançar o propósito do projeto e as metas estabelecidas no Marco de Ação da Educação para Todos¹⁴⁹ [de Dakar]” (OREALC/UNESCO, 2002, p. 14, tradução nossa).

A questão dos profissionais da educação é objeto do foco estratégico 2, **“Foco nos docentes e fortalecimento de sua importância na mudança educacional, para que respondam às necessidades de aprendizagem de seus alunos”**. Este foco visa desenvolver e apoiar políticas educacionais que fortaleçam, valorizem, e, ao mesmo tempo, que reconheçam a função social dos profissionais da educação na mudança dos sistemas de ensino para com os objetivos e metas traçadas no Marco de Ação de Dakar, justificando-se, ainda, que:

Esta necessidade surge do observado esgotamento do papel desempenhado pelos professores no ensino tradicional, principalmente associado à transmissão de informação; à memorização de conteúdos; à pouca autonomia nos desenhos curriculares e na avaliação; a uma atitude passiva em relação à mudança e à inovação educativa; e uma forma de trabalhar que é individual e não cooperativa¹⁵⁰ (*Ibid.*, p. 16, tradução nossa).

Assume-se, portanto, o discurso de que esses sujeitos, são fundamentais para a “garantia do direito de aprender e à educação de qualidade”, segundo a lógica do OI, e, com isso, se garantiria, ainda, o melhoramento das políticas educacionais em toda região. Vale ressaltar que, embora assumasse oficialmente um discurso humanista e de adesão à paz, à inclusão social, à

5. eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade; 6. melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida (UNESCO, 2001). Embora em Dakar não se estabeleça um objetivo específico para a questão da formação e valorização dos profissionais da educação, a questão docente aparece transversalmente nos seus objetivos, desdobrando-se posteriormente em ações e planos de ações, como é o caso do PRELAC na ALC.

¹⁴⁹ No original, em espanhol: “[...] áreas donde los países han de canalizar sus esfuerzos para el logro de la finalidad del proyecto y de las metas establecidas en el Marco de Acción de Educación para Todos”.

¹⁵⁰ No original, em espanhol: “Esta necesidad surge del agotamiento que se observa del rol cumplido por los docentes en la educación tradicional, asociado principalmente a la transmisión de información; a la memorización de contenidos; a una escasa autonomía en los diseños y evaluación curriculares; a una actitud pasiva frente al cambio e innovación educativa; y a un modo de trabajar de carácter individual más que cooperativo”.

equidade e à participação social, aspectos centrais da proposta educativa da UNESCO, o PRELAC nascia em um período histórico de amplas reformas do PREAL¹⁵¹, bem como de consolidação do neoliberalismo na maioria dos países da ALC estando, por conseguinte, sob as diretrizes do capital e dos interesses hegemônicos do mercado.

Para tanto, esse OI utilizou-se da ideia consensual de que o profissionalismo e compromisso ético dos profissionais da educação impactaria sensivelmente nas “[...] possibilidades das pessoas de exercerem o seu direito de aprender e a capacidade dos Estados de implementarem políticas educativas eficazes, consistentes com as aspirações de desenvolvimento dos países” (OREALC/UNESCO, 2007, p. 49, tradução nossa), afirmando que a qualidade profissional somada a um ambiente gerador de aprendizagem seriam os fatores mais contundentes para gerar bons resultados de aprendizagem.

Apostando na “corresponsabilidade”, o OREALC/UNESCO (2013b) sustenta a perspectiva de que reformas bem sucedidas só se concretizam com o envolvimento e engajamento dos profissionais da educação, considerados os pilares fundamentais para a qualidade da educação, pois, quanto maiores forem as oportunidades de aprendizagem geradas pelos professores, maior será também a melhoria efetiva do processo educativo, uma vez que “as políticas que visam melhorar a qualidade da educação só serão viáveis se os esforços estiverem concentrados na transformação, junto aos professores, da cultura da instituição escolar¹⁵²” (OREALC/UNESCO, 2007, p. 49, tradução nossa).

No diagnóstico apresentado após a conclusão do PPE, e que subsidia o planejamento do PRELAC, é identificado, neste foco 2, o desafio a ser enfrentado pelos países da região, sobre a implementação de políticas educacionais de formação e valorização para os profissionais da educação, em que se garantam competências profissionais e éticas mais adequadas, associadas às necessárias condições objetivas de trabalho, para a efetivação do direito dos alunos de aprender e desenvolver-se plenamente. A esse respeito, o OREALC/UNESCO (2013b) sintetiza o contexto à época, e os grandes desafios da nova macroestratégia sobre a questão:

[...] a situação docente predominante na região não se enquadra nas características de uma profissão de elevado estatuto: os salários e as condições de trabalho são precários, a formação inicial é de baixa qualidade e as oportunidades de desenvolvimento

¹⁵¹ Como já salientado, na nota de nº 51 desta Tese, o PREAL não constituiu como uma iniciativa do OREALC/UNESCO em termos de macroestratégia educacional regional. Entretanto, em função de sua importância estratégica e por ter possibilitado inúmeras reformas recomendadas pelas orientações/recomendações das macroestratégias analisadas, cita-se esse programa no rol de esforços regionais do OREALC/UNESCO que contribuíram para o cenário educacional latino-americano e caribenho do período estudado, contribuindo também para o PERDLAC.

¹⁵² No original, em espanhol: “*Las políticas orientadas a mejorar la calidad de la educación sólo pueden ser viables si los esfuerzos se concentran en transformar, con los docentes, la cultura de la institución escolar*”.

profissional são limitadas. Consequentemente, o desafio das políticas de ensino é monumental: configurar uma carreira docente profissional capaz de atrair jovens talentosos para o ensino, formar adequadamente os candidatos, reter professores competentes nas salas de aula (especialmente nos setores mais desfavorecidos) e tornar o desenvolvimento profissional uma necessidade e um requisito. Dada a natureza sistêmica de todos estes processos, é difícil avançar num sem o fazer nos outros¹⁵³ (*Ibid.*, p. 25-26, tradução nossa).

Com base nisso, o foco 2 do PRELAC propõe, por meio de orientações/recomendações, a formulação de políticas educacionais que fortaleçam a profissão docente, a partir de diretrizes e propostas para refletir questões sobre as demandas do trabalho docente, as competências e condições necessárias para responder as exigências do trabalho, os fatores fundamentais para gerar eficácia e motivação nos profissionais da educação e nos alunos e, por fim, as principais características das políticas educacionais de formação e valorização deveriam apresentar par ao alcance dos ODM propostos para 2015.

O primeiro aspecto que surge no contexto do PRELAC é o papel que os profissionais passam a assumir na garantia do direito à educação de qualidade. Neste ponto, duas categorias serão disseminadas nas discussões e proposições. Tratam-se dos conceitos de profissionalismo e profissionalidade, que partem da ideia inicial de que, mais do que uma vocação, a docência é uma profissão que exigirá duas dimensões específicas de competências: as chamadas competências técnico-rationais, características da profissão, aprendidas durante os processos de desenvolvimento profissional em tempos e espaços distintos; e as competências ético-sociais, que se estabelecendo no processo de trabalho e na responsabilidade assumida com o compromisso da garantia do direito de aprender dos alunos (OREALC/UNESCO, 2007).

Com base em Braslavsky (2004), usa-se, no PRELAC, a compreensão de que as categorias profissionalismo e profissionalidade são dimensões da profissão docente, que possibilitam aos profissionais da educação (re)configurarem a identidade docente, constituindo-se, portanto, no perfil ético-profissional desses profissionais. A esse respeito, a macroestratégia assim define os conceitos, no documento base da segunda reunião intergovernamental do PRELAC, ocorrida nos dias 29 e 30 de março de 2007, em Buenos Aires/Argentina, *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*:

¹⁵³ No original, em espanhol: “[...] *la situación predominante de la docencia en la región no se ajusta a las características de una profesión de alto estatus: los salarios y las condiciones laborales son deficientes, la formación inicial es de baja calidad, y las oportunidades de desarrollo profesional son limitadas. En consecuencia, el desafío de las políticas docentes es monumental: configurar una carrera profesional docente capaz de atraer a jóvenes talentosos a la docencia, formar adecuadamente a los candidatos, retener en las aulas (especialmente en aquellos sectores más desaventajados) a los profesores competentes, y hacer del desarrollo profesional una necesidad y una exigencia. Dado el carácter sistémico de todos estos procesos, es difícil avanzar en uno sin hacerlo en los demás*”.

O **profissionalismo** é um processo contínuo que desenvolve as capacidades de “aprender a ensinar” e “ensinar a aprender”. É uma aprendizagem que exige adquirir, ao longo da vida profissional, **competências cognitivas** (conhecer, gerir informação e continuar a aprender sobre a disciplina) e **pedagógicas** (saber ministrar a disciplina, saber trabalhar em contextos diversos, saber gerar condições adequadas para aprender em contextos altamente difíceis e com grupos heterogêneos, e utilizar de forma criativa os recursos didáticos disponíveis no ambiente).

A **profissionalidade** é o cumprimento responsável da missão atribuída pela sociedade aos professores: garantir o desenvolvimento integral dos alunos através de uma aprendizagem relevante e pertinente para todos. A profissionalidade implica o desenvolvimento de **competências éticas e sociais**. As competências éticas permitem ao professor cumprir o compromisso social inerente à sua profissão. As competências sociais são aquelas que permitem satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; adaptar-se e responder à mudança permanente do conhecimento; trabalhar em redes; promover diálogos e consensos; em suma, exercer a sua responsabilidade e os seus direitos de cidadão nas decisões sobre a educação, a escola e a sua própria prática¹⁵⁴ (OREALC/UNESCO, 2007, p. 51, tradução e grifos nossos).

Nos trechos acima, é possível perceber que tais categorias são empregadas para organizar as competências necessárias para o desenvolvimento profissional. Assim, o profissionalismo é considerado, no âmbito do PRELAC, como um conjunto de competências vinculadas à dimensão didático-metodológica da prática pedagógico-docente dos profissionais da educação, diretamente relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem, enquanto escolarização (educação institucionalizada/formal); já a profissionalidade, diz respeito ao conjunto de competências vinculadas à dimensão da função social da profissão, isto é, o papel que estes profissionais da educação assumem perante a escola, as redes e sistemas de ensino, portanto, a sociedade, e que se interrelacionam com as práticas pedagógico-docentes desenvolvidas.

Essas compreensões definem, ainda, o que o OREALC/UNESCO (2007; 2003) chamou de *fatores-chave*, que, dependendo de como são implementados, podem afetar a qualidade da docência e, conseqüentemente, do ensino, em vista disso, acabam por serem pontos de atenção

¹⁵⁴ No original, em espanhol: “*El profesionalismo es un proceso continuo que desarrolla las capacidades para ‘aprender a enseñar’ y ‘enseñar a aprender’. Es un aprendizaje que requiere adquirir, a lo largo de la vida profesional, competencias cognitivas (conocer, manejar información y continuar aprendiendo acerca de lo propio de la disciplina) y competencias pedagógicas (saber cómo enseñar la disciplina, cómo trabajar en contextos diversos, cómo generar condiciones adecuadas para el aprendizaje en contextos de alta dificultad y con grupos heterogéneos, y utilizar creativamente los recursos didácticos disponibles en el medio). La profesionalidad es el cumplimiento responsable de la misión asignada por la sociedad a los docentes: garantizar el desarrollo integral de los alumnos a través de aprendizajes relevantes y pertinentes para todos. La profesionalidad implica el desarrollo de competencias éticas y sociales. Las competencias éticas habilitan a un docente para cumplir con el compromiso social inherente a su profesión. Las competencias sociales son aquéllas que le habilitan para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje; adaptarse y responder al permanente cambio del conocimiento; trabajar en redes; promover diálogos y consensos; en suma, ejercer su responsabilidad y derecho ciudadano en las decisiones acerca de la educación, la escuela y su propia práctica*”.

às políticas educacionais: 1) a necessidade de um sistema articulado para a aprendizagem ao longo da vida profissional, o que requer políticas que focalizem a formação inicial, o processo de integração profissional dos iniciantes e a formação continuada preferencialmente em serviço; 2) a compreensão de uma carreira profissional transparente e motivadora, bem como a organização de sistemas de avaliação docente; e 3) a efetivação de condições de trabalho adequadas e de bem-estar docente.

Além desses fatores, o foco 2 também sinaliza a importância de as políticas focalizarem o protagonismo e a corresponsabilidade dos profissionais da educação para a garantia do direito à educação de qualidade para todos, o que implica em espaços de participação para a ocorrência de amplos diálogos a respeito das políticas educacionais nacionais, enquanto “[...] um exercício cidadão que fortalece suas competências éticas e os compromete com a educação como um bem e uma responsabilidade pública¹⁵⁵” (OREALC/UNESCO (2007, p. 61, tradução nossa).

Devem, ainda, fortalecer a profissão docente, o que exige dos países políticas mais integrais, sistêmicas e intersetoriais, pois “[...] a mudança na função docente implica uma mudança nas políticas de gestão, nos desenhos curriculares, na administração do sistema e nas políticas trabalhistas e de seguridade social¹⁵⁶” (*Ibid.*, p. 62, tradução nossa). Tal exigência, impõe o compartilhamento de responsabilidades entre os diversos setores, os quais a política está incursa, como garantia às condições objetivas para que os profissionais da educação possam cumprir suas práticas e função social.

Apesar da aparente preocupação com a questão dos profissionais da educação e o seu protagonismo frente às políticas educacionais, o PRELAC, enquanto macroestratégia do OREALC/UNESCO, cumpria uma agenda hegemônica do capital, extrapolando o campo educacional, situando-se nas determinações do projeto neoliberal que estava em expansão nas primeiras décadas dos anos 2000 (após a década de 1990 e implementação das reformas estruturantes) e passava a exigir novas formas de sociabilidade, visando a manutenção da lógica capitalista.

As marcas da TCH e do neoliberalismo são evidenciadas na hegemonia discursiva presente nos documentos analisados da macroestratégia educacional. Termos como competências, habilidades, flexibilidade, corresponsabilização docente, protagonismo, avaliação de desempenho, reflexão, cooperação, qualidade, políticas eficazes, eficiência,

¹⁵⁵ No original, em espanhol: “[...] *un ejercicio ciudadano que fortalece sus competencias éticas y los compromete con la educación como un bien y una responsabilidad pública*”.

¹⁵⁶ No original, em espanhol: “[...] *el cambio del rol docente supone un cambio de las políticas de gestión, de los diseños curriculares, de la administración del sistema y de las políticas laborales y de seguridade social*”.

motivação, entre outros, são marcas das reformas gerenciais implementadas no período do PPE e do PREAL e que permanecem na continuidade do PRELAC, sustentando a racionalidade neoliberal.

Com o *slogan* do “protagonismo”, esse período de novas governanças da política educacional em redes globais e de influências transnacionais (Ball, 2020) mascara algo de mais perverso que o processo de reestruturação capitalista impôs à sociedade e aos indivíduos, sobretudo, nesta perspectiva, aos profissionais da educação: com o discurso de que sem os profissionais da educação engajados, motivados e partícipes das mudanças provadas pelas reformas, estas, por sua vez, não modificariam o chão das escolas, e que, portanto, a “corresponsabilização docente” se faz fundamental. O que se observa, na realidade, é um processo de responsabilização pelos resultados, sejam da eficácia e da eficiência das reformas (âmbito macroeducacional), sejam nos resultados de aprendizagem dos alunos (âmbito microeducacional).

Em ambos os casos, é atribuída ao desenvolvimento profissional e às práticas pedagógico-docentes dos profissionais da educação a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso das políticas educacionais, sem, como isso, considerar as condições de trabalho efetivas, bem como as condicionantes contextuais (aspectos socioculturais e político-econômicos da conjuntura). O excerto abaixo analisa essa perspectiva do protagonismo atribuído ao profissional da educação:

[...] o docente projetado deveria apresentar posturas harmônicas, flexíveis, dialógicas e cooperativas e preocupar-se constantemente com sua formação a ocorrer preferencialmente em seu espaço de trabalho, junto a seus pares. Para se tornar um profissional da área, o professor do século XXI, de posse de habilidades reflexivas, desenvolveria pesquisas sobre a sua prática e produziria conhecimento. O desenvolvimento dessas habilidades, entretanto, encerrava-se em atos individuais, subjacentes a um apelo ao fortalecimento do ‘protagonismo docente’ e atendia a agenda da reforma educacional dos anos de 1990 com a configuração de novos sujeitos e relações que deveriam ser estabelecidas na prática pedagógica (Alves, 2017, p. 134).

Esse movimento é observado desde a concepção e implementação do PPE nas décadas de 1980/1990, tornando-se um pilar fundamental para o foco estratégico nos docentes do PRELAC nos anos 2000. Diversos autores e estudos (Macedo, 2019; Thiesen, 2019; Freitas, 2018; Ball, 2014; Sahlberg, 2012; Oliveira; Ferreira, 2008) vem apontando essa perspectiva de protagonismo-responsabilizador do profissional da educação, que reforça a visão salvacionista de educação e, ao mesmo tempo, de (des)responsabilização do Estado e flexibilização para o mercado. Isso se acentua ainda mais quando o OREALC/UNESCO, paralelamente ao

PRELAC, lança uma nova macroestratégia, agora com a total atenção voltada à questão das políticas para os profissionais da educação: o PERDLAC.

Essa terceira macroestratégia educacional inaugura um período a médio prazo e bastante intenso de movimentação na região que envolveu uma ampla frente entre OI, governos nacionais, especialistas (*experts*), instituições acadêmicas, sindicais, movimento sociais da educação, organizações corporativas, ONGs, que mobilizaram, entre os anos 2011 a 2016, diversas atividades, incluindo estudos e pesquisas, fóruns de debates intergovernamentais, produção de documentos.

Desenvolvida em parceria com a Universidade Católica do Chile, por meio do CEPPE, a macroestratégia do PERDLAC é concebida originalmente para contribuir na redução das lacunas regionais de conhecimentos e competências sobre o desempenho docente dos profissionais da educação da ALC, produzindo reflexões e informações importantes a respeito das limitações de políticas docentes mais integrais e articuladas, consistindo em uma ação “[...] coletiva e rigorosa, que reconhece a experiência da região, analisa a evidência internacional e coloca tudo isso a serviço dos países¹⁵⁷ [latino-americanos e caribenhos]” (OREALC/UNESCO, 2015c, p. 16, tradução nossa).

Pode-se afirmar, a partir dos documentos analisados do OREALC/UNESCO, que esta terceira macroestratégia é a mais completa e aprofundada incursão desse OI na região da ALC em matéria docente, pois trata-se de um amplo e denso estudo sobre questões sensíveis das políticas educacionais de formação e valorização dos profissionais da educação, que resultaram em um importante conjunto de orientações/recomendações para os governos dos países envolvidos a (re)pensarem suas políticas nacionais, considerando a realidade regional em escala global.

Neste sentido, o PERDLAC, ao ser gerido a partir da perspectiva de diminuição das lacunas existentes entre conhecimentos e habilidades necessárias para a mobilização das práticas pedagógico-docentes no século XXI (discurso reproduzido da estratégia global de EPT), corroborou para a formação de capital humano na ALC, compatível como determinações internacionais e transnacionais do capital.

Para tanto, a macroestratégia necessitou construir uma vasta rede colaborativa, composta de diferentes grupos sociais, isto é, as “partes interessadas na educação”, que, para agregar a opinião pública e convencer a sociedade de suas proposições, assume o discurso colaborativo, apostando nas “parcerias” para produzir reflexões, consensos e evidências

¹⁵⁷ No original, em espanhol: “[...] colectiva y rigurosa, que reconoce la experiencia de la región, revisa la evidencia internacional y pone todo ello al servicio de los países”.

regionais com a capacidade de responder as necessidades mais urgentes dos países imbricados, em termos de políticas docentes integrais, articuladas sistêmicas e intersetoriais (OREALC/UNESCO, 2015c; 2007).

Outro aspecto de observância importante encontrado, a partir dos documentos analisados, é o alinhamento entre as macroestratégias educacionais do OREALC/UNESCO, tanto nos objetivos centrais (EPT, a educação de qualidade e os profissionais da educação), quanto nos desdobramentos teórico-conceituais e metodológicos, fortemente enquadrados nos grandes eventos e atividades internacionais coordenadas pela UNESCO nas décadas de 1990 (Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, 1990 e Relatório Delors, 1996), 2000 (Fórum Mundial sobre a Educação, Dakar, 2000) e, mais recentemente, na década de 2010 (Fórum Mundial de Educação, Incheon, 2015), culminando com o final das duas últimas macroestratégias (PERDLAC, 2016 e PRELAC, 2017).

Assim, chega-se ao entendimento de que a terceira macroestratégia, PERDLAC, é a somatória dos esforços engendrados na região a partir do PPE, do PRELAC e do PREAL, no qual o OREALC/UNESCO (2016; 2015; 2014a; 2013a) passa a sistematizar um referencial teórico-metodológico que subsidia um conjunto de orientações/recomendações específicas para as políticas educacionais de formação e valorização dos profissionais da educação na região da ALC, considerando as experiências “exitosas” dos países envolvidos nas macroestratégias anteriores (OREALC/UNESCO (2014b).

De acordo com o OREALC/UNESCO (2013a), existem alguns fatores que contribuem para a superação das desigualdades sociais, por meio da educação, bem como na elevação das capacidades culturais consideradas básicas, para um desenvolvimento econômico e a vivência de uma cidadania democrática nos países e isso está diretamente relacionado à disponibilidade de profissionais da educação. Essa disponibilização diz respeito tanto a questões numéricas (quantidade de profissionais suficiente para a demanda escolar), como também à preparação intelectual-moral e teórico-prática, necessária para o exercício profissional “[...] e que hoje é desafiado pelas novas exigências que, independentemente dos níveis de desenvolvimento, história, política e cultura, das sociedades da América Latina e Caribe impõem aos seus sistemas de ensino¹⁵⁸” (*Ibid.*, p. 13).

Nesta perspectiva, a concepção de educação da UNESCO vai incorporando acepções advindas das discussões dos fóruns internacionais e dos projetos implantados nos países

¹⁵⁸ No original, em espanhol: “[...] y que hoy es desafiada por los nuevos requerimientos que, con independencia de niveles de desarrollo, historia, política y cultura, las sociedades de Latinoamérica y el Caribe le plantean a sus sistemas escolares”.

membros em diversas partes do globo, com destaque, nesta Tese, para as experiências das macroestratégias. Assim, o PERDLAC incorpora essas contribuições para propor indicativos de políticas educacionais para os profissionais da educação da região, inclinadas a esse movimento planetário da EPT e à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, que, nos anos 2000, irão apelar para o direito a essas necessidades, por meio da educação institucionalizada.

Passa a ser uma bandeira da UNESCO o direito à educação, que é associado ao “direito de aprender” aquilo que é essencial, isto é, as tais “necessidades básicas de aprendizagem” pactuadas em Jomtien (1990) e que foram repactuadas em Dakar (2000) e em Incheon (2015) e que materializam o discurso hegemônico do ideário “educação de qualidade” defendido pela organização, como um projeto global de educação a longo prazo, em que se pode perceber firmemente as marcas do neoliberalismo, portanto, do projeto hegemônico do capital, disfarçado em uma hegemonia discursiva que tenta vender a ideia de garantia de direitos, justiça social e inclusão, como se observa na passagem abaixo:

A garantia do Direito à Educação também deve ser entendida como o “direito de aprender” de todas as pessoas e, portanto, exige o desenvolvimento de escolas inclusivas que acolham a todos e consigam responder às necessidades de aprendizagem de cada um, independentemente das suas diferenças. A garantia do Direito à Educação implica, assim, uma distribuição justa de conhecimentos, informações, competências e acesso a uma educação equitativa e de qualidade; é a base de sociedades mais justas e democráticas e é fundamental e condição para a construção da paz e do desenvolvimento humano mais justo e sustentável que almejamos (OREALC/UNESCO, 2016, p. 7-8, tradução nossa).

Fala-se nessa proposição de direito de todos “independentemente das diferenças”, distribuição justa, equitativa, de qualidade e democrática dos conhecimentos, como condição fundamental para o desenvolvimento humano e sustentável, almejado por todos e pela sociedade. Nesse discurso, cabe os questionamentos: como garantir esses direitos em um modelo de desenvolvimento social e econômico desigual, excludente e não inclusivo? Quem são esses sujeitos e que sociedade é essa que almejam essa garantia de direitos? Sob qual prisma epistemo-conceitual e ontológico esse projeto de mundo/sociedade, formação humana e, portanto, de desenvolvimento, está estruturado? Como garantir essa concepção de educação e direitos, proposta na realidade objetiva do atual estágio do capitalismo contemporâneo na ALC?

Embora se reconheçam na macroestratégia do PERDLAC, as condicionantes ou exigências para a profissão docente no século XXI (“*sociedade globalizada-sociedade do conhecimento*”), que tendem cada vez mais pressionar no campo político, governos e sindicatos dos profissionais da educação, por acordos e novas condições de materialidade das políticas,

passando a exigir na coalisão de forças desse campo, políticas educacionais que redesenham não só as estratégias, mas especialmente o formato de relação que se estabelece entre os profissionais (profissão) e o Estado, na prática as orientações/recomendações não fazem enfrentamento e/ou respondem a esses questionamentos fundamentais (OREALC/UNESCO, 2013a).

Isso porque a racionalidade neoliberal, ao modificar as relações de poder, passa a estabelecer novos vínculos entre o mercado e o Estado criando, portanto, uma normatividade que passa a orientar a adaptação das ações individuais e coletivas aos valores e interesses econômicos que passam a condicionar a vida humana, modificando o Estado, a sociedade e os próprios sujeitos. O neoliberalismo, portanto, requer um homem formado “[...] a imagem e semelhança do *homem econômico*” (Casara, 2021, p. 124, grifo do autor), pois é este que funciona de maneira harmônica com a perspectiva neoliberal, que requer, segundo esse autor, sujeitos cada vez mais submissos a sua lógica de valorização do capital.

Na ordem neoliberal, o Estado, orientado por essa nova normatividade, não só garante a proteção do mercado, auxiliando-o sobretudo em momentos de crise, como também se torna um instrumento deste, na medida em que passa a incentivar a frequente concorrência entre os indivíduos, submetendo-os nas mais diversas dimensões de suas vidas, a calculabilidade econômica do mercado (*Ibid.*).

Situar esse aspecto é fundamental para uma compreensão mais crítica da estratégia global da UNESCO, *Professores para uma Educação para Todos*, e como esta foi introjetada na macroestratégia PERDLAC, em um período histórico em que o capitalismo neoliberal reafirmava sua hegemonia mundial. Com a afirmativa da “[...] existência de uma tripla lacuna no que diz respeito ao corpo docente no mundo em desenvolvimento” (OREALC/UNESCO, 2013a, p. 14), a UNESCO sustentou que o hiato presente nas políticas, nas capacidades docentes e no financiamento, comprometeria o alcance das metas de EPT.

Em vista disso, o PERDLAC é proposto pelo OREALC/UNESCO como resposta às lacunas identificadas nas políticas e na capacidade docente na região, cujos fundamentos estão alicerçados na TCH. Oliveira, D. (2020) procura definir o conceito de capital humano, citando Harbison, (1967), na obra *Desenvolvimento, trabalho e educação*:

[...] o processo de formação e incremento do número de pessoas que possuem as habilidades, a educação e a experiência indispensáveis para o desenvolvimento político e econômico de um país. A criação de capital humano se assimila, desse modo, a uma inversão em benefício do homem e de seu desenvolvimento como recurso criador e produtivo (Harbison, 1967, p. 53, *apud* Oliveira, 2020, p. 27-28).

Assim, compreender os indivíduos enquanto capital humano é entendê-los a partir do funcionamento de uma empresa, que, em outras palavras, implica em tornar hegemônico o modelo de *homem econômico* neoliberal, isto é, um sujeito formado única e exclusivamente para atender as demandas do mercado, maximizando resultados para ampliar a competitividade e agregar mais *valor* em todas as dimensões da vida. E, para isso, colocar a educação condicionada à lógica produtivista do capital é fundamental, configurando com o aspecto mais relevante do *corpus conceitual do capital humano*: o produtivismo.

Para Frigotto (2008), a visão economicista da TCH é produzida como elemento-chave para a compreensão das particularidades mais complexas da relação subdesenvolvimento-desigualdades, sejam estas últimas no seu aspecto institucional (internacional, regional, nacional) ou individual, sendo utilizado como arsenal político-ideológico potente, no estabelecimento de *macropolíticas educacionais*, nas últimas décadas, sob a orientação de OI que atuam global e regionalmente, como *aparelhos privados de hegemonia* a serviço do capital e dos “homens de negócios”, em vista que assumem a “[...] 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 (Maués; Camargo, 2022, p. 13).

A UNESCO, portanto, se insere nesse contexto e as suas macroestratégias, especialmente o PERDLAC, caminham nessa direção da formação de capital humano. Essa perspectiva não se limita apenas aos gastos com os serviços educacionais, mas inclui, especialmente, a produção de ações que beneficiem a produtividade.

Neste aspecto, as políticas de formação e valorização dos profissionais da educação são enquadradas nessa dimensão, passando a serem vistas como produtos decorrentes dos resultados de aprendizagem gerados. A TCH, portanto, está associada ao modo de produção capitalista, incluindo todas as dimensões da vida humana (pessoal e trabalhista), compreendidas como resultantes de atividades produtivas, portanto, possíveis de serem convertidas em lucro (Oliveira, 2020).

Apesar do reconhecimento de que as políticas voltadas para os profissionais da educação não podem ser dissociadas do conjunto maior das políticas educacionais e que há um acúmulo considerável de estudos e ações desenvolvidas no âmbito do PPE e PRELAC na região, apontando o impacto de uma “boa docência” para a “qualidade da educação” e que só possível potencializar o trabalho docente mediante um ambiente institucional propício e com condições favoráveis para o desenvolvimento dos processos educativos (OREALC/UNESCO, 2013a), o contexto do capital internacionalizado exige uma educação em termos de capital humano

Nessa concepção, investir em educação é gerar crescimento econômico (Aranha, 2006). Mediante a isso, a TCH, ao se propagar nas áreas da economia, das finanças, do planejamento e da educação, adquiriu uma “[...] força impositiva ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do “*máximo resultado com o mínimo de dispêndio e não duplicação de meios para fins idênticos*” (Saviani, 2013, p. 365).

Diferentes OI, como BM e OCDE, também tem se voltado para a questão dos profissionais da educação, desenvolvendo importantes incursões sobre as políticas educacionais, somando-se aos esforços da UNESCO, estando em muitas ações conjuntamente, como é o caso dos grandes eventos internacionais de 1990, 2000 e 2015, a exemplo.

Silva Júnior e Abreu (2022), em um estudo sobre “organismos internacionais e as políticas de formação de professores”, identificaram em documentos de relevo sobre políticas de formação e valorização, produzidos por esses OI, destacando-se o relatório *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes da América Latina e Caribe*, do BM (Bruns; Luque, 2014) e *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*, produzido pela OCDE (2006), que alinham-se às macroestratégias do PRELAC e do PERDLAC.

Um aspecto em comum que esses OIs apresentam é o interesse pela formação de professores, vista como estratégica para o alcance dos objetivos traçados por cada organismo, na consolidação de uma agenda global, claramente definida com um aporte conceitual da Teoria do Capital Humano, visando, com isso, desenvolver uma educação neoliberal estruturada pela lógica gerencialista e a disposição das relações econômicas de mercado para o fortalecimento do capital (*Ibid.*, p. 81).

Desta forma, o ponto de convergência entre as proposições desses OI é a relação que estabelecem entre a qualidade da educação e a qualidade dos profissionais da educação, considerando seu o papel protagonista no processo de reformas e implicando no aprimoramento escolar e na equidade no sistema de ensino. Para isso, cada OI, a partir de suas compreensões educacionais e do papel que exercem na influência do capital, estabeleceram estratégias para atrair (formação inicial), desenvolver (formação continuada) e reter (carreira) os profissionais da educação, considerados excelentes (BM), eficazes (OCDE) e de qualidade (UNESCO). Em ambas as proposições, o eixo central está justamente na responsabilização docente.

Como principal iniciativa do OREALC/UNESCO (2016; 2013a) sobre as políticas de formação e valorização dos profissionais da educação na ALC, a macroestratégia do PERDLAC pode ser considerada o resultando das experiências advindas das aprendizagens com o PPE e o

PRELAC, tornando-se o exemplo mais consistente de orientações/recomendações, que aprofundam o debate sobre os agrupamentos teórico-metodológicos **desenvolvimento profissional e condições de trabalho**.

Apresentado no estado da arte e orientações para elaboração de políticas docentes dos países da ALC, organizado em quatro dimensões: 1) formação inicial docente; 2) desenvolvimento profissional e formação continuada; 3) carreira docente; e 4) instituições e processo de políticas docentes; a macroestratégia do PERDLAC sintetiza as evidências que a UNESCO vem priorizando as questões relacionadas à docência na região, sendo objeto permanente de interesse do seu projeto global da educação de qualidade, a formação, o recrutamento, a retenção, o estatuto e as condições de trabalho dos profissionais da educação, refletindo, na fala do Diretora-Geral da UNESCO à época, Irina Bokova (2009-2017), que “os professores são a força mais influente e poderosa para a equidade, o acesso e a qualidade na educação¹⁵⁹” (OREALC/UNESCO, 2016, p. 8).

Os documentos analisados referente às três macroestratégias do OREALC/UNESCO (PPE, PRELAC e PERDLAC) possibilitaram a compreensão de uma linha progressiva de como a preocupação com a questão dos profissionais da educação vai ocupando no conjunto de preocupações que a UNESCO vai acumulando ao longo de sua trajetória de influência aos países e mais especificamente o papel de protagonismo regional que seu escritório passa a assumir na ALC, a partir dos anos de 1980, intensificando-se nas décadas seguintes (2000 e 2010). Pode-se observar, ainda, o desenvolvimento teórico-metodológico e a ampliação das discussões em torno da docência a nível regional e suas repercussões em termos de orientações/recomendações às políticas de formação e valorização para os profissionais da educação na ALC.

Assim, o PPE concentrou seus esforços na discussão de uma profissionalização da educação em dois eixos: a profissionalização institucional associada à criação de condições objetiva para que as instituições escolares pudessem exercer de forma mais produtiva sua autonomia e uma profissionalização pedagógica que se relaciona à dimensão didático-pedagógica da prática de ensino, considerando questões como as condições de trabalho, melhoria salarial e aperfeiçoamento profissional, por meio da formação. O PRELAC aprofunda essas discussões, criando o foco estratégico nos docentes relacionado a aprendizagem dos alunos, ampliando o processo de responsabilização dos profissionais da educação e incluindo os debates do profissionalismo (ligado às competências mobilizadoras da prática

¹⁵⁹ No original, em espanhol: “*Los maestros son la fuerza más influyente y poderosa para la equidad, el acceso y la calidad en la educación*”.

pedagógico-docente) e da profissionalidade (competências da função social da profissão) no desenvolvimento profissional docente. O PERDLAC, além desse acumulado, inclui ainda o direito à educação, a partir do direito de aprender de cada aluno, como condição para o desenvolvimento humano mais equitativo, de qualidade e sustentável.

A figura 13, busca sintetizar essa relação de continuidade e aprofundamento das macroestratégias do OREALC/UNESCO na ALC, relacionado às orientações/recomendações para as políticas de formação e valorização dos profissionais da educação na região:

Figura 13: Esquematização da relação de continuidade e aprofundamento das macroestratégias do OREALC/UNESCO na ALC (1980-2017).



Fonte: Elaboração do autor (2023), com base em OREAL/UNESCO (2016; 2013a; 2007; 2001a).

Considerando que o OREALC/UNESCO, assim como todos os outros OI, desenvolve “[...] certo protagonismo na orientação da agenda educativa no mundo a partir da segunda metade do século passado, orientados pela matriz da teoria do capital humano” (Oliveira, 2020, p. 67), é importante situar que os profissionais da educação passam a ser considerados, nesse contexto, como atores protagonistas na concretização das reformas sugeridas pelos OI, para implantar um modelo pedagógico fundamentado na perspectiva de uma educação enquanto condutora do desenvolvimento econômico e que responsabiliza os profissionais da educação pelos resultados dos sistemas, redes de ensino e escolas.

Tal lógica, reitera-se, impõe uma compreensão de educação como capital humano ao estabelecer a relação direta entre o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento

econômico, emergindo daí orientações/recomendações que devem ser consideradas pelas governanças estabelecidas nos países, em matéria de proposição e implementação de políticas educacionais de formação e valorização para a docência (Rosa; Rodrigues; Abreu, 2022). No quadro 20, apresenta-se uma síntese comparativa dessas orientações/recomendações, a partir das macroestratégias do OREALC/UNESCO, com base nas finalidades/foco docência:

Quadro 20: Macroestratégias por finalidade e foco docente:

MACROESTRATÉGIA	FINALIDADE	FOCO DOCÊNCIA
PPE (1980-2000)	Tornar a educação “fator chave”, capaz de promover a transformação nas dimensões econômica, política e social da região, por meio do diálogo entre os países latino-americanos e caribenhos, da cooperação internacional entre governos, setor privado e atores sociais de articulação interna nos países envolvidos.	Profissionalização da ação educativa (ações de formação, treinamento, aperfeiçoamento e atualização de quadros de pessoal qualificado) que contribuiu para a “transformação da educação” na ALC, mediante o desenvolvimento de atividades específicas para: 1) elevação da escolarização básica considerada baixa na região; 2) combate do analfabetismo; e 3) eficiência dos sistemas de ensino, visando a melhoria da qualidade da educação na região.
PRELAC (2022-2017)	Como continuidade do PPE, o PRELAC avança no processo de “transformação da educação”, comprometendo-se em contribuir nas mudanças das políticas e práticas educacionais na região, com fins de modificar os paradigmas educacionais que vigoravam à época, e garantir a qualidade das aprendizagens dirigidas para o desenvolvimento humano de todos e ao longo da vida.	Com o foco estratégico nos docentes nas necessidades de aprendizagem dos alunos e no fortalecimento dos professores como agentes de mudança educacional, a partir do profissionalismo e da profissionalidade, acentua-se o processo de responsabilização dos professores com o sucesso/fracasso da educação na região, por isso, investir nos professores para torná-los mais “entusiasmados e comprometidos” com a profissão e com um perfil de profissional reflexivo, autônomo, criativo e protagonista, tornaria o trabalho focado na aprendizagem dos alunos (cognitivas e/ou emocionais) e com a adesão às mudanças propostas.
PERDLAC (2011-2016)	Com o foco nos professores, essa macroestratégia construiu um diagnóstico sobre a situação docente da região, com base nas experiências dos países, que subsidiou o estado da arte sobre políticas de formação docente na ALC, com uma série de orientações/recomendações para reformas educacionais e elaboração de políticas educacionais para docentes nos campos da formação inicial, do desenvolvimento profissional/formação continuada, de instituições formadoras e suas políticas, além da carreira docente.	Direito à educação, a partir da garantia do direito de aprender de cada aluno (desenvolvimento humano, equitativo, de qualidade e sustentável). Centralização da figura docente como agente de transformação e da qualidade da educação, o que necessitará de políticas e da tomada de decisões acerca da questão docente de forma estrutural para os países da região. Para tanto, deve-se investir nos cursos de formação inicial considerados de baixa qualidade, com a diminuição do hiato entre formação acadêmica e exercício profissional; tornar a formação continuada mais sistêmica e com o foco no desenvolvimento profissional docente e a elevação em nível de pós-graduação; tornar as carreiras mais atrativas e com base no desenvolvimento profissional e no mérito do

		professor; e tornar as políticas de formação mais sistêmicas com a participação dos professores e fortalecimento das instituições formadoras.
--	--	---

Fonte: Elaboração do autor (2023), com base nos documentos da OREALC/UNESCO analisados.

O quadro 20 trata do processo de desenvolvimento e aprofundamento das políticas de formação e valorização dos profissionais da educação, a partir do foco na docência, relacionando o profissional da educação ao discurso “protagonista-responsabilizador” e “salvacionista”, com o foco no professor, enquanto um “agente de transformação educacional”, demarcando esse movimento de construção desse ideário de profissional e de docência no contexto da ALC.

Movimento este que vem se estabelecendo mediante o consenso regional e o alinhamento das políticas educacionais, a partir das redes de políticas estabelecidas e as novas formas de governança que foram, e ainda continuam, se constituindo entre as lideranças regionais (OI, governos, empresariado, instituições de pesquisa, sindicatos, movimentos sociais, ONGs) nestas quatro décadas de incursão dessas macroestratégias educacionais na região.

Apesar de se observar uma relevante modificação conceitual com a inclusão de novas categorias teórico-metodológica e de se reconhecer que as “políticas docentes” devem caminhar para além da dimensão formativa e incluir questões mais específica do processo de valorização da profissão, percebidos inicialmente no PPE e mais especificamente nas macroestratégias do PRELAC e o PERDLAC, tal perspectiva avança conjuntamente com o processo de consolidação da racionalidade neoliberal na região (Ball, 2020; Casara, 2021; Dardot; Laval, 2016).

Agrega-se, portanto, orientações e valores que corroboram para a manutenção das relações exploratórias do trabalho e a conseqüente precarização e sua intensificação (Antunes, 2018; 2006; Frigotto, 2008), comprometendo significativamente as políticas que foram implementadas com base no conjunto de orientações/recomendações dessas macroestratégias. Há uma contradição em relação ao discurso hegemônico defendido pelo OI “de uma educação para todos, de qualidade” e de “garantia dos direitos à educação”, propondo que esses direitos se deem mediante um possível direito de aprender apenas das ditas “necessidades básicas de aprendizagem”, pactuadas em 1990 e repactuas em 2000 e 2015.

Ao propor, ainda, investimentos nos profissionais da educação, esperava-se, com isso, um perfil docente mais “entusiasmado”, “compromissado”, “reflexivo”, com mais “autonomia” e “criatividade” para atuar como “protagonista” de sua profissão e operar a “transformação

educacional” pretendida desde o PPE e mudar a realidade da região, como se apenas o comprometimento com essas mudanças, por meio das políticas e das práticas educacionais, fosse capaz de efetivamente mudar a realidade objetiva e multifacetada da ALC, com muitas contradições e desigualdades sociais, econômicas e educacionais. Trata-se, segundo Ball (2020), de um perfil de profissional “empreendedor”, responsabilizado em nome da produtividade.

Pouco se avançou, na realidade, nos termos ousados aos quais os documentos do OREALC/UNESCO propunham ao PPE e, posteriormente, ao PRELAC, com mudanças substanciais nos indicadores educacionais da região, considerados, pelo organismo, precários e muito abaixo da necessidade global. A tal transformação educacional não se efetivou no final dos anos de 1990, como se projetou no PPE e, tampouco no final da segunda década dos anos 2000, como se almejou com o PRELAC.

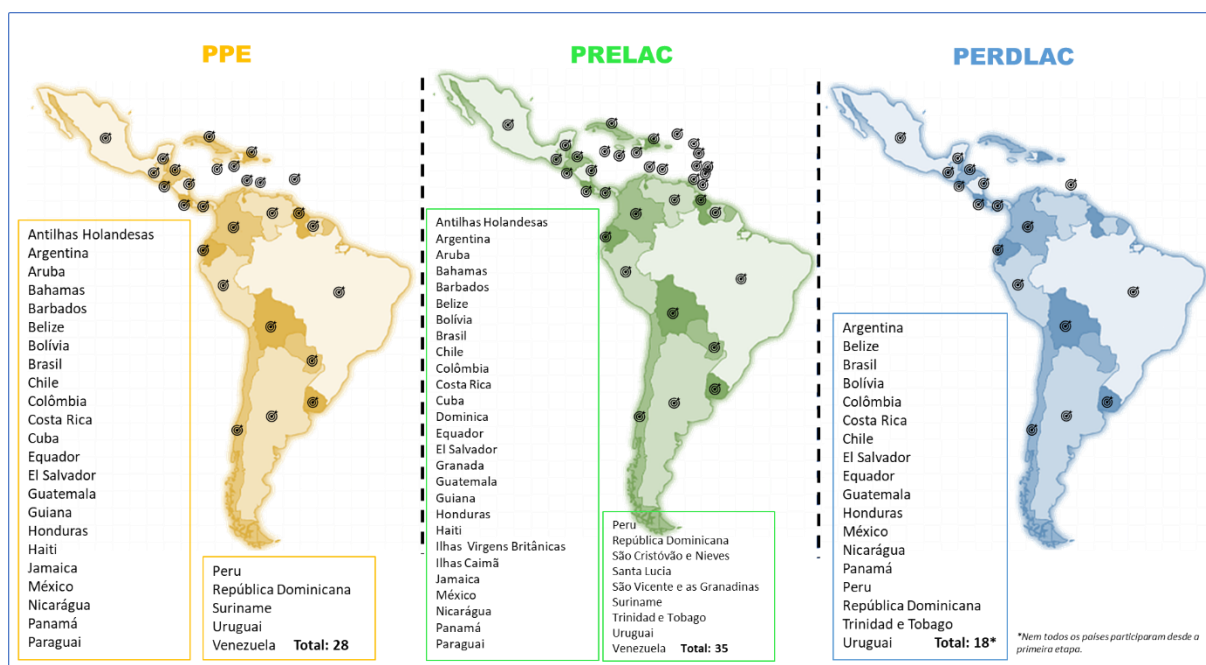
Mesmo com ampliação do tempo de escolarização básica mínima, que antes era considerado baixo na região e que agora é elevado, com vistas ao acesso à educação escolarizada, os sistemas ainda apresentam o desafio da permanência e da conclusão com sucesso dos estudantes. Outras questões, tais como eliminar o analfabetismo na região e melhorar a eficiência dos sistemas de ensino e, com isso, a melhoria da qualidade da educação, que constituíam os objetivos macros do PPE e que foram posteriormente redefinidos nos 5 (cinco) focos estratégicos do PRELAC, persistem como aspectos a serem enfrentados regionalmente pelas agendas nacionais/locais de educação.

E o que se observa de maneira muito evidente nos documentos analisados, de uma forma geral, é o apelo da necessidade de os países convocarem seus profissionais da educação para se somarem aos esforços pretendidos das reformas de ajustamento das condições objetivas às orientações/recomendações sugeridas pelo OREALC/UNESCO, via uma “escuta ampliada” entre diferentes interlocutores que, naquele momento histórico, “presentavam” a sociedade latino-americana e caribenha, quando, na realidade, exerciam a hegemonia dos interesses do capital, capturando a subjetividades individuais para a adesão ao projeto global que se estava articulando a nível das macroestratégias.

A hegemonia discursiva presente nos documentos (protagonismo docente à qualidade do professor, reflete a qualidade da educação, professores de qualidade, corresponsabilização docente, educação para todos, entre tantos outros) só reforça a perspectiva do capital e as relações sociais de reprodução de um sistema que mascara a realidade para justificar o gerencialismo na educação, sobretudo, a pública.

A figura 14, a seguir, demonstra o raio de atuação das macroestratégias educacionais do OREALC/UNESCO nos países latino-americanos e caribenhos participantes:

Figura 14: Esquemática do desenvolvimento das três macroestratégias por país na região.



Fonte: Elaboração do autor (2023), com base nos documentos da OREALC/UNESCO analisados.

Observa-se que o raio de atuação das macroestratégias na região demonstra uma concentração representativa tanto no PPE quanto no PRELAC de representações nacionais, o que evidencia o impacto dessas incursões do OREALC/UNESCO e as influências de suas orientações/recomendações para o contexto educacional latino-americano e caribenho, remodelando as formas de governança das políticas educacionais nos países envolvidos (28 no PEE e 35 no PRELAC).

A dinâmica do PERDLAC diferenciou-se das demais, concentrando-se em países específicos, cuja trajetória com as políticas educacionais de formação e valorização dos profissionais da educação foram consideradas práticas exitosas, portanto, passíveis de serem (re)aplicadas nos diversos países da região, confirmando a perspectiva de Rosa, Rodrigues e Abreu (2022) dos OI serem “[...] vetores ‘indiscutíveis’ de dados mundiais sobre a educação, produzindo recomendações a partir de amplas pesquisas padronizadas que, sob sua ótica, se aplicam em diferentes contextos”. Assim, o quadro 21 sintetiza as orientações/recomendações do OREALC/UNESCO para a ALC:

Quadro 21: Orientações/recomendações do OREALC/UNESCO às políticas de formação e valorização dos profissionais da educação, por macroestratégia e agrupamento teórico-metodológico:

AGRUPAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO <i>DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL</i>		
MACROESTRATÉGIAS EDUCACIONAL		
PPE (1993-1999) ¹⁶⁰	PRELAC (2002-2017)	PERDLAC (2013-2016)
<p>Professores, atores principais nas mudanças educativas e na melhoria do ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento de políticas abrangentes para melhorar a situação e a profissionalização dos professores, contemplando a articulação entre a formação inicial e continuada e que preparem os professores para trabalhar com crianças e jovens e adultos numa perspectiva de educação ao longo da vida. A preparação de professores para abordar a diversidade de necessidades de aprendizagem causadas por fatores sociais, culturais e individuais na perspectiva da educação inclusiva. Melhorar a qualidade da formação inicial e continuada de professores, relacionando a formação com o trabalho docente e o desenvolvimento profissional. <p>Formação, desenvolvimento e participação de professores:</p> <ul style="list-style-type: none"> Melhorar a participação da sociedade na educação, por meio do fortalecimento da participação efetiva de professores e sindicatos na definição e execução das políticas educacionais, com a ampliação da capacidade de diálogo pedagógico com o Estado, de participação na formulação de propostas educativas e no desenvolvimento de atividades de formação de professores. Reforçar os centros/instituições de formação docente, elevando o nível dos seus formadores, aproveitando as capacidades desses espaços de formação docente para um maior desenvolvimento. 	<p>Políticas abrangentes para fortalecer a profissão docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> Criar e fortalecer sistemas articulados de formação inicial, inserção na profissão e desenvolvimento profissional docente; Integrar as competências cognitivas e emocionais dos professores. Fortalecer o papel da escola como centro para a formação de professores, o desenvolvimento profissional e a avaliação docente; Utilizar as novas tecnologias aplicadas à educação constitui uma excelente ferramenta para a formação inicial, continuada e autoformação dos professores e para a renovação das formas de ensinar os seus alunos a aprender. Ações destinadas a atrair homens para a profissão docente, pois a maior presença de professores do sexo masculino pode influenciar numa maior valorização social da profissão. Implementar políticas que mudem a ênfase para os atores, fortalecendo a participação dos professores e dos sindicatos na definição e execução das políticas educacionais para promover mudanças nos que têm responsabilidade direta nos processos de ensino-aprendizagem. <p>Desenho e desenvolvimento de currículos relevantes e pertinentes para todos os alunos:</p>	<p>Formação Inicial:</p> <ul style="list-style-type: none"> Promover a entrada de melhores candidatos para a docência, aumentando o nível de requisitos para ingressar nos estudos pedagógicos e reunir as condições mínimas adequadas para se tornarem bons educadores. Fortalecer a qualidade dos programas de formação docente, especialmente os conteúdos curriculares, as estratégias de formação e avaliação da aprendizagem, e a qualidade dos formadores. Oferecer formação de qualidade relevante para o trabalho educativo com grupos sociais desfavorecidos com a preparação dos futuros professores para atuar em contextos diversos e complexos. Garantir sistemas adequados de regulação da qualidade dos programas de formação e de seus ingressantes, a partir de sistemas de avaliação e acreditação das instituições formadoras, e oferecer as condições para adquirirem as competências necessárias. <p>Desenvolvimento Profissional e Formação Continuada:</p> <ul style="list-style-type: none"> Garantir aos professores o direito à formação continuada relevante e pertinente, focada na formação e aprendizagem integral dos alunos, a partir de padrões que sirvam de referência para o desenvolvimento profissional, a avaliação de desempenho e a participação dos professores nas atividades de formação.

¹⁶⁰ Embora a macroestratégia tenha sido executada de 1980 a 2000, para efeito de computo de dados da pesquisa, se analisou apenas documentos do recorte histórico 1993 a 2000, correspondendo aos objetivos construídos para o objeto de estudo em questão.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estabelecer centros e mecanismos de intercâmbio de informações sobre inovações em diversas áreas, facilitando instâncias de aprendizagem em oficinas e grupos docentes; ▪ Desenvolver melhorias relacionadas às necessidades pedagógicas de cada escola, com o fortalecimento das capacidades de reflexão sobre a sua prática e de processar a informação do seu entorno. ▪ Enfatizar a melhoria da docência com base no critério de aprender a aprender, capacitando o professor para desenvolver estratégias de integração de crianças com necessidades especiais na sala de aula. ▪ Incentivar a participação dos ministérios nacionais e secretarias de educação na definição do perfil profissional dos futuros professores e promover a avaliação dos centros de formação docente. <p>Afirmar o papel estratégico do diretor da escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver competências organizacionais especializadas e instrumentos adequados para o seu desempenho como diretor escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Processos de formação sustentados ao longo do tempo para que professores e outros profissionais desenvolvam as competências envolvidas nos processos de concepção e desenvolvimento curricular. ▪ A formação de professores deve incorporar a investigação e a reflexão sobre a sua prática como eixo fundamental e transversal, especialmente no que diz respeito à didática das diferentes áreas curriculares e aos fatores que facilitam a aprendizagem e a participação dos alunos. <p>Políticas que focam na transformação das escolas para que sejam mais inclusivas e alcancem maiores aprendizagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunidades de aprendizagem e colaboração ▪ Equipes docentes comprometidas com a aprendizagem de seus alunos e seu desenvolvimento profissional. ▪ Liderança compartilhada. ▪ Incentivos à criação de redes internacionais, regionais e nacionais de escolas, alunos e professores que utilizam a internet para partilhar experiências e reflexões sobre as suas práticas educativas e desenvolver alternativas inovadoras para evitar a exclusão digital e garantir a equidade em comunidades mais vulneráveis e sem acesso as tecnologias. ▪ Criação de redes de apoio e centros de recursos (humanos, materiais didáticos, softwares, vídeos, documentação e serviços de internet), com um espaço de formação, aconselhamento e encontro entre professores, podendo incorporar equipes multiprofissionais (psicólogos, conselheiros, assistentes sociais e outros especialistas) para colaborarem no atendimento aos alunos que apresentem algum tipo de dificuldade. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Garantir impactos significativos da formação continuada nas práticas docentes e na aprendizagem dos alunos, a partir de comunidades de aprendizagem, da articulação entre formação, as práticas de trabalho em sala de aula e o uso das novas tecnologias nas atividades de desenvolvimento profissional. ▪ Construir trajetórias de desenvolvimento profissional distinguindo etapas da vida do professor: acompanhamento de professores ingressantes na profissão; professores com elevado nível de desenvolvimento profissional, apoiando os seus pares (em particular, os iniciantes). ▪ Implementar mecanismos para regular a oferta de formação continuada de forma a garantir a sua qualidade e relevância, a partir de uma institucionalidade pública de formação e desenvolvimento profissional, que coordenará as entidades envolvidas e ao mesmo tempo desenvolverá as capacidades das agências que oferecem diferentes programas. ▪ Promover a aprendizagem colaborativa em contexto escolar, que supere o trabalho isolado do professor em sala de aula e, para isso, os diretores escolares devem liderar o desenvolvimento profissional e estabelecer uma organização adequada do trabalho docente. ▪ Regular a relevância da oferta de pós-graduação: necessidade de critérios de relevância e potencial impacto nas práticas docentes; disponibilização de bolsas para estudos em áreas prioritárias, que considere os méritos dos professores e as necessidades dos seus centros educativos.
--	---	--

AGRUPAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO <i>CONDIÇÕES DE TRABALHO</i>		
MACROESTRATÉGIAS EDUCACIONAL:		
PPE (1993-1999)*	PRELAC (2002-2017)	PERDLAC (2013-2016)
<p>Fortalecer os novos papéis dos professores:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Destacar o papel central do professor na aprendizagem dos alunos, a partir da descentralização e maior autonomia das escolas e da comunidade na tomada de decisões pedagógicas e de gestão. ▪ Fomentar novos papéis docentes como consequência das mudanças ocorridas na escola, a partir da compreensão profissional das necessidades do aluno. ▪ Incentivar a capacidade de gerar propostas que permitam o professor atuar como facilitador da aprendizagem dos alunos, com liderança e estímulo do trabalho individual e em grupo. ▪ Orientar o uso de materiais, fontes de informação e a introdução de tecnologias de informação e comunicação. <p>Garantir uma boa infraestrutura física e técnico-pedagógica das escolas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Garantir infraestruturas, organização, coerência e utilização dos espaços educativos, com mobiliário e materiais relevantes que propiciem um ambiente favorável a uma aprendizagem eficaz. ▪ Manter a infraestrutura das escolas em bom estado e a organização clara dos espaços para propiciar resultados positivos, gerando expectativas e atitudes positivas em professores, pais e alunos em relação à aprendizagem. <p>Remuneração e condição do trabalho docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecimento social e valorização do trabalho docente, por meio de formação, da melhoria dos salários, das condições de trabalho e das carreiras profissionais. ▪ Usufruir de remunerações que aumentam significativamente de acordo com a centralidade dada à educação, cuja composição do aumento remuneratório pode adotar diversas fórmulas de aumentos associadas à quantidade e qualidade do trabalho, ao desempenho da sala de aula e seus resultados, à duração do ano letivo, aos 	<p>Políticas abrangentes para fortalecer a profissão docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fortalecer os sistemas de carreira docente inter-relacionados com a avaliação, as políticas de remuneração e incentivos associadas ao desenvolvimento profissional e as remunerações; ▪ Desenvolver programas intersetoriais e setoriais que contribuam para a criação de condições de trabalho adequadas e para o bem-estar pessoal dos professores; ▪ Criar e fortalecer capacidades político-técnicas nos países para a formulação de políticas integras e intersetoriais para a profissão docente. ▪ Realizar estudos e debates públicos sobre os conflitos de trabalho e profissionais dos professores e sobre o papel que os sindicatos devem desempenhar na melhoria das políticas educacionais. <p>Políticas que focam na transformação das escolas para que sejam mais inclusivas e alcancem maiores aprendizagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Recursos humanos e materiais suficientes e equitativos para atender à diversidade das necessidades de aprendizagem dos alunos; ▪ Apoio e incentivos aos professores que atuam em situação de vulnerabilidade social. As políticas de incentivo também devem ser orientadas para aqueles que conseguem bons resultados de aprendizagem com os seus alunos, garantindo que não emigrem da carreira docente e promovendo ações de formação dos seus pares. <p>Políticas articuladas de avaliação educacional destinadas a melhorar progressivamente a</p>	<p>Carreira:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenhar e implementar carreiras que visem fortalecer a profissão docente e influenciar a atração de bons candidatos e que reconheçam a docência e a valorização social da profissão, através de melhores remunerações e condições de trabalho. ▪ Reconhecer, na carreira, diferentes estágios de desenvolvimento da trajetória e competência docente: diferenciação de categorias de professores de acordo com a experiência e evolução nas competências; período de apoio ou indução para professores iniciantes; condições para que professores com altos níveis de desempenho possam realizar trabalhos técnicos e de apoio aos docentes de menor desenvolvimento. ▪ Estruturar a carreira docente em torno da melhoria do desempenho profissional: avaliação da atuação como eixo de ascensão na carreira; reconhecimento da experiência e do aprimoramento docente; e maior estímulo ao desenvolvimento de espaços de formação e debate nos grupos docentes. ▪ Desenhar e implementar uma política clara e articulada de remuneração e incentivos para estimular o trabalho profissional docente, a partir de uma carreira atrativa, com níveis salariais dignos que melhorem o rendimento econômico e a ascensão a novas oportunidades de desenvolvimento profissional, incentivos para que professores altamente competentes permaneçam em escolas de áreas distantes dos centros urbanos. ▪ Desenvolver sistemas válidos e consensuados de avaliação do desempenho profissional docente, com mecanismos para valorizar o desempenho e promover a sua melhoria, de forma objetiva e transparente, construído com a participação dos professores e com padrões validados pela profissão.

<p>critérios de ingresso acadêmico, à certificação e aos controles periódicos de nível de competência, à localidade, ou antiguidade (ter continuidade no trabalho a longo prazo).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conceber uma nova estrutura salarial que permita a progressão na carreira profissional docente em sala de aula e relacionada com as necessidades pedagógicas do mesmo estabelecimento de ensino. ▪ Maior autonomia na sala de aula, na definição de objetivos de aprendizagem e na criação de ambientes e estímulos favoráveis ao ensino, ao mesmo tempo que se responsabiliza pelas aprendizagens alcançadas na sua sala de aula. ▪ Avaliar qualidade da educação e da aprendizagem com maior atenção à diversidade cultural social e individual, o aumento do tempo efetivo dedicado para aprender e propor ações corretivas, quando necessárias, aos resultados da avaliação, mediante o desenvolvimento de sistemas de incentivo e avaliação de professores e responsabilidade pelos resultados. <p>Afirmar o papel estratégico do diretor da escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser responsável pelo funcionamento do estabelecimento de ensino e pelos resultados de aprendizagem dos alunos. ▪ Garantir as necessidades específicas de formação compatibilizadas com um certo grau de estabilidade e com regras flexíveis de carreira de gestão que incluam incentivos ▪ Determinar a carreira tanto por considerações profissionais como pelo reconhecimento alcançado entre os membros da comunidade escolar no desempenho do seu trabalho. ▪ Incluir medidas específicas para sua nomeação por concurso e/ou eleição, destituição e progressão na carreira. 	<p>qualidade da educação e o funcionamento dos sistemas educativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver e melhorar sistemas de avaliação externa do desempenho docente, bem como sistemas de autoavaliação dos professores que influenciem a melhoria da qualidade do seu trabalho. ▪ Promover processos de avaliação das instituições de ensino, através de abordagens que combinem avaliações externas com autoavaliações e que visem lançar processos de desenvolvimento institucional. ▪ Abrir o debate sobre a necessidade de realizar processos de avaliação das administrações educacionais como corresponsáveis pela qualidade da educação de um país. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dispor de mecanismos transparentes de acesso aos cargos docentes e de sua atribuição, com o ingresso no exercício profissional, mediante requisitos mínimos nacionais, com base no cumprimento das normas, estabelecidos em concursos objetivos e transparentes, garantindo ao professor desempenhar funções onde possa contribuir melhor. <p>As instituições e processos de políticas docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Priorizar políticas docentes em uma perspectiva sistêmica, sendo fundamental o caráter integral e sistêmico dessas políticas, orientadas para o interesse público e para a superação da desigualdade de oportunidades de aprendizagem. ▪ Alcançar maior eficácia das políticas docentes, conciliando critérios de continuidade e mudança, com objetivos de longo e médio prazo, níveis razoáveis de estabilidade, juntamente com margens de flexibilidade e espaços para inovação e melhorias. ▪ Promover a participação dos atores na geração das políticas, por meio do diálogo, participação e construção de acordos nacionais, que incluam diferentes atores educativos e sociais para responder às necessidades de adaptação dos sistemas educativos às novas exigências externas, com instâncias de diálogo e relações de cooperação entre governos e organizações de ensino. ▪ Fortalecer as instituições públicas (estatais) para o desenvolvimento de políticas docentes, e que sejam robustas nos seus poderes, capacidades, recursos e continuidade de gestão, com competência para influenciar as diferentes dimensões da política docente, com ênfase nas instituições e nos processos que permitem gerar, implementar, monitorar e avaliar as políticas e não apenas no seu conteúdo.
--	---	--

Fonte: Elaboração do autor (2023), com base nos documentos da OREALC/UNESCO analisados.

Considerando o nexó dialético estabelecido entre a formação e a valorização dos profissionais da educação, proposto conceitualmente nesta Tese, o quadro 21 dispõe a sistematização-síntese de dados mapeados nos documentos analisados, a partir dos agrupamentos teórico-metodológicos definidos no âmbito da pesquisa: **desenvolvimento profissional** (integração das dimensões pessoal, profissional e organizacional presentes na trajetória de aprendizagens da formação inicial e continuada, e do processo de profissionalização docente enquanto um *continuum*); e **condições de trabalho** (condições objetivas do trabalho/práticas pedagógico-docentes em sua correlação com as formas de contratação/ingresso na profissão, a carreira e a remuneração/salários).

Desta forma, a concepção de desenvolvimento profissional aparece nas três macroestratégias como a articulação dos processos de formação inicial e continuada, que possibilitam a construção da profissionalização docente, a partir da recomendação de construção de políticas mais abrangentes e que assumam um caráter mais integral e sistêmico, enquanto política de Estado e a garantia de sua continuidade. A escola é apresentada como o centro natural e irradiador dos processos formativos na dimensão continuada (*locus privilegiado*) e a categoria reflexão sobre a prática ganha relevo no contexto do PRELAC, embora se observe nas orientações tanto do PPE quanto do PERDLAC também.

Outro aspecto em comum no conjunto de recomendações a respeito do desenvolvimento profissional é a participação e protagonismo docente, atribuído a necessidade de melhorar a qualidade da educação por meio da qualidade docente. Isso pressupõe, na lógica das macroestratégias, criar condições para que os profissionais da educação possam ser engajados, se sintam partícipes das políticas propostas, bem como exerçam autonomia como o exercício da tomada de decisão, inclusive em termos de proposições e execução de políticas. Recomenda-se, ainda, tanto no PPE quanto no PRELAC a ampliação da participação da sociedade na educação, sugerindo que os sindicatos se somem na definição e execução das políticas educacionais para promover mudanças diretas nos processos de ensino-aprendizagem.

As pedagogias do “aprender a aprender” corroboram na fundamentação dessas orientações/recomendações, sobre o desenvolvimento profissional, evidenciando a necessidade de integração das competências cognitivas e emocionais dos professores, para promover aprendizagens e práticas mais colaborativas nas escolas e a responsabilização, com um todo, do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Isso é percebido em todas as três macroestratégias.

Um conjunto de orientações se preocupa com a atração e a retenção de “bons candidatos” para a docência, chamando a atenção da necessidade de criar dispositivos mais

atrativos e capazes de selecionar candidatos mais qualificados para o ingresso na profissão docente, o que pressupõe sistemas objetivos e transparentes de avaliação do desempenho, regulação, bolsas de estudo de incentivo e a integração entre a formação inicial, a formação continuada e as práticas pedagógico-docentes para uma efetiva construção do processo de profissionalização docente e que respeite as fases ou estágios da profissão, sugerindo que professores de alta performance e/ou desenvolvimento possam acompanhar, apoiar e orientar professores menos desenvolvidos, especialmente em fase inicial.

As condições de trabalho aparecem nas orientações/recomendações do OREALC/UNESCO associadas ao fortalecimento de novos papéis assumidos pelos professores, como consequência das mudanças ocorridas na escola e a partir da compreensão profissional das necessidades do aluno, que passa a ser o centro do processo. Questões como remuneração aparecem articuladas à necessidade do reconhecimento social e valorização do trabalho, o que requer incentivos salariais mais dignos.

Entretanto, a composição remuneratória recomendada aparece nos documentos de forma vaga e muito diversa, podendo adotar diferentes critérios relativos, como à quantidade e qualidade do trabalho, ao desempenho do profissional em sala de aula e com base no alcance de seus resultados, à duração do ano letivo, a critérios de ingresso acadêmico (titulação), à certificação e aos controles periódicos de nível de competência, por meio de avaliações do desempenho, mérito ou com base na localidade ou antiguidade, por exemplo.

Fala-se da necessidade de “recursos” humanos e materiais de infraestruturas, equipamentos didático-pedagógicos, entre outros, com coerência, inclusive da utilização dos espaços educativos, para que se possam propiciar um ambiente favorável a uma aprendizagem eficaz e gerar resultados de aprendizagem satisfatórios e capazes de provocar expectativas e atitudes positivas entre os profissionais e a comunidade escolar em relação à aprendizagem.

Outro aspecto fundamental nesse conjunto de orientações/recomendações acerca das condições de trabalho está no fortalecimento dos sistemas nacionais de carreira, que devem ser inter-relacionados com a avaliação, as políticas de remuneração e incentivos ao desenvolvimento profissional e às remunerações/vencimentos/salários.

Por isso, (re)estruturar a carreira é fundamental, de acordo com as recomendações do OREALC/UNESCO, e deve-se ocorrer a partir da melhoria do desempenho profissional, como eixo de ascensão na carreira, o reconhecimento da experiência e do aprimoramento docente. Recomenda-se, também, a criação de mecanismos transparentes de acesso aos cargos, com o ingresso no exercício profissional, mediante requisitos mínimos nacionais e que cumpram as normas estabelecidas em concursos objetivos.

Para tanto, o PERDLAC orienta os países a fortalecer as instituições públicas mantidas pelo Estado para ser o articulador e responsável pelo desenvolvimento das políticas para docência, pois atribui-se a essas instituições, capacidades, recursos e continuidade de gestão, com competência para influenciar as diferentes dimensões da política docente, com ênfase nas instituições e nos processos que permitam gerar, implementar, monitorar e avaliar as políticas e não apenas no seu conteúdo, contratando com a evidente expansão capitalista no âmbito da educação pública que reformou/reforma os sistemas, redes de ensino e escolas da região, desde a década de 1990, reconhecido, por Freitas (2018), como a reforma empresarial da educação.

A síntese dos dados apresentada no quadro 20, acerca das orientações/recomendações do OREALC/UNESCO sobre as políticas de formação e valorização dos profissionais da educação na ALC, materializam as diretrizes fundantes da racionalidade neoliberal e o paradigma que se consolidava na região entre as décadas de 1980 e 1990, com as reformas e a reestruturação produtiva que introjetou no campo das políticas novos elementos e novas formas de governança (Ball, 2020).

Nessa conjuntura, elege-se, portanto, a lógica concorrencial como padronização das relações neoliberais, modificando não só o mercado, as instituições econômico-financeiras, mas especialmente o Estado e o próprio sujeito, que passam a absorver os padrões advindos no mundo corporativo, seus métodos, instrumentais e formas de avaliação de processos, como o parâmetro global para a vida em suas múltiplas determinações e o *homem econômico* como o grande articulador dessa engrenagem razão-mundo.

Tais modificações são percebidas em muitas orientações/recomendações, seja as do PPE, do PRELAC ou do PERDLAC, uma vez que essas macroestratégias, ao estarem fundamentadas na TCH, como bem se desenvolveu ao longo dessa Tese, corroboraram para a consolidação do neoliberalismo como referência conceitual, ideológica, política, econômica, social e até mesmo educacional, constituindo-se, portanto, em uma racionalidade, como já analisado anteriormente.

Nessa racionalidade, esse *Homo economicus* (Casara, 2021) adquire novas características, ampliando a ideia de obediência aos próprios interesses, para incluir a dimensão do capital humano historicamente construído e fortemente governado, no sentido de atender exclusivamente as demandas oriundas do mercado, que, por ser competitivo e concorrencial, requer desse indivíduo considerar a vida em sua totalidade, como a busca incessante por vantagens econômicas que elevem o *valor*, isto é, o lucro.

Esse fenômeno, como já visto no campo das políticas educacionais, foi identificado por Pereira (2019) como o professor gerenciado, isto é, um profissional da educação fortemente

influenciado pelo THC e que tem o seu processo de profissionalização assentado na lógica gerencial da NGP, portanto, agindo como o *Homo economicus* produzido pelo neoliberalismo.

O professor gerenciado ou os indivíduos, nessa perspectiva, passam a ser considerados como capital humano valorado, equivalendo-se a uma empresa (tornar hegemônico o *homem econômico* neoliberal), cujo principal objetivo é o sucesso econômico, confirmando a tese de que o neoliberalismo, enquanto racionalidade dominante, é a forma contemporânea tanto de dominação quanto de governação desses sujeitos, por isso a concorrência ganha tanto destaque, confirmando o seu caráter normativo dentro dessa razão-mundo, submetendo cada vez mais a vida humana às regras desse jogo da concorrência (Casara, 2021).

À vista disso, as propostas educacionais resultantes desse modelo utilizam-se de instrumentos, como metas, alcance de resultados, bonificações, premiações, meritocracia, avaliação de desempenho, indicadores educacionais, sistemáticas de acompanhamento e monitoramento de processos, competências, habilidades, planejamento estratégico, entre outros, que são importados da perspectiva privada e que geram concorrência, disputa, competitividade entre profissionais, alunos, escolas, redes e sistemas de ensino, reforçando o ideário do protagonismo-responsabilizador e a visão salvacionista da educação, sem de fato considerar as condicionalidades da realidade objetiva para uma mudança efetiva nas práticas e na realidade dos sujeitos.

Compreender como esse consenso regional, criado em torno da racionalidade neoliberal, e que possibilitou a concretização de amplas reformas educacionais por meio das macroestratégias do OREALC/UNESCO, repercutiram e/ou repercutem nas políticas nacionais brasileiras, se torna fundamental, na medida em que se busca compreender a reação regional-nacional em um contexto altamente globalizado/internacionalizado e mundializado/transnacionalizado pelo capital.

Partindo desse pressuposto, e com base no conjunto de orientações/recomendações do OREALC/UNESCO para as políticas de formação e valorização dos profissionais da educação, sintetizados no quadro 20, na subseção a seguir, se passará a analisar a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, com o foco na educação básica brasileira, a partir de documentos estruturantes produzidos pelos governos brasileiros e que estão em vigência no país, para verificar qual a possível relação entre as influências regionais da UNESCO e a política materializada a partir dos acordos supranacionais e as tomadas de decisão nacionais, suas contradições, totalidades, mediações e práxis.

4.2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO NACIONAL DO BRASIL

Ao longo das quatro décadas (1980-2010) de execução das macroestratégias do OREALC/UNESCO na região da ALC, o Brasil, assim como os demais países latino-americanos e caribenhos, passaram a implementar uma série de reformas neoliberais (como já foram apresentadas e analisadas no decorrer desta Tese), que impactaram e ao mesmo tempo, reestruturaram os Estados-nação a fim de adequá-los à lógica do neoliberalismo que se instalava no mundo de forma hegemônica, reconfigurando de modo igual o capitalismo.

Neste contexto, ressalta-se ainda o cenário político-econômico da região que sofria fortes implicações das crises vividas nas décadas de 1970/80, com altas taxas de inflação, os processos de redemocratizações dos países, após longos períodos ditatoriais e mudanças geopolíticas que intensificaram com a globalização e a mundialização do capital nos anos seguintes; as relações comerciais, políticas e humano-sociais na ALC e no mundo.

No caso brasileiro, observou-se no início dos anos de 1990 um conjunto de medidas com base nas recomendações do Consenso de Washington¹⁶¹, que passaram a ser implementadas com a finalidade de conter a crise econômica instaurada, em especial a hiperinflação que acometia o país e a região. Assim, entre os planos econômicos elaborados pelos governos brasileiros pós-ditadura militar (José Sarney, 1985-1990; Fernando Collor de Mello, 1990-1992; Itamar Franco, 1992-1994; e Fernando Henrique Cardoso (FHC), 1995-2002), que são resultados dessas recomendações, destaca-se o plano Real¹⁶², o décimo terceiro

¹⁶¹ Tratou-se do agrupamento de instituições e personalidades da economia mundial à época (1989), conduzida por John Williamson, economista e pesquisador do *Institute of International Economics*. Esse movimento sediado na cidade de Washington/EUA, consistiu na “[...] convergência de pensamento sobre as políticas públicas dos anos 1980, a partir dos governos de Ronald Reagan e George Bush. Referia-se às ideias das principais autoridades da economia mundial” (Martins, 2016, s/p) e que passou a influenciar as reformas nos países em desenvolvimento, sobretudo, na ALC, consolidando nestes países o neoliberalismo, a partir da implementação de 10 pontos estratégicos: “1) disciplina fiscal; 2) priorização do gasto público em saúde e educação; 3) realização de uma reforma tributária; 4) estabelecimento de taxas de juros positivas; 5) apreciação e fixação do câmbio, para torná-lo competitivo; 6) desmonte das barreiras tarifárias e paratarifárias, para estabelecer políticas comerciais liberais; 7) liberalização dos fluxos de investimento estrangeiro; 8) privatização das empresas públicas; 9) ampla desregulamentação da economia; e 10) proteção à propriedade privada” (*Ibid.*) e que passam a serem aplicados na região a partir dos anos de 1990.

¹⁶² O plano real sintetiza as várias reformas implementadas no Brasil a partir de 1994, com o foco na economia, iniciado no final do governo de Itamar Franco, consolidando-se no pacto de reformas do Estado durante o governo FHC, cujo principal objetivo era conter a hiperinflação a qual o Brasil enfrentava, no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990. Tornou-se o marco divisor da reestruturação do Estado brasileiro, que passa assumir o neoliberalismo como referencial para a economia, para as políticas e as relações humano-sociais, mediante o ajuste fiscal, a desindexação da economia e a criação de uma nova âncora nominal (moeda), a partir da criação do real enquanto moeda oficial.

plano econômico executado desde que se iniciou a crise (1979), responsável, entre outras questões, por consolidar as diretrizes do neoliberalismo no país.

Neste contexto, a ampla reforma de cunho gerencial implementada durante o governo FHC (1995-2002), no final da década de 1990, trouxe para o contexto das políticas educacionais brasileiras profundas modificações que repercutem até nos anos atuais (2024), evidenciando a hegemonia desta racionalidade e a força do projeto do capital que vem sendo gestado há quatro décadas na região.

Desta forma, o contexto político-econômico da década de 1990 é importante para a compreensão do processo de constituição das políticas que serão implementadas pelo governo FCH, após aprovação da Lei nº 9.394/1996, que estabeleceu as novas diretrizes e bases da educação nacional (LDB/1996), e que passa a justificar a reforma educacional dessa década em quatro eixos fundamentais: planejamento, currículo, avaliação e financiamento (Peroni, 2003); trazendo o debate da formação e valorização dos profissionais da educação, a partir da transversalidade presente nos documentos das políticas educacionais destinadas, especialmente ao ensino obrigatório, que à época se limitava ao ensino fundamental.

Tal perspectiva é resultante das determinações da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988), que ao dispor em seu Art. 6º, a educação como um direito social, sendo de competência privativa da união legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (Art. 22, Inciso XXIV), limitou o ensino obrigatório, gratuito e como direito público subjetivo ao ensino fundamental (Art. 208, Inciso I e §1º), sendo ampliado somente 21 anos após sua promulgação, com a Emenda Constitucional nº 59/2009 que modificou o Inciso I, estendendo a obrigatoriedade para a educação básica, a partir dos 4 anos de idade¹⁶³.

Nos anos de 1990, a LDB/1996 é aprovada com a finalidade de desenvolver plenamente os indivíduos, preparando-lhes para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Brasil, 1996a, Art. 2º), considerando, naquele momento histórico, que o país passava por uma série de reformas estruturantes, que visavam elevar as condições objetivas de competição e concorrência junto ao mercado internacional e que apontavam as diretrizes econômicas globais,

¹⁶³ É interessante ressaltar que embora trate-se de um avanço na legislação brasileira sobre os direitos à educação e o dever do Estado, essa mudança vem de forma tardia, 21 anos após a promulgação da CF/1988, evidenciado duas décadas de negligências do Estado brasileiro, para com as demais etapas e modalidades que compõem o nível da educação básica, amplamente analisado e refletido pelos estudos e pesquisas que retratam esse período histórico, apontando os prejuízos e consequências de políticas educacionais, sobretudo, de financiamento, impactando nos objetivos fins, isto é, nas aprendizagens e processos de formação dos estudantes, que não estavam na etapa considerada pela legislação como ensino obrigatório (ensino fundamental). Outro aspecto importante, é a redação dada pela Emenda Constitucional nº 59/2009, que ao ser referir à educação básica, exclui as creches (estudantes de 0 a 3 anos), ao determinar a matrícula obrigatória, a partir dos 4 anos (pré-escola), retirando, portanto, a garantia de direito à educação das crianças menores, negligenciando o ciclo da primeira infância. Apesar da emenda ser de 2009, em seu Art. 6º ela cria um cronograma de implementação progressiva das mudanças até 2016.

por meio do neoliberalismo. Assim, a reforma empresarial/gerencial da educação (Freitas, 2018), responsável por implantar a NGP na educação pública, desenvolveu um conjunto de políticas que naquela conjuntura possibilitaram readequar os sistemas, redes de ensino e escolas, modificando essencialmente seus currículos, com a normalização das primeiras Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais (DCNs e PCNs) para a Educação Básica¹⁶⁴; iniciou a estruturação de um Sistema Nacional de Avaliação para a educação básica, que se consolidou em 2005, com o SAEB e, em 2007, com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ambos durante os governos Lula da Silva (2003-2010); bem como o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), por meio da Lei nº 10.172/2001, aprovado ao final do governo FHC (1995-2002).

Outro aspecto de destaque e de controvérsias foi no âmbito do financiamento público da educação, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), por meio da Lei nº 9.424/1996, que cumprindo o preceito constitucional e legal, da recém aprovada LDB/1996, determinou diretrizes de financiamento apenas para a etapa do ensino fundamental, tendo por base o número de alunos matriculados e informados na base do Censo Escolar, bem como o destino de pelo menos 60% de seus recursos “[...] para a remuneração dos profissionais do Magistério, em efetivo exercício de suas atividades no ensino fundamental público” (BRASIL, 1996b, Art. 7º), excluindo as demais etapas e modalidades de ensino e seus respectivos profissionais, do fundo.

Foi neste sentido que o Brasil, assim como os demais países da ALC, comprometeram-se com os esforços regionais do OREALC/UNESCO (2001a, 2001b), passando a efetivar as reformas necessárias para adequar seus sistemas de ensino, ao longo da década de 1990, ao alcance dos objetivos macroestratégicos do PPE, entre os quais destaca-se a necessidade de elevação da escolaridade básica mínima entre 8 e 10 anos de estudos de todos os sujeitos em idade escolar, que na realidade brasileira foi definida como ensino fundamental, de duração de 8 anos¹⁶⁵ e matrícula obrigatória a partir dos 7 anos de idade.

¹⁶⁴ Contraditoriamente a partir de 1997, o MEC lança os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), inicialmente para o Ensino Fundamental e somente a partir de 1998, o CNE aprova as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para as etapas da educação básica. Enquanto os PCNs tratavam de orientações didático-metodológicas para as escolas públicas, as DCNs tratam de normas gerais nacionais para o funcionamento das etapas e modalidades de ensino da educação básica e superior. Embora os PCNs não tivessem força de norma, eles foram amplamente absorvidos pelos sistemas, redes de ensino e escolas, em função das políticas educacionais implementadas pelo MEC, durante a gestão FHC (1995-2002), que os utilizavam como conteúdo de suas ações e estratégias. As DCNs só ganham força a partir dos anos 2000, quando os PCNs deixam de ser objeto das políticas educacionais coordenadas pelo governo federal nas gestões Lula da Silva (2003-2010).

¹⁶⁵ Para o alcance desse objetivo macroestratégico o PPE, buscou ainda superar o analfabetismo e assim contribuir na elevação de escolaridade da região, bem como melhorar a eficiência dos sistemas de ensino, como respostas aos grandes desafios educacionais regionais vividos entre as décadas de 1980 e 1990. No Brasil esses esforços

No Brasil, esses esforços estão contidos na legislação (CF/1988 e LDB/1996) e que delimitou o ensino obrigatório de 8 anos (ensino fundamental) e nas políticas educacionais desenvolvidas na chamada década da educação (Brasil, 1996a, Art. 87), mecanismo instituído pela LDB/1996, com a finalidade de garantir a execução de políticas educacionais em consonância com os objetivos regionais e nacionais, conforme previam os parágrafos §1º e §2º, do seu Art. 87:

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

§ 2º O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade¹⁶⁶ (*Ibid.*).

Esta breve demarcação da década de 1990 e as principais repercussões da reforma empresarial/gerencial iniciadas no governo FHC se fazem necessárias para situar o campo das políticas educacionais brasileiras, sobretudo as direcionadas à formação e valorização dos profissionais da educação, uma vez que são resultantes das redes de políticas (Ball, 2020) construídas durante a macroestratégia do PPE e com os demais acordos estabelecidos entre o Brasil e outros OI como o BM e a OCDE, muito influentes nas tomadas de decisão dos governos brasileiros à época.

Destarte, para uma compreensão dos fundamentos legal-normativos e teórico-metodológicos da atual Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (PNFPE) a partir de seus documentos estruturantes e de suas correlações com as macroestratégias do OREALC/UNESCO, foco de análise desta seção, faz-se necessário depreender as conexões anteriores e de como as políticas de formação e valorização vêm se constituindo no Brasil, especialmente da década de 1990, em vista o recorte espaço-temporal da presente Tese.

Como base nisso, observa-se um conjunto bem extenso de documentos, entre Leis, Decretos, Resoluções e Portarias, produzidos por diferentes instituições representativas do Estado brasileiro (órgãos legislativo, executivo e normativo), nas últimas quatro décadas, as

estão contidos na legislação que delimita o ensino obrigatório de 8 anos (ensino fundamental). A partir da Lei nº 11.274, aprovada em 6 de fevereiro de 2006 e que alterou os Art. 29, 30, 32 e 87 da LDB/1996, o ensino fundamental para a ter a duração mínima de 9 anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade.

¹⁶⁶ Redação original do texto legal de 1996 do §2º, que foi alterado pela Lei nº 11.274/2006 (ensino fundamental de 9 anos) e posteriormente revogado em 2013, durante o Governo Dilma Rousseff, por ocasião da aprovação da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que alterou a LDB/1996, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Já o §1º mantém-se com a mesma redação desde 1996.

quais estabelecem associações diretas ou indiretas com a atual PNFPE, conforme demonstrado no quadro 22:

Quadro 22: Linha do Tempo dos principais documentos oficiais das Políticas Nacionais de Formação e Valorização dos profissionais da educação no Brasil (décadas de 1980 a 2020).

MACROESTRATÉGIA AÇÃO UNESCO	DÉCADA	DOCUMENTOS OFICIAIS		
		TIPO	ANO	ESPECIFICAÇÃO
PPE (1980-2000)	1980	Constituição	1988	Constituição da República Federativa do Brasil , de 05 de outubro de 1988 (CF/1988);
	1990	Lei	1996	Lei nº 9.394 , de 20 de dezembro de 1996 - Diretrizes e bases da educação nacional (LDB/1996);
				Lei nº 9.424 , de 24 de dezembro de 1996 - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef);
		Decreto	1999	Decreto nº 3.276 , de 6 de dezembro de 1999 - Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.
		Resolução do CNE	1998	Resolução CNE/CEB nº 3 , de 26 de junho de 1998 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;
1999	Resolução CNE/CP nº 1 , de 30 de setembro de 1999 - Institutos Superiores de Educação;			
PRELAC (2002-2017)	2000	Lei	2001	Lei nº 10.172 , de 9 de janeiro de 2001 - Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010);
			2007	Lei nº 11.494 , de 20 de junho de 2007 - Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB);
			2008	Lei nº 11.738 , de 16 de julho de 2008 - Piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (PSPN);
				Lei nº 11.892 , de 29 de dezembro de 2008 - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia;
			2013	Lei nº 12.796 , de 4 de abril de 2013 - altera a LDB/1996, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.
		Decreto	2009	Decreto nº 6.755 , de 29 de janeiro de 2009 - Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica;
2010	Decreto nº 7.415 , de 30 de dezembro de 2010 - Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profucionário, e dá outras providências.			

		Resolução do CNE	2002	Resolução CNE/CP nº 1 , de 18 de fevereiro de 2002 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena (DCNs-formação);
			2006	Resolução CNE/CP nº 1 , de 15 de maio de 2006 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNPED);
<p>PRELAC (2002-2017)</p> <p>PERDLAC (2011-2016)</p> <p>Agenda E-2030 (2015-2030)</p>	2010	Lei	2014	Lei nº 13.005 , de 25 de junho de 2014 - aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências (PNE 2014-2024);
			2017	Lei nº 13.415 , de 16 de fevereiro de 2017 - altera a LDB/1996 e Lei nº 11.494/2007 (FUNDEB); a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral;
		Decreto	2016	Decreto nº 8.752 , de 9 de maio de 2016 - Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica;
		Resolução do CNE	2015	Resolução nº 2 , de 1º de julho de 2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada;
			2017	Resolução CNE/CP nº 2 , de 22 de dezembro de 2017 - Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica;
			2018	Resolução CNE/CP nº 4 , de 17 de dezembro de 2018 - Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15, de 15 de dezembro de 2017;
				Resolução CNE/CEB nº 3 , de 21 de novembro de 2018 - Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;
		2019	Resolução CNE/CP nº 2 , de 20 de dezembro de 2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).	
		Portaria do MEC	2011	Portaria do MEC nº 1.087 , de 10 de agosto de 2011 - Comitê Gestor da Política Nacional

				de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica; Portaria MEC nº 1.328 , de 23 de setembro de 2011 - Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública;
Agenda E-2030 (2015-2030)	2020	Lei	2020	Lei nº 14.113 , de 25 de dezembro de 2020 - Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (“Novo” Fundeb)
			2024	Lei nº 14.817 , de 16 de janeiro de 2024 - Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública.
		Resolução do CNE	2020	Resolução CNE/CP nº 1 , de 27 de outubro de 2020 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Fonte: Sistematização do Autor (2023), com base nos Pareceres CNE/CP nº 22/2019 e nº 14/2020.

Na década de 1990, após a promulgação da CF/1988, uma série de documentos oficiais são elaborados para adequar os sistemas, redes de ensino e escolas, as mudanças propostas pelo pacote de reformas neoliberais que no âmbito da política educacional estiveram impulsionadas pelos OI. Na ALC, o PPE foi o grande “guarda-chuva” articulador do consenso regional (Dias, 2019), fundamental para a construção dos primeiros pilares desse projeto global do capital, com a modificação das diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996 e a criação de um fundo de financiamento para viabilizar o ensino obrigatório, o Fundef, por meio da Lei nº 9.424, aprovada quatro dias após a LDB/1996.

Essas duas importantes leis aprovadas em dezembro de 1996 evidenciam o movimento internacional que se instaurava em consonância com o conjunto de orientações/recomendações que o OREALC/UNESCO, a partir do dito “consenso”, transferia para os governos nacionais. Embora de caráter mais genérico, ambas as legislações traziam no seu bojo os dispositivos legais norteadores para as políticas educacionais destinadas a (re)formar os profissionais da educação, bem como “valorizá-los” para convencê-los na adesão das mudanças propostas.

No final da década de 1990 são produzidos mais três dispositivos legal-normativos: a Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998¹⁶⁷, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares

¹⁶⁷ Essa resolução foi revogada e substituída pela Resolução CNE/CEB nº 02/2012 e que foi atualizada pela Resolução CNE/CEB nº 03/2018, em função das mudanças curriculares provocadas pela BNCC e pela Lei nº 13.415/2017 que instituiu a reforma do chamando “novo” ensino médio, que entre outras questões flexibilizou o currículo do ensino médio e colocou a etapa definitivamente a serviço da lógica do capital.

Nacionais para o Ensino Médio, possibilitando cumprir o Art. 62, da LDB/1996, que admitia “[...] como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (Brasil, 1996a, Art. 62); a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999, que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, com base nos Art. 62 e 63 da LDB/1996; e o Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999¹⁶⁸, que regulamenta o Art. 63 da LDB/1996, dispondo sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica.

Na década seguinte, observa-se um período de muita produção oficial de referenciais legal-normativos para as políticas educacionais de formação e valorização dos profissionais da educação. Em termos de legislação, destacam-se importantes leis, como:

- a) a Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), no último ano do governo FHC;
- b) a Lei nº 11.494/2007, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que passou a substituir o Fundef, ampliando o financiamento do ensino fundamental para a educação básica (pré-escola ao ensino médio);
- c) a Lei nº 11.738/2008, que instituiu no país o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (PSPN);
- d) a Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ampliando, por conseguinte, a oferta de cursos de formação inicial, a nível de graduação em licenciatura;
- e) e a Lei nº 12.796/2013, que alterou a LDB/1996, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, modificando a redação do Art. 62¹⁶⁹ e cria o Art. 62-A.

Nessa mesma década, foram produzidos dois importantes decretos que instituíram a chamada Política Nacional de Formação os profissionais da educação, o Decreto nº 6.755 em 2009, um marco histórico importante para a luta e os direitos a formação e a valorização desses profissionais e o Decreto nº 7.415 em 2010, que complementa o decreto de 2009, quanto à instituição da política nacional, criando o Programa de Formação Inicial em Serviço dos

¹⁶⁸ Este decreto também regulamentava o Art. 61 da LDB/1996, deixado de regulamentá-lo na alteração realizada em sua redação, por força da Lei nº 12.014/2009.

¹⁶⁹ Essa alteração é revogada pela Lei nº 13.415/2017, que dispõe de uma nova redação.

Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público, denominado de “Profucionário”.

Ressalta-se, ainda, desta década de 2000, as aprovações das Resoluções CNE/CP nº 1/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena (DCNs-formação) e a nº 1/2006, tratando especificamente das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNPED), como os referenciais normativos para a formação inicial dos profissionais da educação daquela década.

A partir dos anos de 2010, observa-se o delineamento na década, dos documentos oficiais estruturantes da atual PNFPE e que foram formulados a partir do acúmulo das políticas implementadas nas décadas anteriores, possibilitando aos governos brasileiros, a implantação das bases atuais das políticas de formação e valorização dos profissionais da educação no país. Assim, destacam-se nesse contexto duas leis:

- a) a Lei nº 13.005/2014, que aprovou o atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), após quatro anos de debates e disputas político-ideológicas entre os grupos hegemônicos e contra-hegemônicos, que no campo da formação e valorização dos profissionais da educação, apresenta 4 metas para serem alcançadas até 2024 (Metas 15 e 16 para a formação e Metas 17 e 18 para a valorização);
- b) e a controversa Lei nº 13.415/2017¹⁷⁰, que altera diversos dispositivos legais como: os Art. 24, 26, 36, 44, 61 e 62, além de criar o Art. 35-A, na LDB/1996; o Art. 10 da Lei nº 11.494/2007 (FUNDEB); o Art. 318 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452/1943; e o Art. 16 do Decreto-Lei nº 236/1967, que complementa e modifica o Código Brasileiro de Telecomunicações; além de revogar a Lei nº 11.161/2005, que trata do ensino de língua espanhola no currículo da educação básica; e de instituir no país, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

¹⁷⁰ Há muitas críticas em torno da publicação dessa Lei, especialmente na sua forma e conteúdo. O governo Temer (2016-2018), editou de forma monocrática a medida provisória nº 746, em 22 de setembro de 2016, sendo convertida em Lei, em apenas 5 (cinco) meses, no 16 de fevereiro de 2017. Amplamente conhecida com a lei da reforma do “novo ensino médio”, ela conferiu a etapa final da educação básica, “[...] o caráter institucionalizado de uma flexibilização curricular obrigatória e a necessidade da articulação entre a organização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os itinerários formativos, reflexo de reformas curriculares que ocorreram em diversos países para atender as demandas do grande capital, por meio de recomendações de organismos internacionais” (Silva Júnior, 2021, p. 1).

Na década de 2010, registra-se a revogação dos decretos de 2009 e 2010, que tratavam a instituição da política nacional de formação e um novo decreto passa a vigorar a partir de 9 de maio de 2016 estando vigente desde então. Assim, o Decreto nº 8.752/2016, passa a instituir a nova “Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica” (PNFPE), determinando os princípios e os objetivos dessa nova política, bem como as orientações para “[...] organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação [...], e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (Brasil, 2016, Art. 1º). Como desdobramento desse processo de reformas desencadeadas nesta década, o CNE editou quatro resoluções.

A primeira delas, a Resolução CNE/CP nº 2/2015¹⁷¹, tratou das DCNs para a formação inicial em nível superior, por meio de cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, assim como para a formação continuada. Este texto normativo trouxe para o contexto das políticas educacionais de formação e valorização dos profissionais da educação, novas definições para os “[...] princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam” (CNE, 2015, Art. 1º, p. 2).

Outras duas resoluções culminaram na integralização das reformas curriculares iniciadas na década de 1990 (DNCs e PCNs), dando forma e conteúdo ao núcleo comum do currículo da educação básica (Brasil, 1996a, Art. 26), indicando, via Resolução CNE/CP nº 2/2017, as orientações para a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de caráter obrigatório para todas as etapas e respectivas modalidades de ensino no âmbito da educação básica, e a Resolução CNE/CP nº 4/2018, que instituiu orientações específicas da BNCC, para etapa do ensino médio, com base no Art. 35 da LDB/1996 e em razão da Lei nº 13.415/2017¹⁷².

¹⁷¹ Esta resolução, revogou, as seguintes resoluções: CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997; CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999; CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e suas alterações; CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 e suas alterações; CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009; e a Resolução CNE/CP nº 3, de 7 de dezembro de 2012.

¹⁷² É importante ressaltar, que o movimento da reforma do “novo ensino médio”, impôs ao CNE “adequar” as DCNs da etapa, para se ajustar ao conjunto de orientações do pacote proposto na atual reforma. Assim, houve uma manobra interna do CNE para “atualizar” a Resolução CNE/CEB nº 2/2012, por meio da Resolução CNE/CEB nº 3/2018, com a justificativa de que esta seria uma forma de reparação ao “equivocado” da reforma anterior, referindo-se a reforma de 1971 (Lei nº 5.692/1971), “[...] na artificial oferta da educação profissional obrigatória no lugar de metade do ensino secundário” (CNEI, 2018, p. 1), quando na realidade o movimento do CNE foi de subordinar as DCNs do ensino médio ao corpo da BNCC aprovada e ao desenho indicado na Lei nº 13.415/2017, que segundo Araújo (2019, p. 15) trata-se de “uma estratégia política de dominação de classe”, que acentuará cada vez mais as desigualdades de aprendizagens ao propor uma flexibilização curricular de áreas e componentes, tanto no núcleo comum identificado de formação geral básica, como no núcleo diversificado, agora denominando de itinerários

E, como último passo desse movimento reformador na década de 2010, o CNE aprovou a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que redefiniu as DCNs para a formação inicial de professores da educação básica, por meio da instituição da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, amplamente conhecida como a BNC-Formação, descaracterizando o projeto iniciado em 2015 com a Resolução CNE/CP nº 2/2015.

Sob forte pressão social e dos grupos de base que contestavam o texto e ainda contestam a normativa (BNC-Formação), há uma resistência crítica forte, por parte das instituições formadoras, especialmente as públicas, que denunciam suas contradições e a hegemonia discursiva dominante do capital que questionam e não legitimam o processo de consecução dessas novas DCNs.

A exemplo disso, foi a contestação da ANPED, por meio de nota oficial¹⁷³ endereçada ao CNE no período em que a proposta de Resolução da BNC-Formação estava em discussão naquele colegiado, em que se denuncia a manobra arquitetada pelo MEC em parceria com o CNE, ao se projetar um desenho de política nacional de formação dos profissionais da educação, com o que a associação considera, como uma formação “formatada”, com “[...] o currículo de formação de professores, na contramão das preocupações explicitadas pelo movimento dos educadores e das entidades científicas da área” (ANPED, 2019, p. 1-2)¹⁷⁴,

Outro relevante posicionamento de contestação que se construía no país a partir das modificações desta década, foi o manifesto de entidades da área¹⁷⁵, que por meio de nota em que apontam considerações sobre a nova proposta de PNFPE que se anunciava, a partir do Decreto nº 8.752/2016, afirmando a necessidade “[...] de conceber a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica a partir da inter-relação entre formação inicial e continuada, condições de trabalho e valorização, com planos de carreira que sejam atrativos

formativos, configurando “[...] a reforma como intenção de uma elite historicamente dominante de perpetuar a sua hegemonia de classe”.

¹⁷³ Esta nota, aponta ainda, nove aspectos de contrariedade no texto normativo, quais sejam: “1. Uma formação de professores de ‘uma nota só’; 2. Uma proposta de formação que desconsidera o pensamento educacional brasileiro; 3. Uma proposta de formação docente que ignora a indissociabilidade teoria-prática; 4. Uma proposta de formação ‘puxada’ pela competência socioemocional; 5. Um texto higiênico em relação à condição social do licenciando; 6. Uma formação que repagina ideias que não deram certo; 7. Uma proposta que estimula uma formação fast food; 8. Uma formação de professores com pouco recurso; 9. Uma formação que não reconhece que o professor toma decisões curriculares” (ANPED, 2019, p. 2).

¹⁷⁴ É importante ressaltar, que esse contexto é reflexo do período amplamente conhecido como a manobra jurídico-parlamentar-midiática consolidada pelo Congresso Nacional Brasileiro em 2016, que afastou a Presidente Dilma Rousseff reeleita democraticamente para o quadriênio 2015-2018, o que permitiu que seu vice Michel Temer assumisse o comando do país, modificando a diretriz da política em curso.

¹⁷⁵ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR).

para a permanência desses profissionais na área da educação” (ANFOPE et al., 2015, p. 6) como necessário ao cumprimento da Meta 15 do PNE (2014-2024).

Registram-se ainda, nesta década de 2010, dois importantes documentos da gestão ministerial datados de 2011 e que corroboraram para a viabilizar as políticas educacionais de formação e valorização coordenadas pelo MEC, criando respectivamente, o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica (Portaria MEC nº 1.087/2011) e a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (Portaria MEC nº 1.328/2011).

Por fim, no início desta década de 2020, foi aprovada a Lei nº 14.113/2020, que passa a regulamentar o “Novo” FUNDEB, enquanto um fundo permanente de financiamento público da união, estados, distrito federal e municípios, destinado à “[...] manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos profissionais da educação, incluída sua condigna remuneração” (Brasil, 2020, Art. 2º), conforme estabelecido na Lei; a Resolução CNE/CP nº 1/2020, que trata das DCNs para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, por meio da BNC para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada); e mais recentemente a Lei nº 14.817/2024, em que se estabelece as diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública no Brasil.

A compreensão dessa esteira histórica, a partir de documentos oficiais produzidos pelas diversas instituições de Estado e de governos brasileiros, remontam os caminhos percorridos pelas políticas educacionais implementadas para a formação e valorização, possibilitando uma visão global e fundamental para uma análise mais profunda da atual PNFPE, uma vez compreendida nesta Tese, como resultante desses movimentos de idas e vindas, avanços e retrocessos dos textos legal-normativos que tratam da matéria.

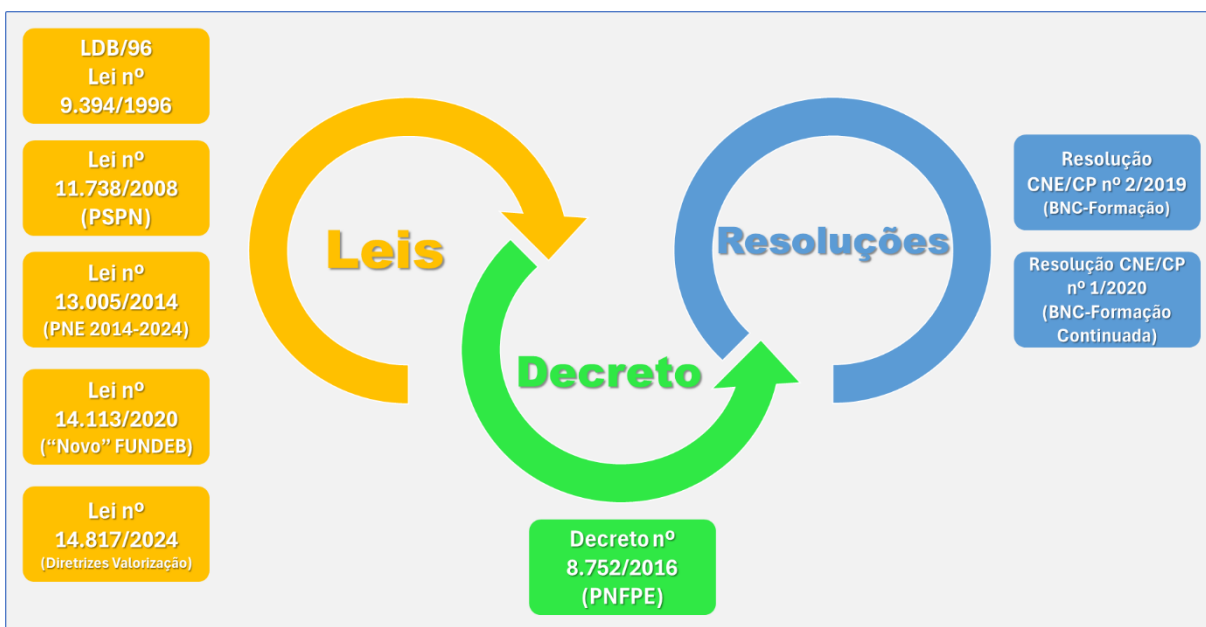
Assim, é importante ressaltar que nesta pesquisa optou-se por analisar a PNFPE, a partir de seus documentos estruturantes¹⁷⁶, isto é, documentos legal-normativos que são imprescindíveis para a sua concretização nos sistemas, redes de ensino e escolas brasileiras, para primeiramente identificar os documentos em vigência que subsidiam a PNFPE, analisando nestes seus princípios, objetivos e fundamentações teórico-metodológicas, a respeito do nex

¹⁷⁶ No contexto desta pesquisa, foi delimitado dois tipos de natureza distintas de documentos oficiais produzidos pelas instituições do Estado/governos brasileiros, quais sejam: documentos legais como, a CF/1988, leis e decretos; e os documentos considerados normativos, isto é, as resoluções do CNE. A pesquisa não visa analisar os documentos na sua integralidade, pois este não é o seu foco, mas sim, identificar o nex dialético formação e valorização, presente nestes documentos estruturantes da PNFPE, e as possíveis correlações com as macroestratégias educacionais do OREALC/UNESCO analisadas anteriormente nesta Tese.

dialético formação e valorização, para posteriormente correlacioná-los com as orientações/recomendações das macroestratégias do OREALC/UNESCO para as políticas educacionais de formação e valorização na ALC.

A partir da análise do quadro 22, que mapeia os documentos nacionais das políticas educacionais de formação e valorização mais relevantes produzidos no Brasil desde a CF/1988 até 2024, foi selecionado um conjunto de documentos estruturantes, que em função da importância foram considerados centrais para a atual PNFPE, figura 15, que ilustra de forma esquemática o recorte documental utilizado para a análise dos dados na dimensão nacional da pesquisa.

Figura nº 15: Esquematização da estruturação da atual Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação no Brasil (PNFPE), a partir de seus documentos estruturantes (1996-2024):



Fonte: Elaboração do autor, com base nos documentos estruturantes da PNFPE (2024).

Deste modo, serão analisados os documentos estruturantes da PNFPE para posteriormente correlacioná-los às orientações/recomendações prescritas nas macroestratégias do OREALC/UNESCO para a ALC:

4.2.1 Lei nº 9.394/1996, Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996)

A LDB/1996 é o principal instrumento jurídico do campo educacional, resultando da reforma da década de 1990. Em seu histórico está registrado o contexto da Constituinte de

1987/88¹⁷⁷, carregado da luta por uma escola pública, gratuita e obrigatória para a população brasileira, com vistas a elevar o nível de escolaridade, a universalização do atendimento escolar, erradicar o analfabetismo acentuado e a melhoria da qualidade do ensino (Aranha, 2006). Desafios esses não só em nível nacional, como também regional, presente nos objetivos da macroestratégia do PPE (1980-2000) e que o Brasil assume como um dos compromissos na Constituinte.

Aprovada a CF/1988, inicia-se a elaboração do projeto de lei complementar dedicado ao estabelecimento das diretrizes e bases da educação nacional, que será sancionado 8 anos após a promulgação de 1988. Assim, disputaram dois projetos de lei de LDB no congresso nacional: um primeiro, resultante da fusão de várias propostas de parlamentares na Câmara dos Deputados, bem como de escutas com a sociedade civil e entidades sociais, científicas, sindicais, estudantis e de grupos organizados atuantes na educação, como Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, cujo substitutivo ficou conhecido como Jorge Hage; e um segundo, de autoria do senador Darcy Ribeiro, projeto apoiado pelo governo FHC nos últimos anos da tramitação com o protagonismo do MEC, sendo aprovado posteriormente por uma manobra do governo à época.

Para Aranha (2006), o principal ponto de contraposição entre os projetos residia nas responsabilidades do Estado em relação à política educacional e no serviço prestado à sociedade. O projeto de Jorge Hage caracterizava-se por um controle social do sistema de ensino, por isso foi acusado por seus opositores de detalhista e corporativista ao defender supostamente interesses de setores específicos; enquanto que o projeto de Darcy Ribeiro apresentava uma proposta mais centralizadora do governo federal, sendo acusado por seus críticos de possuir pontos cegos e omissos em aspectos essenciais, ao mesmo tempo em que era autoritário, por desconsiderar os debates das partes interessadas, bem como por centralizar as tomadas de decisão da coordenação da política educacional na união.

No que tange à formação e valorização, a LDB/1996 aprovada, apresenta no título VI, as diretrizes e bases referentes aos profissionais da educação, organizado em 7 (sete) artigos (Art. 61 ao 67)¹⁷⁸, dois quais: 1 (um) trata da definição de profissional da educação (Art. 61)¹⁷⁹;

¹⁷⁷ Período em que se instalou no Congresso Nacional a chamada “Assembleia Nacional Constituinte de 1987/88, datada em 1º de fevereiro de 1987, com base na Emenda Constitucional nº 26/1985, que permitiu a abertura da elaboração de uma nova Constituição para o País, agora na perspectiva democrática, após os 21 anos da Ditadura Civil-Militar, que declinava na primeira metade da década de 1980.

¹⁷⁸ Em 2013, a LDB/1996, foi alterada pela Lei nº 12.796, de 2013, que acrescentou o Art. 62-A e em 2017, uma nova alteração na LDB/1996, por meio da Lei nº 13.478, de 2017, incluiu o Art. 62-B, ambas complementações do Art. 62.

¹⁷⁹ O texto original de 1996 tratava nesse artigo de formação, entretanto, sua redação foi alterada pela Lei nº 12.014/2009, que passou a definir quem são os profissionais da educação, permanecendo assim desde então.

5 (cinco) tratam das questões de formação (tipo de formação para atuação, Art. 62; instituições formadoras, Art. 63; formação para atuação em atividade não docentes, Art. 64; prática de ensino mínima para atuação, Art. 65; formação para atuação específica na educação superior, Art. 66); e 1 (um) que aborda a temática da valorização (Art. 67).

Destacam-se nesse título os Art. 61 e 62 (LDB/1996), que foram regulamentados pelo Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que entre outras providências, dispôs sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, considerado um marco importante de avanço na qualidade da formação dos profissionais da educação brasileira, em consonância com as orientações/recomendações do OREALC/UNESCO, que se utiliza do *slogan* “para uma educação de qualidade”, faz-se necessário “professores de qualidade”, daí o interesse no investimento na formação dos profissionais da educação (Silva Júnior; Abreu, 2022).

A LDB/1996, desde a sua aprovação na década de 1990, refere-se ao termo “profissionais da educação” a todos aqueles que, com formação inicial compatível com os objetivos dos diferentes níveis (educação básica ou superior) e modalidades de ensino, desenvolvam suas atividades laborais, sejam estas docentes ou não-docentes, nos sistemas, redes de ensino e escolas brasileiras, mantidos pelo poder público (federal, estadual, distrital ou municipal) e pela iniciativa privada. Ao longo das duas primeiras décadas dos anos 2000, o Art. 61, que trata dos profissionais da educação, sofreu três alterações significativas em 2009, 2017 e 2023.

A primeira modificação foi no seu caput, que trata da formação de profissionais da educação, mediante a associação entre teoria-prática, a capacitação em serviço e por meio de aproveitamento de formação e de experiências para a definição de quem são esses profissionais, devendo estar em efetivo exercício e com formação adequada (BRASIL, 2009;1996), o que exclui todos aqueles que, apesar da formação na área da educação, o seu exercício profissional se dá fora dos sistemas, redes de ensino e escolas.

Essa modificação incluiu, ainda, a subdivisão da categoria “profissionais da educação” em dois grupos: a) professores cuja habilitação poderá ser em nível médio (modalidade normal) e superior (graduação em licenciatura); b) trabalhadores em educação, para os com habilitação no curso de pedagogia, com diploma de curso técnico ou em nível superior em área pedagógica ou afim (Brasil, 2009).

As demais modificações no Art. 61 se deram em 2017, com a admissão na educação básica, do ingresso de profissionais com notório saber, desde que regulamentado pelos sistemas de ensino, para atuarem em áreas curriculares da educação profissional e técnica, bem como os

profissionais graduados de outras áreas, com complementação pedagógica, de acordo com as diretrizes normalizadas pelo CNE (Brasil, 2017a) e, em 2023, com a obrigatoriedade de inclusão no processo de formação dos profissionais da educação, a temática da proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes (Brasil, 2023).

O quadro 23, demonstra as alterações do Art. 61 da LDB/1996, desde o texto original de 1996 ao texto vigente em 2024.

Quadro 23: Alterações do Artigo 61 da Lei nº 9.394/1996 (LDB).

ANO	ALTERAÇÕES NA LDB/1996
1996 (texto original)	Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.
2009 (Lei nº 12.014/2009)	Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II - trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.
2017 (Lei nº 13.415/2017)	Art. 61 [...] <ul style="list-style-type: none"> IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.
2023 (Lei nº 14.679/2023)	Parágrafo Único: [...] <ul style="list-style-type: none"> IV - a proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes e o apoio à formação permanente dos profissionais de que trata o caput deste artigo para identificação de maus-tratos, de negligência e de violência sexual praticados contra crianças e adolescentes.
2024 (em vigência)	Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II - trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

	<p>III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.</p> <p>IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;</p> <p>V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.</p> <p>Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:</p> <p>I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;</p> <p>II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;</p> <p>III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.</p> <p>IV - a proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes e o apoio à formação permanente dos profissionais de que trata o caput deste artigo para identificação de maus-tratos, de negligência e de violência sexual praticados contra crianças e adolescentes.</p>
--	--

Fonte: Sistematização do Autor (2023), com base na Lei nº 9.394/1996 e suas alterações, Lei nº 12.014/2009, Lei nº 13.415/2017 e Lei nº 14. 679/2023.

A partir da definição de profissional da educação estabelecida no Art. 61 da LDB/1996, em seu Art. 62, que trata especificamente da formação desses profissionais, a referida lei utiliza sem muitas preocupações teórico-metodológicas os termos “formação de docentes”, “formação de profissionais do magistério”, “formação inicial de profissionais do magistério” e “formação continuada e capacitação de profissionais do magistério” (Brasil, 2017a; 2013; 2009b; 1996a), ao mesmo tempo em que ratifica que esta formação deverá se dar em nível da educação superior, em cursos de graduação em licenciatura, apesar de ainda admitir-se a oferta de formação em nível médio, na modalidade normal, para as primeiras etapas da educação básica (educação infantil e os anos iniciais da segunda etapa, o ensino fundamental¹⁸⁰).

Tal contradição é ainda mantida, no texto legal, mesmo com as políticas decorrentes das alterações da LDB/1996 e as orientações/recomendações do OREALC/UNESCO, quanto à formação dos profissionais da educação em nível da educação superior.

A exemplo desse contexto, podem ser citadas iniciativas como a Universidade Aberta do Brasil (UAB) criada em 2006 e o Plano Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR), em 2009, que salvaguardadas as suas finalidades específicas, foram implementadas para elevar o nível de formação e, conseqüentemente, a

¹⁸⁰ Tratavam-se em 1996, das quatro primeiras séries do ensino fundamental (1ª a 4ª série). Com alteração do tempo de escolarização do ensino fundamental para 9 anos (Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006), o Art. 62 foi alterado em 2013, passando a incorporar em sua redação os cinco primeiros anos do ensino fundamental (1º ao 5º ano).

qualidade dos profissionais, corroborando para a perspectiva construída pela UNESCO de que a má qualidade da educação na ALC reflete a má qualidade de seus profissionais e vice-versa, o que para Shiroma (2020), coloca à margem os profissionais da educação, estabelecendo processos de profissionalização, reformas e, em caso extremos, substituições para adequação à lógica hegemônica.

O Art. 62 sofreu importantes alterações nos anos de 2009, 2013 e 2017. O processo de formação dos profissionais da educação, a partir de 2009, é descentralizado e atribuído à união, aos estados, distrito federal e municípios, por meio do regime de colaboração, com a ampliação da oferta para além da presencialidade e a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) da educação à distância, admitindo-se cursos preferencialmente presenciais, mas também semipresenciais e à distância (Brasil, 2009a).

Em 2013, é incluída no Art. 62 a necessidade de, por meio do regime de colaboração entre as esferas de poder (federal, estadual, distrital e municipal), de se criar mecanismos de facilitação ao acesso e à permanência nos cursos de graduação em licenciatura para a educação básica, bem como a disponibilização de bolsas de estudos como incentivo à iniciação à docência e à possibilidade do estabelecimento de nota mínima para o ingresso nos cursos de graduação em licenciatura nos exames nacionais de seleção, desde que regulamentados pelo CNE (Brasil, 2013).

Por fim, a reforma curricular aprovada entre os anos de 2017 e 2018, também trouxe modificações ao Art. 62, que passa a determinar que os currículos dos cursos de formação, sejam estes na dimensão inicial ou na continuada, passarão a ter como foco o documento-referência da BNCC (Brasil, 2017a), reforçando, entre outras questões, o alinhamento hegemônico das políticas educacionais globais ditadas pelos diversos OI, mediante articulações entre o planejamento, o currículo, a avaliação, os profissionais da educação e a gestão, fundamentadas nos padrões gerenciais da NGP.

No quadro 24, é observado o processo de modificação do Art. 62 e as alterações nos processos de formação dos profissionais da educação no Brasil.

Quadro 24: Alterações do Artigo 62 da Lei nº 9.394/1996 (LDB/1996).

ANO	ALTERAÇÕES NA LDB/1996
1996 (texto original)	Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.
2009 (Lei nº 12.056/2009)	Art. 62. [...]

	<p>§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.</p> <p>§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.</p> <p>§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.</p>
<p>2013 (Lei nº 12.796/2013)</p>	<p>Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.</p> <p>[...]</p> <p>§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.</p> <p>§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.</p> <p>§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação – CNE.</p> <p>§ 7º (VETADO).</p>
<p>2017 (Lei nº 13.415/2017)</p>	<p>Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.</p> <p>[...]</p> <p>§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.</p>
<p>2024 (em vigência)</p>	<p>Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.</p> <p>§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.</p> <p>§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.</p> <p>§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.</p> <p>§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.</p> <p>§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.</p> <p>§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação – CNE.</p> <p>§ 7º (VETADO).</p> <p>§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.</p>

Fonte: Sistematização do Autor (2023), com base na Lei nº 9.394/1996 e suas alterações, Lei nº 12.056/2009, Lei nº 12.796/2013 e Lei nº 13.415/2017.

Ainda nessa perspectiva, as alterações de 2013 e 2017 sofridas pela LDB/1996, no campo da formação dos profissionais da educação incluíram dois dispositivos novos, respectivamente: o Art. 62-A em 2013, que trata de detalhar o inciso III, do Art. 61, incluindo a garantia de formação inicial e continuada a esses profissionais, preferencialmente no seu local de trabalho, admitindo-se que estas formações possam se dar em nível básico por meio de cursos técnicos da educação profissional ou superior, mediante cursos de graduação ou tecnológicos e de pós-graduação (Brasil, 2013); e o Art. 62-B em 2017, que flexibilizou o acesso de professores atuantes nas redes públicas de ensino a cursos superiores de pedagogia e demais licenciaturas, tendo como prioridade as licenciaturas em matemática, física, química, biologia e língua portuguesa (Brasil, 2017b).

Deste modo, demonstra-se no quadro 25 esses dois dispositivos incluídos na LDB/1996, que flexibilizam as condições objetivas de acesso à formação inicial e continuada dos profissionais da educação, criando excepcionalidades nos processos seletivos, que deverão ser “diferenciados”, a fim de serem alcançadas as metas estipuladas no PNE (2014-2014), quanto ao aumento de profissionais da educação com qualificação compatível com sua função nos sistemas, redes de ensino e escolas.

Quadro 25: Inclusões dos Artigos 62-A e 62-B na Lei nº 9.394/1996 (LDB/1996).

ANO	INCLUSÕES NA LDB/1996
<p style="text-align: center;">2013 <u>(Lei nº 12.796/2013)</u></p>	<p>Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.</p>
<p style="text-align: center;">2017 <u>(Lei nº 13.478/2017)</u></p>	<p>Art. 62-B. O acesso de professores das redes públicas de educação básica a cursos superiores de pedagogia e licenciatura será efetivado por meio de processo seletivo diferenciado. § 1º Terão direito de pleitear o acesso previsto no caput deste artigo os professores das redes públicas municipais, estaduais e federal que ingressaram por concurso público, tenham pelo menos três anos de exercício da profissão e não sejam portadores de diploma de graduação. § 2º As instituições de ensino responsáveis pela oferta de cursos de pedagogia e outras licenciaturas definirão critérios adicionais de seleção sempre que ocorrerem aos certames interessados em número superior ao de vagas disponíveis para os respectivos cursos. § 3º Sem prejuízo dos concursos seletivos a serem definidos em regulamento pelas universidades, terão prioridade de ingresso os professores que optarem por cursos de licenciatura em matemática, física, química, biologia e língua portuguesa.</p>

Fonte: Sistematização do Autor (2023), com base na Lei nº 9.394/1996 e suas alterações, Lei nº 12.796/2013 e Lei nº 13.478/2017.

Os Art. 63, 64 e 65, da LDB/1996, referem-se a outras orientações gerais, sobre o processo de formação dos profissionais da educação básica, bem como sobre as instituições

formadoras desses profissionais. Assim, os institutos superiores de educação ganharam destaque e protagonismo na condução dos cursos, sobretudo de formação inicial, bem como a garantia de formação para os profissionais da educação não docentes, a partir de uma base comum¹⁸¹, em cursos de licenciatura em pedagogia ou em nível de pós-graduação, para ocupar as funções da gestão educacional (administrativa, pedagógica e financeira), além de incluir no mínimo trezentas horas de prática de ensino, nos currículos da formação docente (Brasil, 1996a).

A LDB/1996, em seu Art. 67, delega aos sistemas de ensino autonomia para estabelecer medidas de promoção da valorização dos profissionais da educação, devendo cada ente federado, articulador do seu sistema, estabelecer em estatutos próprios e de planos de carreiras para o magistério público, seis dimensões fundamentais: 1) ingresso na carreira exclusivamente por meio de concurso público de provas e títulos; 2) estratégias de aperfeiçoamento profissional, que incluam o licenciamento periódico remunerado; 3) a garantia do piso salarial profissional; 4) a possibilidade de progredir na carreira, mediante sua titulação ou habilitação e na avaliação de desempenho; 5) período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga-horária de trabalho; e por fim 6) condições adequadas de trabalho (Brasil, 1996, Incisos I a VI).

A questão da valorização dos profissionais da educação, portanto, aos moldes do que se vem debatendo nas últimas décadas no Brasil, como já explicitado nesta Tese, tem como referência o movimento internacional coordenado pelos OI e mais, especificamente, o protagonismo do OREALC/UNESCO, durante a implementação de suas macroestratégias educacionais da região da ALC, influências essas que resultaram em alguma medida nos documentos legais produzidos à época. O próprio texto constitucional de 1988, a Carta Magna brasileira, em seu Art. 206, determina a valorização dos profissionais da educação, como um princípio constitucional da educação nacional, ratificada oito anos após a sua promulgação pela LDB/1996.

Entretanto, diversos autores (Jacomini; Penna, 2016; Gatti; Barreto, 2009) apontam em seus estudos a ineficiência desse princípio constitucional e legal, da valorização, mesmo a legislação brasileira determinando a necessidade de planos de carreira, piso salarial, condições adequadas de trabalho, entre outros aspectos, implicando sobremaneira em carreiras pouco

¹⁸¹ Após a aprovação da LDB em 1996, foram aprovadas via CNE um conjunto de DCNs para a formação de professores da educação básica, na tentativa de “construir” essa base comum de formação (a exemplo da Resolução CNE/CP nº 1/2002, DCNs para a formação de professores, a Resolução CNE/CP nº 1/2006, DCNs de Pedagogia e a Resolução nº 2/2015, DCNs para formação inicial e continuada), que só será de fato efetivada, enquanto base nacional comum (BNC), com as Resolução do CNE/CP de nº 2/2019 (BNC-Formação) e de nº 1/2020 (BNC-Formação Continuada).

atrativas, com condições de remuneração não correspondentes ao nível de formação inicial exigida, e com baixo reconhecimento social de seu trabalho.

Por um lado, observa-se uma carga excessiva de responsabilização dos profissionais da educação para com a qualidade do ensino, sem considerar o contexto de influência e as condições objetivas que lhe são dadas para a execução de sua atividade laboral, ao mesmo tempo em que, nessa colisão de forças, há também uma acentuada desvalorização social do seu trabalho, indicando a urgência em regulamentar a profissão, por meio de processo de profissionalização, que permita aos profissionais da educação “[...] estabelecerem certas habilidades especializadas, responsabilidades e compromissos”, podendo, inclusive, implantar “[...] processos de controle externo sobre as ações dos professores” (Jacomini; Penna, 2016, p. 184).

Esse controle externo, torna-se cada vez mais excessivo na lógica da NGP, que impõe além da responsabilização dos profissionais da educação em gerar os resultados de aprendizagem esperados pelo mercado, passa a conotar a valorização, a partir da gerência do componente técnico do trabalho, levando em muitos casos aos processos de intensificação das atividades a serem desempenhadas para o cumprimento desse trabalho, precarizando-o cada vez mais e subtraindo dos profissionais a autoridade das atividades que estão executando, reforçando que “a perda de autonomia do professor sobre o seu processo de trabalho evidencia a precarização do trabalho docente e sua desvalorização política e social, em que pesem os esforços traçados para sua valorização” (*Ibid.*, p. 185).

A análise dos elementos constituintes da valorização presente no texto legal da LDB/1996 indica que apesar da omissão de aspectos fundamentais como “[...] jornada, número de alunos, saúde do trabalhador e valor de um piso nacional” (Grochoska, 2015, p. 65), os elementos apresentados nos incisos I a VI do Art. 67 podem ser considerados avanços importantes para as políticas educacionais dessa área e que vão ser ampliados nas décadas seguintes, como se verá a seguir.

Assim, nos anos de 2006 e 2013, esse artigo sofre alterações com a inclusão de três parágrafos importantes: com a Lei nº 11.301/2006 são incluídos os parágrafos §1º e §2º, que tratam respectivamente de efetivar a experiência docente como pré-requisito para o exercício profissional nas demais funções do magistério, conforme determinação própria de cada sistema de ensino e a definição das funções do magistério, como todas aquelas exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas (docência, gestão, coordenação e assessoramento pedagógico), desenvolvidas no âmbito dos sistemas, redes de

ensino e escolas de educação básica, considerando o previsto nos parágrafos §5º do Art. 40 e §8º do Art. 201 da CF/1988¹⁸².

E em 2013, foi incluído, ainda, o §3º, delegando à união a responsabilidade de prestação de assistência técnica quanto à elaboração de concursos públicos para provimento de cargos para os profissionais da educação, dos estados, distrito federal e municípios, no sentido de se cumprirem os determinantes legais das políticas educacionais em curso.

Para a compreensão da concepção de uma política educacional de formação e valorização dos profissionais da educação, a partir dos dispositivos legais da LDB/1996, concebida no contexto atual, como é o caso da PNFPE, é importante considerar que esta,

[...] vem sendo construída ao longo do tempo por meio das disputas e dos enfrentamentos, buscando seu espaço como um desdobramento da política educacional. [...] O desafio encontra-se mesmo é na efetivação das leis nacionais, frente à organização de um Estado que é federativo e que não tem um sistema de educação e que, na possibilidade de cada ente legislar seus sistemas educacionais, cria um cenário tão diferenciado de carreiras no Brasil (Grochoska, 2015, p. 76-77).

Por conseguinte, pode-se atribuir, no contexto dessa pesquisa, que esse desafio levantado pela autora, estende-se para além da carreira, comprometendo todo o desenvolvimento profissional e as condições de trabalho dos profissionais da educação, impactando diretamente no nexos dialético estabelecido entre a formação e a valorização, portanto, a própria política educacional.

Outros dispositivos legais, também são considerados estruturantes da PNFPE, funcionando como complementos dessas diretrizes mais gerais apresentadas nos Art. 61, 62, 62-A, 62-B, 63, 64, 65 e 67 da LDB/1996. Estes serão organizados, a seguir em dois grupos: Lei nº 13.005/2014, PNE (2014-2014) e Leis da valorização dos profissionais da educação (Lei nº 14.113/2020, “Novo” FUNDEB; Lei nº 11.738/2008, PSPN; Lei nº 14.817/2024, diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública no Brasil).

4.2.2 Lei nº 13.005/2014, Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2014)

O debate a respeito da necessidade de planos para a educação se insere no contexto do planejamento educacional mais amplo e tem suas origens no início do Século XX, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932 que entre outras pautas reivindicava o dever do Estado para com a educação pública, gratuita, laica e democrática, trazendo em seu texto as

¹⁸² Esses dispositivos constitucionais, tratam da redução do tempo de serviço em 5 anos para efeito de aposentadoria, dos profissionais da educação que exercem à docência comprovadamente.

diretrizes fundamentais para a elaboração de um *plano de reconstrução educacional*, sendo posteriormente delegado ao CNE, por meio da alínea “a”, do Art. 250, da Constituição Federal de 1934, essa incumbência de elaborar, coordenar e fiscalizar o PNE¹⁸³ (Saviani, 2017).

Em função do contexto histórico e político do Estado Novo, a ideia de planos de educação fica secundarizada e só retorna com os debates da primeira LDB, aprovada em 20 de dezembro de 1961, por meio da Lei nº 4.024/1961, durante o governo de João Goulart (1961 a 1964)¹⁸⁴. Nesse contexto de debate pré-LDB/1961, Anísio Teixeira foi designado pelo Conselho Federal de Educação como relator da proposta de PNE, em função de um artigo que publicará na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* a qual fazia sérias críticas aos substitutivos da LDB que incorporava o PNE¹⁸⁵.

Após a aprovação da LDB/1961, durante o período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), o planejamento educacional esteve subordinado à área de planejamento, vinculando-se aos chamados *Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND)*, por meio de *Planos Setoriais de Educação e Cultura (PSEC)*, conforme expresso no Art. 53, da Lei nº 5.692/1971. É somente com o debate da constituinte de 1987/1988, pós ditadura militar, que se retomará o debate efetivo do PNE enquanto política de Estado, que concentrará o planejamento educacional brasileiro para as políticas a serem implementadas¹⁸⁶ (Saviani, 2017).

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), as experiências de Planos anteriores a LDB/1996, podem ser consideradas diretamente relacionadas às diretrizes e bases da educação nacional, o que se modificará, a partir da CF/1988, que passa a determinar que o PNE será instituído por meio de lei própria, tornando-se autônomo ao que esteja estabelecido na lei de diretrizes e bases, portanto, a Política Nacional de Planejamento da Educação Brasileira, instituída pela CF/1988 e ratificada na LDB/1996, visa determinar diretrizes, metas e estratégias para as políticas educacionais no período plurianual de 10 anos.

¹⁸³ Tal plano foi elaborado e apresentado pelo CNE ao ministro da educação à época em 11 de fevereiro de 1937, com 504 artigos detalhados e que se autointitulava de *Código da educação nacional*, conforme expresso em seu Art. 1º. O plano chegou a ser encaminhado a Câmara dos Deputados, porém não chegou a ser aprovado, caindo no esquecimento, a partir de novembro de 1937, com a instalação do Estado Novo.

¹⁸⁴ Este governo foi deposto pelos militares em 1º de abril de 1964, por intermédio de um golpe de Estado que instalou no Brasil uma Ditadura Civil-militar, que extinguiu direitos democráticos, a liberdade e instaurou a violência contra aos que se opunham aos seus ideais, perdurando por 21 anos.

¹⁸⁵ Não é foco desta pesquisa aprofundar esse contexto, mas sim situar o leitor. Para maiores detalhamentos sugere-se Saviani (2017).

¹⁸⁶ Em 1993, foi aprovado no Brasil, o Plano Decenal de Educação para Todos, que teve por base a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, dento como objetivo central, a garantia do ensino obrigatório (ensino fundamental), desde a pré-escola (educação infantil, correspondente à faixa etária a partir dos 4 anos), em sintonia com as orientações/recomendações do OREALC/UNESCO, via macroestratégia do PPE. Para maiores aprofundamentos sobre esse plano, sugere-se a consulta de BRASIL, **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, 1993, que pode ser acessado em: <http://mecsrv137.mec.gov.br/download/texto/me002598.pdf>.

Assim, o primeiro PNE pós-LDB/1996, foi o aprovado pela Lei nº 10.172/2001, que tinha como finalidade alcançar suas metas entre 2001 e 2010, com o objetivo de: elevar globalmente o nível de escolaridade da população brasileira; melhorar a qualidade da educação brasileira em todos os seus níveis; reduzir as desigualdades sociais e regionais, por meio da educação escolar pública; e democratizar a gestão do ensino público, com a participação democrática nos estabelecimentos de ensino (*Ibid.*)¹⁸⁷.

O PNE que sucedeu o de 2001-2010, foi aprovado somente em 2014, quatro anos após o seu término, por meio da Lei nº 13.005/2014 (PNE 2014-2024) e encontra-se no último ano de sua vigência, devendo ser aprovado um novo PNE (2025-2035)¹⁸⁸. De acordo com Saviani (2017), a proposta de PNE (2014-2024), aprovada, apresenta uma estrutura que se assemelha com o plano anterior, se comparadas os 11 setores do PNE (2001-2010) e as 20 metas propostas no plano (PNE, 2014-2024), conforme observado no quadro 26:

Quadro 26: Estrutura dos PNEs pós-LDB/1996, quanto a áreas prioritárias e quantitativo de metas.

ESTRUTURA DO PNE (2001-2010)	ESTRUTURA DO PNE (2014-2024)
Educação infantil – 7 metas	Educação infantil – 1 meta
Ensino fundamental – 7 metas	Ensino fundamental – 2 metas
Ensino médio – 4 metas	Ensino médio – 1 meta
Educação superior – 7 metas	Educação superior – 3 metas
Educação de jovens e adultos – 5 metas	Educação de jovens e adultos – 2 metas
Educação a distância e tecnologia educacional – 6 metas	Elevação da escolaridade e diversidade – 1 meta
	Qualidade da educação básica – 1 meta
Educação tecnológica e formação profissional – 3 metas	Educação integral – 1 meta
	Educação profissional – 1 meta
Educação especial – 3 metas	Inclusão – 1 meta
Educação indígena – 3 metas	Profissionais da educação, formação e valorização – 4 metas
Magistério da educação básica – 8 metas	Gestão democrática – 1 meta
Financiamento e gestão – 6 metas	Investimento em educação – 1 meta
11 áreas com 59 metas, distribuídas em 250 metas específicas	13 áreas com 20 metas, distribuídas em 255 estratégias

Fonte: Sistematização do Autor (2023), com base Saviani (2017) e na Lei nº 13.005/2014.

Se no PNE (2001-2010) um dos seus objetivos prioritários era a “a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis” e, para alcançá-la, estipulou-se entre as prioridades

¹⁸⁷ Para Saviani (2017), o principal entrave desse plano está relacionado aos objetivos e metas que se relacionam ao financiamento público da educação, que sofreu nove vetos do presidente da república (FHC), fazendo com que o plano deixasse de ser em certa medida exequível, pois segundo o autor “sem que os recursos financeiros sejam assegurados, o plano todo não passa de mera carta de intenções, cujas metas jamais poderão ser realizadas. Pelas nove metas vetadas, vê-se que o objetivo do governo era evitar qualquer possibilidade de ampliação dos recursos da União investidos na educação” (*Ibid.*, p. 67).

¹⁸⁸ A nova proposta de PNE (2025-2035), encontra-se em fase de discussão. No ano de 2023, foram realizadas conferências municipais, estaduais e distrital, extraordinárias de educação por todo o território nacional e em janeiro de 2024, foi realizada a conferência nacional (CONAE), que debateu a proposta de projeto de PNE (2025-2035) que deverá seguir após a sua conclusão para o debate no congresso nacional.

“valorização dos profissionais da educação”, com foco na formação inicial e continuada prioritariamente dos professores, bem como a garantia de condições adequadas de trabalho, como o tempo para planejamento das aulas e estudos, salários dignos com base em um piso salarial e o estabelecimento de uma carreira estruturada para o magistério (Brasil, 2001), o plano que o sucedeu passa a definir a “categoria magistério”, como “profissionais da educação” conforme o Art. 61 da LDB/1996, estabelecendo metas específicas para a sua formação e valorização (Brasil, 2014).

Com o PNE (2014-2024), em vigência, assumiu-se o compromisso com dez diretrizes a serem alcançadas por meio das metas estabelecidas até o final de 2024, devendo ser desenvolvidas por meio do regime de colaboração entre a união, os estados, o distrito federal e os municípios:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;**
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2014, Art. 2º, Incisos do I ao X, grifos nossos).

Desta forma, no que tange ao nexos dialético da formação e valorização analisado nesta Tese, o PNE (2014-2024), apresenta a diretriz da *valorização dos(as) profissionais da educação*, que se estabelece em quatro metas a serem desenvolvidas e que foram organizadas em dois eixos: o eixo “profissionais da educação e formação” (metas 15 e 16) e o eixo “valorização dos profissionais do magistério e planos de carreira” (metas 17 e 18)¹⁸⁹. No quadro 27, apresentam-se essas metas, bem como suas estratégias para a diretriz em questão:

¹⁸⁹ Apesar da Lei nº 13.005/2015 utilizar como referência o Art. 61 da LDB/1996, que trata do termo “profissionais da educação”, no corpo do texto da meta 17 se utiliza do termo “profissionais do magistério”, como um sinônimo de “profissionais da educação”, sem a preocupação teórico-metodológica de diferencia-los, o que causa certa estranheza, uma vez que a referida lei, na meta 15 estabelece o Art. 61 da LDB/1996, como parâmetro.

Quadro 27: Metas e estratégias da diretriz “valorização dos profissionais da educação” do PNE (2014-2024).

EIXO	META	ESTRATÉGIAS
<p>PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO</p>	<p>Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam:</p>	<p>atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes; consolidar o financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, na forma da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica; ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica; consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos; implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial; promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE¹⁹⁰; garantir, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares; valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica; implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício; fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério;</p>

¹⁹⁰ Referem-se as seguintes estratégias da meta 2 e 3, respectivamente: “2.1) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental; 2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental” e “3.2) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum; 3.3) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio”.

		<p>implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados;</p> <p>instituir programa de concessão de bolsas de estudos para que os professores de idiomas das escolas públicas de educação básica realizem estudos de imersão e aperfeiçoamento nos países que tenham como idioma nativo as línguas que lecionem;</p> <p>desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes.</p>
<p>PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO</p>	<p>Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino:</p>	<p>realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;</p> <p>consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;</p> <p>expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;</p> <p>ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;</p> <p>ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;</p> <p>fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público.</p>
<p>VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO E PLANOS DE CARREIRA</p>	<p>Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE:</p>	<p>constituir, por iniciativa do Ministério da Educação, até o final do primeiro ano de vigência deste PNE, fórum permanente, com representação da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos trabalhadores da educação, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica;</p> <p>constituir como tarefa do fórum permanente o acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, periodicamente divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE;</p> <p>implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de Carreira para os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar;</p> <p>ampliar a assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos (as) profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional.</p>

<p>VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO E PLANOS DE CARREIRA</p>	<p>Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.</p>	<p>estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados; implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do (a) professor (a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina; realizar, por iniciativa do Ministério da Educação, a cada 2 (dois) anos a partir do segundo ano de vigência deste PNE, prova nacional para subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública; prever, nos planos de Carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu; realizar anualmente, a partir do segundo ano de vigência deste PNE, por iniciativa do Ministério da Educação, em regime de colaboração, o censo dos (as) profissionais da educação básica de outros segmentos que não os do magistério; considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas; priorizar o repasse de transferências federais voluntárias, na área de educação, para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que tenham aprovado lei específica estabelecendo planos de Carreira para os (as) profissionais da educação; estimular a existência de comissões permanentes de profissionais da educação de todos os sistemas de ensino, em todas as instâncias da Federação, para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação dos planos de Carreira.</p>
---	---	---

Fonte: Sistematização do Autor (2023), com base no anexo da Lei nº 13.005/2014.

A meta 15 do PNE (2014-2024) tem como foco a implementação de uma **política nacional de formação dos profissionais da educação** (PNFPE), que atenda às diretrizes e bases estabelecidas nos incisos I, II e III do Art. 61 da LDB/1996, que deverá se dar mediante o regime de colaboração entre a união, os estados, o distrito federal e os municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência do plano, de modo que nesta política nacional possa assegurar-se a todos os professores atuantes em nível da educação básica, uma formação em nível superior, em curso de graduação em licenciatura nas áreas de conhecimento na qual atuam (Brasil, 2013). Ao se analisar a redação da meta 15, no conjunto de suas treze estratégias, algumas observações devem ser evidenciadas:

- a) embora a referência da meta 15 seja o Art. 61 da LDB/1996, que define os profissionais da educação (desde a sua atualização em 2009, com a Lei nº 12.014/2009), a meta exclui os demais profissionais da educação mencionados nos incisos II e III deste artigo, quando enfatiza que a referida política deve se destinar, sobretudo aos professores, e que são estes os profissionais da educação que devem, até o final de vigência do PNE, possuir formação em nível superior, contrariando os incisos II e III, do Art. 61 e ainda o Art. 62, da LDB/1996, que até então permite a formação em nível médio, na modalidade normal, para a formação de professores atuantes na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental;
- b) essa meta permitiu, ainda, outras possibilidades, por meio da PNFPE, como a flexibilização do acesso aos cursos de graduação em licenciatura, permitido assim ampliar a oferta de vagas em nível superior, além do financiamento de estudos aos estudantes de licenciatura em instituições privadas, a formação vinculada ao processo de profissionalização ainda no contexto da formação inicial, por meio de iniciativas de iniciação à docência e práticas de estágio curricular e à reforma curricular dos cursos de graduação em licenciatura para adequação do perfil formativo e alinhamento da formação inicial às políticas educacionais da educação básica, sobretudo ao currículo e à avaliação;
- c) e por fim, a meta separa os profissionais da educação entre docentes e não docentes, quando estabelece como uma de suas estratégias, a necessidade de uma “política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério” e que deve ser construída em regime de colaboração.

Na meta 16 (Brasil, 2014) se prevê que até o final da vigência do PNE (2014-2024), 50% dos professores atuantes na educação básica, possuam alguma pós-graduação ofertada por

instituições de educação superior públicas e em articulação com as políticas de formação dos entes federados, ao mesmo tempo em que se deva oportunizar a todos os profissionais da educação, formação continuada conforme as necessidades, as demandas e as contextualizações de seus respectivos sistema e redes de ensino.

Nesta meta se prevê, ainda, a consolidação da PNPPE, mediante a materialização de suas DCNs, a definição das áreas prioritárias de atuação e das instituições formadoras, bem como dos procedimentos de certificação, a ampliação de bolsas de estudos de pós-graduação e a vinculação da formação continuada às políticas educacionais da educação básica (*Ibid.*). Novamente se percebe o mesmo movimento da meta 15 na meta 16, quando o texto busca distinguir os professores dos demais profissionais da educação e novamente reafirma o princípio da flexibilização da gestão da política (regime de colaboração), descentralizando sua operacionalização entre os entes federados, embora a união seja a sua coordenadora.

A análise do eixo *profissionais da educação e formação* (metas 15 e 16), possibilita ainda inferir que, embora se apresentem as estratégias que o país deve desenvolver para os próximos dez anos, a respeito da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, a concepção de formação não está explicitada no corpo do texto, de modo que se percebam as relações estabelecidas entre as trajetórias de aprendizagens, que devem ser construídas ao longo do desenvolvimento profissional, entendido neste Tese, a partir das suas dimensões pessoal, profissional e organizacional (Nóvoa, 2002; 1995).

Tampouco fica evidente no corpo do texto das metas 15 e 16, de que forma essas relações se estabelecem no desdobramento da PNFPE, a partir de seus programas, projetos e cursos de formação inicial e continuada. Também não é percebida uma aceção de desenvolvimento profissional (Roldão, 2017; Marcelo, 2009; Imbernón, 2009), em que se articule o campo conceitual e prático, vinculando-os à prática profissional e ao contexto de trabalho, no que tange às dimensões pessoal-profissional-organizacional, compreendidas neste estudo como um *continuum* integrado e articulado aos processos de formação inicial, continuada e ao processo de trabalho, no contexto de sua realidade objetiva.

No eixo *valorização dos profissionais do magistério e planos de carreira*, a meta 17 trata especificamente da valorização dos profissionais do magistério, que atuam nas redes públicas de educação básica, com vistas de até 2019 (sexto ano de vigência do plano) equiparar a média salarial desses profissionais com os demais trabalhadores com escolaridade compatível. Para isso, propôs entre outras estratégias, a implantação de fóruns de acompanhamento da atualização do piso salarial profissional nacional (PSPN), o estabelecimento de planos de carreira entre os entes federados, conforme determina a Lei nº 11.738/2008, bem com o

cumprimento gradual da jornada de trabalho em um único estabelecimento de ensino e a ampliação de recursos para as políticas de valorização, em especial o PSPN.

E na meta 18, que trata especificamente a necessidade de se elaborar planos de carreiras para os profissionais da educação atuantes em todas as redes públicas de ensino do Brasil, no prazo de dois anos (até final de 2016), tendo como referência para os planos de carreira o PSPN, definido a partir da Lei nº 11.738/2008, em cumprimento ao que determina o inciso VIII do Art. 206 da CF/1988 e para isso os entes federados deverão estruturar suas redes de ensino para:

- a) que no mínimo tenham 90% dos profissionais do magistério e 50% dos demais profissionais da educação não docentes, ocupantes de cargos efetivos e estejam em exercício nas redes de ensino e escolas;
- b) que os profissionais ingressantes nas redes de ensino sejam acompanhados, no sentido de fundamentar a avaliação documentada para suas efetivações, após o cumprimento de estágio probatório e a necessidade de formação continuada para o aprofundamento de sua profissionalização inicial;
- c) a cada dois anos, a partir do segundo ano de vigência do plano (2016) o MEC, poderá ser aplicada prova nacional, mediante adesão dos entes federados, para apoiar na realização de concursos públicos de admissão dos profissionais do magistério público da educação básica;
- d) licenciamento remunerado e incentivos de qualificação profissional;
- e) realizar o censo dos profissionais da educação básica;
- f) considerar as especificidades socioculturais brasileiras (do campo, indígena e quilombola);
- g) garantir repasses federais para os entes federais que aprovarem leis específicas de planos de carreiras para as suas redes de ensino;
- h) e, por fim, instar comissões de profissionais da educação em todos os sistemas de ensino para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação dos planos de carreira.

É interessante ressaltar que, quando se analisa o conjunto desse eixo (metas 17 e 18), algumas questões de fundo ficam evidenciadas. A primeira questão gira em torno do termo “profissionais do magistério”, que em nenhum momento no plano é esclarecido, considerando que para o conjunto das metas que tratam do eixo *profissionais da educação e formação* (metas 15 e 16), utiliza-se como referência o Art. 61 da LDB/1996; uma segunda questão é o emprego dos chamados “profissionais da educação não docentes”, possibilitando a interpretação de que sejam todos os demais profissionais não ocupantes do cargo de professor (docente).

Outra questão relevante são as demais componentes ou dimensões que compõem o que se está chamando nesta Tese de unidades teórico-metodológicas¹⁹¹ da categoria “valorização” (Jacomini; Pena, 2016; Grochoska, 2015; Oliveira; Maués, 2012), que não ficam explicitadas nas metas e estratégias, enquanto um processo integrado à trajetória formativo-profissional e que se constitui:

- nas **condições objetivas para as práticas pedagógico-docentes**, o que inclui as condições físico-materiais do processo de trabalho, qualidade de vida e bem-estar dos profissionais, a dimensão organizacional (relação quantidade de alunos por turma e por professor), a dimensão dos materiais e equipamentos didático-metodológicos e a dimensão do clima escolar ou organizacional;
- nas **formas de contratação/ingresso na profissão**, que considera desde as esferas de atuação profissional (na educação pública ou nos serviços privados de educação); estabelecimento de critério mínimo para o ingresso; esfera de atuação pública geralmente com o ingresso por meio de concurso público ou similar (com etapas da seleção, proposta salarial, jornada de trabalho, progressão funcional); garantias aos profissionais da educação pública de estabilidade para a progressão profissional e de piso salarial comum a todos os profissionais da educação;
- e na **carreira**, que se constitui de planos de carreira, jornada de trabalho, progressão funcional, remuneração e salários/vencimentos, reconhecimento social e profissional e a articulação com a formação continuada.

Todas essas observações mencionadas sobre as metas que tratam da diretriz da *valorização dos profissionais da educação*, podem ser percebidas nos inúmeros documentos produzidos pelo OREALC/UNESCO, durante a execução das macroestratégias educacionais analisadas nesta Tese, o que permite inferir, com segurança, que na tessitura do PNE (2014-2024), considerou-se o conjunto de orientações/recomendações desse OI¹⁹², para formular as metas e estratégias que orientarão, posteriormente, as políticas educacionais que serão projetadas pelos governos durante os próximos dez anos de execução do plano, no sentido de se alcançarem as projeções até 2024.

¹⁹¹ Estas unidades foram detalhadas na seção 2.4 e estão sintetizadas no quadro 09, situado entre as páginas 161 e 162, desta Tese.

¹⁹² Considera-se relevante ressaltar, que no período de debates e aprovação do PNE (2014-2014), o OREALC/UNESCO estava implementando a macro estratégia do PRELAC (2002-2017) e iniciando as discussões do PERDLAC (2011-2016).

4.2.3 Leis da valorização dos profissionais da educação (Lei nº 14.113/2020, Lei nº 11.738/2008, e Lei nº 14.817/2024)

Um outro conjunto de dispositivos legais que podem ser considerados estruturantes da atual PNFPE, referem-se às leis federais que tratam especificamente do amparo legislativo às questões referentes à valorização dos profissionais da educação e sua relação com o financiamento público, que tem seus fundamentos constitucional e legal no inciso V do Art. 206 e no Art. 212-A da CF/1988 e no inciso VII do Art. 3º e no Art. 67 da LDB/1996, respectivamente.

Nesta perspectiva, o primeiro conjunto legal trata da Lei nº 14.113/2020¹⁹³, aprovada no final do governo Jair Bolsonaro (2019-2022)¹⁹⁴, que regulamenta o novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (“Novo” FUNDEB), considerando as modificações provocadas pelo Art. 212-A da CF/1988, bem como a revogação da Lei nº 11.494/2007, que regulamentou o primeiro FUNDEB, em 2007.

Assim, a história recente dos fundos públicos¹⁹⁵ de financiamento da educação básica ofertada nos sistemas, redes de ensino e escolas públicas brasileiras, a partir da reforma gerencial/empresarial da educação nos anos de 1990, tem como marco a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei nº 9.424/1996¹⁹⁶, a partir da previsão estabelecida no parágrafo §7º, do Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (CF/1988), regulamentado pelo Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997, no primeiro governo de FHC (1995-1998).

¹⁹³ Esta Lei foi regulamentada pelo Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021, que revogou o Decreto nº 6.253/2007 (Fundeb, 2007-2020).

¹⁹⁴ Governo de extra direita e ultraliberal, associado a destituição dos direitos sociais conquistados, excessivamente vinculado aos interesses do mercado e com a presença maciça dos militares no governo. Foi marcado pela desmobilização de importantes políticas públicas. No campo educacional, o governo Bolsonaro foi responsável: pelo desmonte e sucateamento das instituições públicas mantidas pela união; extinção de políticas educacionais, com a implantação da BNCC, BNC de formação inicial e continuada, reforma do ensino médio, programa de fomento a escolas integrais de tempo integral, entre outras; desmobilização do MEC, CAPES, FNDE e INEP; cortes extensivos no orçamento público destinado à educação, sobretudo à educação superior; foi o responsável por implantar o programa de escolas cívico-militares, sem evidências que o justificassem e que não gerou resultados significados aos objetivos propostos ao final do seu ciclo; e o programa tempo de aprender, que passou a articular a Política Nacional de Alfabetização (PNA), apontando em muitos estudos, como reducionista e colonialista (Macedo, 2023). Foi um período considerado ainda, sombrio para as políticas educacionais de formação e valorização dos profissionais da educação, que sem uma articulação nacional estruturante e com poucas iniciativas, permaneceram adormecidas até o final de seu mandato.

¹⁹⁵ Não é objetivo desta seção aprofundar o arcabouço teórico-metodológico e histórico do financiamento da educação, por meio dos fundos públicos implementados no Brasil. Entretanto, faz-se necessário situar alguns marcos históricos para uma compreensão mais global do processo em análise.

¹⁹⁶ Esta Lei foi regulamentada pelo Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997.

Este fundo era destinado à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental público, bem como à valorização de seu Magistério, o que excluía do financiamento as demais etapas e modalidade de educação e ensino da educação básica, que durante os dez anos de sua execução ficaram descobertas de recursos federais e, conseqüentemente, de políticas educacionais mais estruturantes. Basicamente, a distribuição dos recursos do FUNDEF se dava entre os repasses da união aos demais entes federados ofertantes do ensino fundamental regular (1ª a 8ª séries)¹⁹⁷, considerando a proporcionalidade de estudantes matriculados nas redes públicas estaduais, municipais e distrital (Brasil, 1996b, Art. 2º, §1º).

Em específico à valorização do magistério, o fundo previa que pelo menos 60% do montante arrecadado e distribuído aos estados, distrito federal e municípios, fosse destinado à remuneração dos profissionais do Magistério, que estivessem em efetivo exercício de suas atividades profissionais no ensino fundamental público, admitindo-se que nos cinco primeiros anos de execução do fundo, esse percentual poderia também ser aplicado na capacitação dos professores leigos, vinculados às redes de ensino (*Ibid.*, Art. 7º), o que de certa maneira comprometeu a condição salarial desses profissionais à época.

O FUNDEF ainda indicava a obrigatoriedade dos entes federados, na previsão de seis meses da vigência da Lei nº 9.424/1996, dispor de novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, com a garantia de uma remuneração condigna, que estimulasse o trabalho pedagógico-docente em sala de aula e melhorasse a qualidade do ensino (*Ibid.*, Art. 9º).

Ao longo de sua execução muitos estudos e críticas foram apontados a respeito dos alcances do FUNDEF, entre os quais destacam-se as análises de Peroni (2003), ao afirmar que o fundo não contribuiu para diminuir a distância das desigualdades regionais e muito menos elevar a qualidade do ensino e àquelas de Oliveira e Ferreira (2008), que confirmaram o FUNDEF como responsável por estruturar as políticas educacionais no contexto das reformas gerenciais/empresariais e que ao priorizar a expansão somente do ensino fundamental, acabou por reproduzir ainda mais a desigualdade econômico-regional brasileira.

¹⁹⁷ A partir de 1998, a distribuição do fundo passou a considerar a diferenciação de custo por aluno, a partir dos níveis de ensino (1ª a 4ª séries e 5ª a 8ª séries) e tipos de instituições, o que incluía ainda, os estabelecimentos de “ensino especial” e as escolas rurais e para o efeito do cálculo o FUNDEF só considerava as matrículas do ensino presencial (Brasil, 1996b, Art. 2º, §2º). O então presidente FHC, vetou nesta lei os dispositivos que incluíam a oferta do ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), denominado de “ensino supletivo”, alegando que o MEC não possuía dados estatísticos consistentes do alunado, bem como, o recenseamento do mesmo, o que impossibilitaria realizar a distribuição de recursos a modalidade de forma equânime e técnica. Para maiores esclarecimentos, sugere-se a leitura da Mensagem de veto nº 1.439, de 24 de dezembro de 1996, disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/Mensagem_Veto/anterior_98/Mv1439-96.htm.

O FUNDEF chega ao fim do seu ciclo sem atingir integralmente os objetivos propostos, sendo substituído a partir de 2007, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado por meio da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 e regulamentado pelo Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007¹⁹⁸, durante a segunda gestão do governo Lula da Silva (2007-2010). Com duração de 14 anos, o FUNDEB, segundo Militão (2011, p. 127), “[...] repete a lógica de vigência provisória do Fundo precedente, o que certamente dificulta o planejamento de longo prazo numa área que, sabidamente, requer medidas de caráter permanente”.

O FUNDEB, diferentemente do fundo anterior, destina-se à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública, incluindo suas etapas e modalidades de ensino, o que representou um significativo avanço em relação ao FUNDEF, segundo Callegari (2007) e Davies (2008), bem como a valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração.

Ao manter o mesmo percentual mínimo de 60% de seus recursos anuais totais destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública (Brasil, 2007, Art. 2º e 22), o FUNDEB, repete a mesma fórmula do FUNDEF, o que para muitos autores (Militão, 2011; Davies, 2008; Sousa Junior, 2006) representou um retrocesso, frustrando as expectativas dos movimentos sociais e representativos do campo educacional, tendo em vista que “[...] a primeira Proposta de Emenda Constitucional relativa à criação do FUNDEB (PEC 112/99) previa o aumento desse valor para 80% (Militão, 2011, p.129).

No que tange à dimensão da valorização dos profissionais da educação, o fundo utiliza os termos “profissionais do magistério” e “trabalhadores da educação” indistintamente. Para tanto, em seu Art. 22, faz importantes conceituações, ampliando a categoria “magistério” para além da docência, incluindo tanto professores quanto os demais profissionais da educação, que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência, considerando para isso as seguintes dimensões:

I - **remuneração**: o total de pagamentos devidos aos profissionais do magistério da educação, em decorrência do efetivo exercício em cargo, emprego ou função, integrantes da estrutura, quadro ou tabela de servidores do Estado, Distrito Federal ou Município, conforme o caso, inclusive os encargos sociais incidentes;

II - **profissionais do magistério da educação**: docentes, profissionais que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica;

¹⁹⁸ Este Decreto, foi revogado pelo Decreto nº 10.656/2021 (“novo” FUNDEB).

III - **efetivo exercício**: atuação efetiva no desempenho das atividades de magistério previstas no inciso II deste parágrafo associada à sua regular vinculação contratual, temporária ou estatutária, com o ente governamental que o remunera, não sendo descaracterizado por eventuais afastamentos temporários previstos em lei, com ônus para o empregador, que não impliquem rompimento da relação jurídica existente (*Ibid.*, Art. 22, Incisos I a III, grifos nossos).

Outro aspecto a ser observado é a permanência da obrigatoriedade aos estados, o distrito federal e os municípios, em implantar em suas respectivas redes públicas de ensino, planos de carreira e remuneração para os profissionais da educação básica, com remuneração condigna, integração entre o trabalho e a proposta pedagógica da escola, formação continuada e a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem (*Ibid.*, Art. 40), o que evidencia contraditoriamente, o pouco que se avançou com o FUNDEF nesta dimensão.

Entretanto, o FUNDEB avança no componente “remuneração”, ao determinar no Art. 41, a fixação por parte do poder público, do piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação básica pública, devendo ser previsto em lei específica, com o prazo de até 31 de agosto de 2007, o que só se efetivará, em 2008, com a aprovação da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), para os profissionais da educação básica pública.

Essa lei pode ser considerada uma conquista social, política e histórica dos movimentos dos profissionais da educação e das entidades sociais, acadêmicas e sindicais, que historicamente lutaram e continuam lutando para a conquista e a garantia de cumprimento do direito a uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação básica (Freitas, 2007), com destaque à agenda de mobilização de importantes organizações como ANFOPE, ANPAE, ANPED, CEDES, FORUMDIR, entre outras.

O PSPN, enquanto uma conquista social e histórica, foi implantado no início do segundo governo Lula da Silva (2007-2010), com a premissa de fixar o valor mínimo que os entes federados deverão disponibilizar nos vencimentos iniciais das carreiras dos profissionais da educação básica atuantes no magistério público, para uma jornada de trabalho de no máximo 40 (quarenta) horas semanais e 200 (duzentas) horas mensais, para cada trabalhador (Brasil, 2008, Art. 2º, §1º).

Acompanhado da exigência de pagamento do valor mínimo fixado no PSPN para os vencimentos iniciais (ou vencimento base, como é reconhecido em muitos sistemas e redes de ensino) para o cumprimento de uma jornada máxima de 40h/200h, a Lei nº 11.738/2008, também define o termo “profissionais do magistério público da educação básica”, bem como determina algumas regras comuns para a aplicação do piso:

§2º Por **profissionais do magistério público da educação básica** entendem-se aqueles que desempenham as **atividades de docência** ou as de **suporte pedagógico à docência**, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional.

§3º Os vencimentos iniciais referentes às demais jornadas de trabalho serão, no mínimo, proporcionais ao valor [fixado para o piso] mencionado no caput deste artigo.

§4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o **limite máximo de 2/3** (dois terços) da carga horária para o desempenho das **atividades de interação com os educandos**.

[...]

Art. 5º O **piso salarial profissional nacional** do magistério público da educação básica será **atualizado, anualmente**, no mês de janeiro, a partir do ano de 2009.

Art. 6º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou adequar seus **Planos de Carreira e Remuneração do Magistério** até 31 de dezembro de 2009, tendo em vista o **cumprimento do piso salarial profissional nacional** para os profissionais do magistério público da educação básica, conforme disposto no parágrafo único do art. 206 da Constituição Federal¹⁹⁹ (Brasil, 2008, Art. 2º, §2º, §3º, §4º; Art. 5º; Art. 6º, grifos nossos).

Nesta perspectiva, a lei não só passa a garantir o piso, como também amplia os direitos e reforça nas políticas educacionais de formação e valorização, os profissionais da educação básica pública (docentes e de suporte pedagógico à docência), a organização da jornada de trabalho a partir da definição de 2/3 para as práticas pedagógico-docentes com os estudantes, reservando, portando, 1/3 para as demais tarefas que compõe a docência (planejamento, estudos, formação continuada, entre outros), a atualização anual do valor do PSPN e a obrigatoriedade de elaboração e/ou adequação dos planos de carreiras para o cumprimento do piso.

Entretanto, na contramão dos avanços, esta mesma lei, exclui os demais trabalhadores da educação, que não se enquadram no perfil dos “profissionais do magistério público da educação básica”, fixado no parágrafo § 2º, do Art. 2º da referida lei (Brasil, 2008), ampliando o fosso, a desvalorização e a luta das entidades representativas e sindicais desses trabalhadores, por um plano de carreira unificado para todos os trabalhadores da educação.

Diversos autores (Souza, 2017; Noronha, 2016; Luz, 2008; Brzezinski, 2007), têm se debruçado em estudos sobre a relação PSNP e as carreiras dos profissionais da educação, apontando a legislação da área como importante marco regulatório para as políticas educacionais de formação e valorização desses profissionais, com possibilidades mais concretas

¹⁹⁹ Incluído pela Emenda Constitucional nº 53/2006, esse dispositivo constitucional tem o seguinte teor: “A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (CF/1988, Art. 206, parágrafo único).

de se materializarem em legislações e políticas locais que implementam os planos de carreira nos estados, distrito federal e municípios, permitindo, inclusive, a compreensão da carreira, como uma ferramenta coletiva de exercício da profissão, de valorização e de profissionalização, incidindo na qualidade da educação.

Entretanto, Souza, Luz e Tavares (2012), ao reconhecerem as contradições das condições objetivas que limitam esses marcos regulatórios, em seu estudo, pontuam a realidade brasileira existente presente em muitos entes federados, a fragilidade ou até mesmo a inexistência de suportes legais locais e a participação democrática para a construção destes, como principal entrave para a concretização dos marcos regulatórios nacionais, afirmando que “o ideal seria a viabilidade de diretrizes nacionais que referendassem a regulamentação desse aparato jurídico-político em todas as esferas de governo” (*Ibid.* p. 108).

É importante ressaltar que mesmo com as limitações dos marcos regulatórios e a política de financiamento, por meio dos fundos, o PSPN foi um importante instrumento para consolidar o primeiro FUNDEB (2007-2020), no que tange à garantia dos repasses à valorização dos profissionais da educação básica pública. Este fundo chega ao final de seu ciclo, em 2020, ainda com muitos desafios frente à qualidade da educação e à valorização de seus profissionais.

Assim, o “novo” FUNDEB, criado dezembro de 2020 e com sua vigência a partir de 1º de janeiro de 2021, avança em relação ao seu antecessor, pois passa a ter o caráter permanente, tornando-se uma política de estado, no que tange ao financiamento público da educação, diferenciando-se especialmente na ampliação de receitas que constituem os fundos estaduais e municipais, por meio dos impostos²⁰⁰ e a nova forma de complementação da união²⁰¹, equivalente a no mínimo, 23% do total de recursos e que será calculada com base no quantitativo de alunos matriculados em cada uma das redes de ensino ofertantes da educação básica pública presencial (FNDE, 2021).

²⁰⁰ Atualmente o FUNDEB é composto por nove tipos de impostos: “Fundo de Participação dos Estados (FPE); Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Imposto sobre Circulação de Mercadorias e sobre prestação de Serviços (ICMS); Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPIexp); Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação (ITCMD); Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA); Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (cota-parte dos Municípios) (ITRm); Arrecadação de imposto que a União eventualmente instituir no exercício de sua competência (cotas-partes dos Estados, Distrito Federal e Municípios); Receita da dívida ativa tributária, multas e juros relativos aos impostos acima relacionados” (FNDE, 2021, p.11).

²⁰¹ Essa complementação observará as especificidades das redes de ensino (entre etapas, modalidades, duração da jornada e tipos de estabelecimento de ensino), a partir de três indicadores: o Valor Anual por Aluno (VAAF), aplicado aos fundos que não conseguirem atingir o valor mínimo de aluno ano; o Valor Anual Total por Aluno (VAAT), destinado aos estados e municípios em que o somatório de todas as receitas da educação, não atinja o mínimo VAAT estipulado; e o Valor Aluno Ano Resultado (VAAR), indicador já existente no Fundeb (2007-2020).

Outra mudança importante foi no âmbito da valorização dos profissionais da educação. Nessa perspectiva, dois aspectos são relevantes: primeiro trata-se da modificação de percentual mínimo destinado ao pagamento das remunerações dos profissionais da educação básica, que passou de 60%, para 70% dos recursos; e o segundo foi a mudança de termo, que passa de “profissionais do magistério da educação”, para “profissionais da educação básica” (Brasil, 2020).

Esse segundo aspecto não foi apenas uma mudança conceitual, pois passou a ampliar a categoria, indo além do que se define no Art. 61 da LDB/1996, ao incluir o Art. 1º da Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019 e que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. O quadro 28 exemplifica essa mudança no termo:

Quadro 28: Profissionais da Educação Básica, segundo o novo FUNDEB (Lei nº 14.113/2020).

PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Lei nº 9.394 de 1996	Lei nº 13.935 de 2019
<i>Art. 61 (incisos de I a V)</i>	<i>Art. 1º</i>
I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na Educação Infantil e nos ensinos fundamental e médio;	Profissionais que prestam serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais.
II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;	
III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim;	
IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;	
V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.	

Fonte: FNDE (2021, p. 41).

Nesse contexto, o percentual mínimo de 70%, fixado no Art. 26, da Lei nº 14.113/2020, poderá ainda ser aplicado em casos de reajuste salarial²⁰², por meio de bonificação, abono, aumento de salário, atualização ou até mesmo em correção salarial. Além disso, criou-se, ainda, a possibilidade de remunerar os profissionais da área de psicologia ou de serviço social integrantes de equipes multiprofissionais vinculadas às redes públicas de ensino, cuja atuação

²⁰² Esta flexibilização foi uma inclusão feita, por meio da Lei nº 14.276/2021, que criou o §2º na Lei nº 14.113/2020.

seja em atendimento aos estudantes, conforme especifica a Lei nº 13.935/2019, com a parcela dos 30% (trinta por cento) não subvinculada aos profissionais da educação básica²⁰³.

Por fim, nesta esteira legal da valorização, recentemente foi aprovada a Lei nº 14.817/2024, estabelecendo as diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública, que tem como finalidade implementar o princípio constitucional da valorização dos profissionais da educação escolar, previsto no inciso V do Art. 206 da CF/1988, ratificado nas diretrizes e bases propostas no Art. 61, 62 e 67 da LDB/1996 em observância às novas diretrizes fixadas na Lei nº 14.817/2024 (Brasil, 2024, Art. 1º e 2º).

Desta forma, o novo marco regulatório da valorização, estabelece como diretrizes da valorização dos profissionais da educação básica três dimensões: **planos de carreira**, em que possam ser estimulados o desempenho e o desenvolvimento profissional com vistas à qualidade da educação escolar; processo de **formação continuada** que possibilite a permanente atualização dos profissionais da educação; e as **condições de trabalho**, favoráveis ao sucesso escolar, salvaguardando o respeito à dignidade tanto profissional quanto pessoal. No quadro 29, apresenta-se o detalhamento dessas novas diretrizes fixadas pela Lei da valorização:

Quadro 29: Diretrizes da valorização dos profissionais da educação (Lei nº14.817/2024).

DIMENSÃO	DIRETRIZES	ESPECIFICAÇÕES
PLANOS DE CARREIRA	Ingresso na carreira exclusivamente por concurso de provas e títulos	Aferição do preparo dos candidatos com relação a conhecimentos pedagógicos gerais e a conhecimentos da área específica de atuação profissional, sempre considerada a garantia da qualidade da ação educativa;
	Organização da carreira que considere: a progressão funcional periódica, o desenvolvimento profissional e requisitos de qualidade de exercício profissional para progressão.	Possibilidade efetiva de progressão funcional periódica ao longo do tempo de serviço ativo do profissional, com requisitos estimulem o permanente desenvolvimento profissional e intervalo, em cada patamar da carreira, suficiente para o cumprimento de requisitos de qualidade de exercício profissional para progressão;
	Inclusão, entre os requisitos para progressão na carreira;	São cinco requisitos para progressão na carreira: 1) titulação; 2) atualização permanente em cursos e atividades de formação continuada; 3) avaliação de desempenho profissional; 4) experiência profissional; e 5) assiduidade;
	Dedicação exclusiva;	Incentivos à dedicação exclusiva à mesma rede de ensino, preferencialmente à mesma escola;
	Piso remuneratório da carreira definido e atualizado;	Em conformidade com o PSPN estabelecido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal;
PLANOS DE CARREIRA	Fixação dos valores de piso e teto de remuneração na carreira;	Devendo assegurar: um valor de piso que atraia bons profissionais para a carreira; e uma progressão estimulante, do ponto de vista pecuniário, a cada patamar da carreira;

²⁰³ A fixação destes 30%, também foi uma inclusão da Lei nº 14.276/2021, criando o Art. 26-A, na Lei nº 14.113/2020.

	Composição da remuneração;	Devendo assegurar a prevalência proporcional da retribuição pecuniária ao cargo ou emprego em relação à retribuição das vantagens;
	Especificidades pedagógicas da carreira e as características físicas e geoeconômicas das redes de ensino;	Considerando na definição: a) dos adicionais que vierem a ser previstos, para contemplar modificações no perfil do profissional ou alterações nas condições normais de exercício do cargo ou emprego, especialmente a titulação decorrente de formação adicional não considerada na organização básica da carreira, e o exercício em condições que possam comprometer a saúde do profissional ou em estabelecimentos localizados em áreas de reconhecidos índices de violência; e b) das gratificações que vierem a ser previstas, para contemplar o exercício de atribuições que extrapolem aquelas relativas ao cargo ou emprego para o qual o profissional prestou concurso ou que caracterizem condições especiais de exercício, especialmente o exercício de funções de gestão ou coordenação pedagógica nas unidades escolares e o exercício em classes especiais ou em escolas de difícil acesso;
	Jornada de trabalho;	De até 40 (quarenta) horas semanais, da qual, no caso da regência de classe, parte será reservada a estudos, planejamento e avaliação, nos termos da legislação específica e de acordo com a proposta pedagógica da escola;
	Férias anuais;	Para todos profissionais da educação escolar básica pública;
	Duração mínima de 2 (dois) anos para o período de experiência docente;	Pré-requisito para o exercício de quaisquer funções de magistério, excetuada a de docência;
FORMAÇÃO CONTINUADA	Necessidades de qualificação	Vinculação com as necessidades de qualificação dos profissionais nas diversas áreas específicas de atuação, inclusive em nível de pós-graduação;
	Domínio do conhecimento, das metodologias de ensino e da reflexão crítica	Oferta de atividades que promovam o domínio do conhecimento atualizado e das metodologias de ensino mais modernas e a elevação da capacidade de reflexão crítica sobre a realidade educacional e social;
	Acesso com licenciamento periódico remunerado	Universalidade de acesso a todos os profissionais da mesma rede de ensino, com licenciamento periódico remunerado;
	Vinculação com a proposta pedagógica da escola	Coerência com os objetivos e com as características das propostas pedagógicas das escolas da rede de ensino
	Escola <i>lócus</i> da formação	Valorização da escola como espaço de formação dos profissionais
	Instituições formadoras	Devido credenciamento e qualidade das instituições formadoras
CONDIÇÕES DE TRABALHO	Quantidade de alunos por turma	Adequado número de alunos por turma, que permita a devida atenção pedagógica do profissional a cada aluno, de acordo com as necessidades do processo educacional;
	Quantidade de turmas, por profissional e jornada de trabalho	Número de turmas, por profissional, compatível com sua jornada de trabalho e com o volume de atividades profissionais extraclasse, decorrentes do trabalho em sala de aula;
	Recursos didáticos	Disponibilidade, no local de trabalho, dos recursos didáticos indispensáveis ao exercício profissional;
	Salubridade no trabalho	Salubridade do ambiente físico de trabalho;
	Segurança no trabalho	Segurança para o desenvolvimento das atividades profissionais;
	Transporte escolar	Permissão para o uso do transporte escolar no trajeto entre o domicílio e o local de trabalho, quando não houver prejuízo do uso pelos estudantes.

Fonte: Sistematização do autor (2024), com base na Lei nº 14.817/2024.

Neste sentido, a nova legislação da valorização apesar de trazer elementos importantes como **planos de carreira** que assegurem uma remuneração condigna, a integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola e a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, a **formação continuada** permanente e com planejamento plurianual, promovida e estimulada pelos próprios sistemas de ensino e as **condições de trabalho**, vistas como indispensáveis para o êxito do trabalho pedagógico e fortalecer os marcos regulatórios dessa área, corre o risco de ser tornar mais um instrumento de regulamentação jurídico-política, genérico e abrangente.

Tal contradição é percebida no conjunto de dispositivos legais que buscam sintetizar as legislações vigentes que tratam da valorização, cuja viabilidade dessas diretrizes, mais uma vez, se distancia da realidade objetiva da maioria das esferas de governo, sobretudo as municipais, como já pontuado nas análises de Souza, Luz e Tavares (2012). Esse panorama vem corroborando para a construção dos pilares da PNFPE que vêm se estruturando a partir de 2009 no país com os Decretos nº 6.755/2009 e nº 7.415/2010, e mais recentemente o Decreto nº 8.752/2016).

4.2.5 Decreto nº 8.752/2016 (PNFPE)

O conjunto de documentos da legislação educacional nacional, até aqui apresentados e analisados, configuram os caminhos pelos quais as políticas educacionais de formação e valorização dos profissionais da educação recorreram para a consolidação de uma Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (PNFPE) no Brasil, enquanto uma referência jurídico-política para todos os entes federados nesta matéria.

Assim, três marcos regulatórios importantes materializam essa perspectiva, que em certa medida dialoga com as orientações/recomendações do OREALC/UNESCO (2014; 2013), quanto à formulação de políticas, observando os antecedentes, critérios e os temas críticos, relevantes ao contexto latino-americano e caribenho, em especial com a macroestratégia educacional do PERDLAC (2011-2016).

Tal perspectiva tem se acentuado a partir das mudanças seculares (passagem do século XX para o XXI), que trazem exigências à profissão docente, que estão solidificadas em escala global, regional e nacional, na relação “sociedade globalizada-sociedade do conhecimento”, impondo a necessidade contínua de enfrentamento a desafios, para fortalecer a profissão e seus profissionais. Assim, a concepção da UNESCO, disseminada nas macroestratégias do

OREALC/UNESCO, especialmente na primeira década de implantação do PRELAC (2002-2017), convergiu,

[...] para levantar a necessidade de uma formação inicial de professores de qualidade e orientada para a atuação em contextos diversos, que atraia jovens talentosos pela melhoria das condições de trabalho através do reconhecimento efetivo da carreira docente, devendo ser garantidas políticas integrais que liguem a formação inicial, a inserção profissional e a formação contínua. Propõe-se também a implementação de um sistema de avaliação de desempenho docente baseado em padrões básicos pactuados com sindicatos docentes e organizações sociais, bem como o desenvolvimento de políticas de incentivo e remuneração que possibilitem, por meio do reconhecimento do trabalho docente, fortalecer seu valor social (OREALC/UNESCO, 2013, p. 14, tradução nossa).

Todos esses elementos, observados na passagem acima, podem ser percebidos, em alguma medida, nos documentos brasileiros já mencionados, tornando-se mais presentes nos marcos regulatórios da PNFPE, a partir de 2009, que é quando o estado brasileiro, sintetiza um conjunto de orientações e diretrizes aos seus sistemas de ensino, para reenquadrar as políticas educacionais de formação e valorização, aos moldes do movimento internacional que se consolidava, com a internacionalização das políticas educacionais e a globalização neoliberal, que vem exigindo, cada vez mais, novas formas de governança por meio das redes de políticas e as TNTs (Ball, 2020)²⁰⁴.

Desta forma, o primeiro marco regulatório foi o Decreto nº 6.755/2009, assinado pelo então presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva, no final de sua segunda gestão (2007-2010), no qual instituía a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, além de disciplinar a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada.

Este marco regulatório teve como finalidade, a organização dos processos de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica, a partir do em regime de colaboração entre os entes federados, a partir da oferta de formação em cursos superiores gratuitos e de qualidade, para todos profissionais da educação em efetivo exercício da função. Essa política tinha como princípios (Brasil, 2009, Art. 2º):

- A formação docente como compromisso público de Estado, que assegure o direito à educação de qualidade, com sólidas bases científicas, técnicas e interdisciplinares nas instituições de ensino superior e compromissada com um projeto social, político e ético de consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva, com emancipação social.

²⁰⁴ Este contexto, foi debatido e aprofundado na segunda seção desta Tese.

- O regime de colaboração entre os entes federados, com a articulação entre o MEC, as instituições formadoras e os sistemas/redes de ensino, visando garantir o padrão de qualidade dos cursos de formação nas modalidades presencial e à distância;
- A articulação entre a teoria e a prática no processo de formação, com o domínio de conhecimentos científicos e didáticos e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com o reconhecimento de todas as instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial;
- A importância do docente no processo educativo escolar e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;
- A equidade no acesso à formação inicial e continuada, com redução das desigualdades sociais e regionais, sua articulação com os diferentes níveis e modalidades de ensino e a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura, com acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais;
- A formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, integrada ao cotidiano escolar, aos diferentes saberes e a experiência docente.

Entre os principais objetivos dessa política estão a promoção da melhoria da qualidade da educação básica pública, por meio da expansão de cursos de formação inicial e continuada nas instituições públicas de educação superior, buscando com isso, a equalização nacional de oportunidades formativas para os profissionais do magistério, com vistas à valorização profissional, a partir das ações formativas capazes de estimular maiores e melhores oportunidade de ingresso, permanência e progressão na carreira (*Ibid.*, Art. 3º).

Em cumprimento ao que determinou o Decreto, o MEC, órgão ligado ao governo federal e responsável pela coordenação das políticas educacionais brasileiras delegou à CAPES a incumbência de induzir, fomentar e avaliar os cursos de graduação em licenciatura em pedagogia e nas áreas de conhecimento curricular da educação básica (nas modalidades presencial e a distância), no âmbito do PARFOR²⁰⁵ (ANFOPE, 2010), modificando suas

²⁰⁵ O PARFOR, foi a principal ação de desdobramento dessa política nacional, consistindo em um plano de formação para docentes atuantes das redes públicas de ensino que não possuíam formação em nível superior. Tal ação encontra-se ainda em vigência, evidenciando o grande desafio ainda a ser superado, no que concerne a quantidade de profissionais com formação superior compatível com a demanda das redes públicas de educação básica e a compatibilidade dessa formação em relação às áreas de conhecimento que compõe o currículo escolar, apesar dos esforços já alcançados nestes quase dez anos de implantação do plano (Alves, 2019).

atribuições e ampliando-as para além da pós-graduação, para qual foi criada em 1951, assumindo um protagonismo no campo da formação dos profissionais da educação.

De acordo com para Vieira (2016), foi com a instituição desse marco regulatório que a formação dos profissionais da educação ganha novos contornos no país, colocando a centralidade da formação, como incumbência da união, uma vez que era assumida anteriormente pelos estados, distrito federal e municípios, apesar da educação superior, e a formação inicial nesse nível de educação, sempre ter sido de responsabilidade da união.

Um dos aspectos de maior relevância dessa política foi a obrigatoriedade da formação inicial estar atribuída às instituições formadoras públicas de educação superior, preferencialmente na modalidade presencial. Contraditoriamente, a expansão desse nível de educação fomentada especialmente pelo governo Lula da Silva²⁰⁶ (2003-2010), se deu predominantemente via setor privado que cresceu exponencialmente até 2007 (Broch; Breschiliare; Rinaldi, 2020), caracterizando-se como um “fenômeno de expansão das instituições mercantis” (Carvalho, 2014) e da semipresencialidade e da educação a distância, especialmente em cursos de formação dos profissionais da educação.

Outro aspecto relevante desse marco regulatório foi o planejamento estratégico para a formação inicial e continuada, no qual todos os entes federados imbricados na política nacional, deveriam organizar seus planos estratégicos em regime de colaboração e a partir da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de apoio à Formação docente, mediante assistência técnica e apoio do MEC/CAPES, quanto à organização, às demandas de formação inicial e continuada e às ofertas de cursos e vagas pelas instituições formadoras (Brzezinski, 2010). Esses fóruns funcionavam como

[...] órgãos colegiados criados para dar cumprimento aos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e que têm como objetivos: elevar a formação e profissionalização dos quadros do magistério da educação básica das respectivas redes públicas estaduais e municipais; elaborar e acompanhar os Planos Estratégicos de formação inicial e continuada; articular ações, otimizar recursos e potencializar esforços, em interação com os sistemas de ensino e instituições formadoras sediadas no Estado (ANFOPE, 2010, p. 29).

Segundo Alves (2019), a partir do Decreto nº 6.755/2009, foram feitas alterações substanciais, nos anos seguintes, a fim de possibilitar mais operacionalidade à política nacional em questão, a partir de seus objetivos e assim garantir os direitos dos profissionais da educação.

²⁰⁶ Podem ser citadas com iniciativas desse contexto, as seguintes políticas: UAB, REUNI e o PROUNI

Ressalta-se, neste contexto, o Decreto, o de nº 7.415/2010, como a última ação do governo Lula da Silva no campo da formação, em dezembro de 2010.

No novo Decreto (nº 7.415/2010), observam-se algumas mudanças substanciais. Há a substituição do termo “profissionais do magistério” para “profissionais da educação”, em atendimento às alterações do Art. 61 da LDB/1996, por força da Lei nº 12.014/2009, passando a instituir a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, além de dispor sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (Profucionário).

Este novo decreto incorporou o Profucionário²⁰⁷, criado por meio da Portaria MEC nº 25/2007, com a perspectiva de ser um indutor da formação em serviço para os profissionais da educação básica, atuantes nos sistemas, redes de ensino e escolas públicas, mantidas pela união, estados, distrito federal e município, sendo ajustado para compor o desenho da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, instituída via o Decreto nº 7.415/2010.

Com a inclusão do Art. 62-A da LDB/1996 (vide quadro 24), o programa passou a contribuir no cumprimento de seus Art. 61 e 62-A, com a premissa de que “a profissionalização se tornou direito de todos os funcionários da educação” (Brasil, 2018, s/p). A partir de 2011, por contemplar cursos na modalidade da Educação a Distância (Ead), o programa, passa a integrar a recém criada Rede e-Tec Brasil, por meio do Decreto nº 7.589/2011, em substituição ao Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil). Ambos os decretos, enquanto marcos regulatórios da Política Nacional de Formação, coexistiram por seis anos, sendo revogados, na ocasião da publicação do Decreto nº 8.752/2016, já na segunda gestão de Dilma Rousseff (2015-2016)²⁰⁸, o qual, passa a dispor sobre uma nova Política

²⁰⁷ Este programa objetivava promover formação profissional técnica em nível médio, preferencialmente por meio da educação a distância, a servidores efetivos com atuação nos sistemas de ensino da educação básica pública em áreas como: secretaria escolar; alimentação escolar; infraestrutura escolar; multimeios didáticos; biblioteconomia; e orientação comunitária. Sob a gerência de um conselho gestor e em regime de colaboração entre os entes federados, a implementação do Profucionário, formalizava-se mediante assinatura de acordo de cooperação técnica, entre a união e os demais entes federados interessados, que passavam a constituir uma coordenação estadual. Cabia as instituições de ensino participantes do Profucionário a responsabilização pelas atividades de formação, o desenvolvimento pedagógico do curso e a certificação dos participantes em consonância com o acordo de cooperação técnica estabelecido (Brasil, 2010).

²⁰⁸ Esta segunda gestão foi interrompida em 2016, por meio de um golpe jurídico-parlamentar-midiático que arquitetou primeiro o afastamento da Presidente Dilma Rousseff e em seguida o seu impeachment em agosto de 2016, possibilitando um conjunto de reformas “neoliberalizantes” que retoma a fórmula da reforma do Estado executada no governo FHC e que se desenhou como um programa de governo aproximado ao implantado pelo PSDB e seus aliados na década de 1990, o que levará a uma crise política, econômica e social e ao desmonte de políticas educacionais importante, ao mesmo tempo em que, se passa a impor em substituição, um conjunto de políticas aprovadas sem diálogo nacional com as instituições, segmentos sociais e os profissionais da educação em processos antidemocráticos (ANFOPE, 2023; 2018). Esse golpe, causou um grande trauma na recente democracia brasileira, fortalecendo grupos conservadores e a consolidação da extrema direita no país, que passa a ter

Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (PNFPE) e que atualmente ainda se encontra em vigência, mesmo com a sua descaracterização após a manobra jurídico-parlamentar-midiática de 2016.

Este decreto, ao instituir a nova PNFPE, assume o compromisso do estado brasileiro em cumprir as metas 15 e 16 (formação) e 17 e 18 (valorização) do PNE (2014-2024) e dos respectivos planos decenais dos entes federados, mediante a estruturação de uma política para os profissionais da educação, com base no Art. 61 da LDB/1996 (vide quadro 22), aplicando-se para o cumprimento seus princípios e objetivos, bem como sua organização em programas e ações em regime de colaboração, o estabelecido nos Art. 61 ao 67 Lei nº 9.394/1996 para as diferentes etapas e modalidades da educação básica, sob a coordenação do MEC.

Visando construir uma política abrangente, coerente e integrada com as demais políticas educacionais da educação básica, este novo marco regulatório, instituiu cinco dimensões que deverão ser asseguradas a partir da PNFPE em seus desdobramentos (Brasil, 2016):

1. A necessidade de cumprimentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada, normalizadas pelo CNE;
2. Projetos curriculares formativos, que dialoguem e se correlacionem com a BNCC;
3. A formação dos profissionais da educação deve considerar os processos de avaliação da educação básica e superior;
4. Os processos formativos devem ainda vincular-se aos programas e às ações supletivas do MEC;
5. Por fim, os programas e ações de formação nacionais devem integrar-se às iniciativas e aos programas de formação dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios.

Mediante essas dimensões são estabelecidos, nos Art. 2º e 3º do Decreto nº 8.752/2016, respectivamente, dezesseis princípios e nove objetivos da PNFPE, dos quais se destacaram, no quadro 30, àqueles considerados mais relevantes para a totalidade da política em questão.

protagonismo no governo “tampão” de Michel Temer (2016-2018) até assumir o poder em 2019, com a eleição de Jair Messias Bolsonaro em 2018.

Quadro 30: Princípios e Objetivos da PNFPE (Decreto nº 8.752/2016).

PRINCÍPIOS (Art. 2º)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais; ▪ A garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada; ▪ A articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função; ▪ a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino; ▪ A formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais; ▪ A valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho; ▪ A compreensão do espaço educativo na educação básica como espaço de aprendizagem, de convívio cooperativo, seguro, criativo e adequadamente equipado para o pleno aproveitamento das potencialidades de estudantes e profissionais da educação básica.
OBJETIVOS (Art. 3º)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instituir o Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, o qual deverá articular ações das instituições de ensino superior vinculadas aos sistemas federal, estaduais e distrital de educação, por meio da colaboração entre o Ministério da Educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; ▪ Induzir avanços na qualidade da educação básica e ampliar as oportunidades de formação dos profissionais para o atendimento das políticas deste nível educacional em todas as suas etapas e modalidades, e garantir a apropriação progressiva da cultura, dos valores e do conhecimento, com a aprendizagem adequada à etapa ou à modalidade cursada pelos estudantes; ▪ Identificar, com base em planejamento estratégico nacional, e suprir, em regime de colaboração, a necessidade das redes e dos sistemas de ensino por formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, de forma a assegurar a oferta em quantidade e nas localidades necessárias; ▪ Promover a integração da educação básica com a formação inicial e continuada, consideradas as características culturais, sociais e regionais em cada unidade federativa; ▪ Apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE; ▪ Assegurar o domínio dos conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos e específicos pertinentes à área de atuação profissional, inclusive da gestão educacional e escolar, por meio da revisão periódica das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, de forma a assegurar o foco no aprendizado do aluno; ▪ Assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de residência pedagógica.

Fonte: Sistematização do autor (2024), com base no Decreto nº 8.752/2016.

Chama a atenção, no conjunto de princípios e objetivos da PNFPE destacados no quadro 28, a estreita articulação entre a formação inicial e formação continuada com a educação básica, demarcando a formação enquanto um componente do processo de profissionalização que se estabelece entre o campo teórico e o campo prático do exercício profissional, capaz de induzir a melhoria na qualidade da educação. Para isso, no contexto dessa política, questões como padrão de qualidade dos cursos, integração da formação com o cotidiano escolar e a valorização dos profissionais da educação, tornam-se componentes fundamentais.

Tal perspectiva vai ao encontro do nexos dialético estabelecido entre formação e valorização, quando ratifica a valorização dos profissionais da educação, como um princípio da

PNFPE, devendo estar presente nas políticas educacionais de formação e valorização decorrentes, com o permanente estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho, compreendendo ainda que a escola um território de formação e aprendizagem para os estudantes e os profissionais da educação (Brasil, 2016, Art. 2º, incisos, IX, X e III; Silva Júnior, 2011).

Do ponto de vista organizacional, estão previstos no escopo da política nacional, a partir do regime de colaboração, um **Comitê Gestor Nacional**, responsável pelo *Planejamento Estratégico Nacional (PEN)*, sob a coordenação do MEC, com representações das secretarias e autarquias do MEC, dos sistemas federal, estaduais/distrital e municipais de ensino, de profissionais da educação básica, considerando-se a diversidade regional do país e das entidades científicas; e os **Fóruns Estaduais e Distrital Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica**, responsáveis pelos *Planos Estratégicos Estaduais e Distrital (PEUF)* em cada unidade federativa, compostos por representantes das esferas federal, estaduais/distrital e municipais, de instituições formadoras e de profissionais da educação (Brasil, 2016, Art. 4º ao 7º).

Também está previsto, no Art. 12 do Decreto nº 8.752/2016, orientações gerais para a elaboração do PEN, mediante o apoio técnico e financeiro aos entes federados, no que tangem às ações e aos programas integrados e complementares, visando reforçar e consolidar os PEUF, por meio do fortalecimento dos processos formativos e de profissionalização, avaliação, supervisão e regulação da oferta dos cursos técnicos e superiores, decorrentes da PNFPE, de modo a assegurar:

- Formação inicial e continuada, conforme Art. 61 da LDB/1996;
- Iniciação à docência e ao apoio acadêmico a licenciandos e licenciados; a formação pedagógica para graduados não licenciados; o estímulo à revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura (DCNs) e a BNCC;
- Estímulo ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais da educação que atuem nas diversas modalidades de ensino da educação básica, conforme inciso VI do Art. 12²⁰⁹;

²⁰⁹ Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, de povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos.

- Estímulo ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem à promoção de novos desenhos curriculares ou percursos formativos; à formação continuada no contexto dos pactos nacionais de desenvolvimento da educação básica; aos mestrados acadêmicos e profissionais;
- Intercâmbio de experiências formativas e de colaboração entre instituições educacionais; a formação para a gestão das ações e dos programas educacionais e para o fortalecimento do controle social; o apoio, mobilização e estímulo a jovens para o ingresso na carreira docente;
- Financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo SINAES inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica;
- Cooperação com os entes federados nos processos de ingresso e fortalecimento dos planos de carreira, melhoria da remuneração e das condições de trabalho, valorização profissional e do espaço escolar;
- Realização de pesquisas, incluídas àquelas destinadas ao mapeamento, ao aprofundamento e à consolidação dos estudos sobre perfil, demanda e processos de formação de profissionais da educação.

Dados do Censo Escolar da Educação Básica e da Educação Superior, informações oficiais de órgãos de governo, indicadores dos Planos de Ações Articuladas (PAR) e informações das secretarias de educação, servirão de base de dados para as evidências educacionais, que constituirão as etapas de diagnóstico, planejamento e definição de prioridades, conforme as necessidades de formação inicial e continuada nos planejamentos estratégicos (PEN e PEUF), cuja indicação de organização é quadrienal e com revisões anuais, em conjunto entre o Comitê Gestor Nacional e os Fóruns Estaduais e Distrital Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica (Brasil, 2016, Art. 8º ao 10).

A PNFPE (*Ibid.*, Art. 13 ao 15) prevê, ainda, que o escopo dos cursos de formação inicial e continuada tenham três núcleos curriculares: um para a formação geral; outro, para a área do saber e um terceiro para a formação pedagógica específica, bem como programas e cursos de segunda licenciatura e de complementação pedagógica para profissionais que atuem sem formação específica de nível superior, além do fortalecimento das funções avaliativa, reguladora e supervisora das DCNs da formação e a necessidade de um regime avaliativo especial do SINAES para os cursos de licenciaturas, incluindo o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Como subsídios para tomada de decisão, por parte do poder público, a CAPES desenvolverá linhas de fomento à pesquisa nas licenciaturas e em programas de pós-graduação, com o foco em estudos dos processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento das didáticas específicas (*Ibid.*, Art. 16). E em cumprimento ainda à meta 18 do PNE (2014-2024), o marco regulatório (*Ibid.*, Art. 17) prevê, ainda, como diretriz da PNFPE, realização de prova nacional para docentes, sob a coordenação do MEC e mediante adesão dos entes federados, com a finalidade de viabilizar concursos públicos de admissão de profissionais da educação básica pública e equiparar a formação inicial com o início do exercício profissional.

Para Freitas (2012), as políticas educacionais de formação e valorização dos profissionais da educação devem ser pensadas a partir do aparato jurídico-normativo acumulado, ponderando, ainda, o seu processo de construção. Neste caso, o Decreto nº 8.752/2016, ao incorporar o Art. 61 da LDB/1996, e considerar no bojo dos profissionais da educação as três categorias definidas em lei (professores, pedagogos e funcionários da educação), modifica as estruturas do processo escolar, na medida em que contribuem tanto para o desenvolvimento dos profissionais quanto da própria escola.

Entretanto, quando se analisa todos esses elementos apontados no último marco regulatório da PNFPE, na sua conjuntura política e histórica, em certa medida, pode-se afirmar que estes ficaram comprometidos, uma vez que, com a manobra jurídico-parlamentar-midiática de 2016, o governo sucessor de Michel Temer (2016-2018) e as forças de coalisão que o apoiavam, enquanto base de governo, aprovaram uma série de medidas de austeridade, especialmente a emblemática Emenda Constitucional nº 95/2016 (novo regime fiscal), que congelou os gastos públicos das áreas sociais por 20 anos, inviabilizando a maioria das políticas em andamento à época, do governo Dilma Rousseff, como o PNE (2014-2024) e o próprio Decreto nº 8.752/2016 recém publicado, comprometendo inclusive o regime de colaboração.

Isso certamente impactou o processo de implementação do Decreto nº 8.752/2016 e a PNFPE, aos moldes idealizados neste marco regulatório, inviabilizando significativamente as proposições observadas em seu *corpus*, no que tange à formação e à valorização dos profissionais da educação, que muito embora ainda permaneçam em vigência durante os governos de Michel Temer (2016-2018), Jair Bolsonaro (2019-2022) e nesse início de governo Lula da Silva (2023-2026), na prática o que se vem constatando é uma espécie de anulação socialmente pelos governos sucessores a Dilma Rousseff (2011-2016).

Nesse contexto, as políticas educacionais, especialmente após 2016, vêm assumindo um perfil cada vez mais neoliberal privilegiando,

[...] o aligeiramento e rebaixamento da formação em cursos de menor carga horária em relação àquelas profissões mais valorizadas socialmente; privilegiam a formação descomprometida com a pesquisa, a investigação e a sólida formação teórica e multidisciplinar principalmente com o crescimento desordenado das licenciaturas no ensino superior privado; privilegiam processos de avaliação de desempenho e de competências vinculadas ao saber fazer e ao como fazer ao invés de processos que tomam o campo da educação em sua totalidade, com seu status epistemológico próprio, retirando a formação de professores do campo da elaboração e reflexão teórica sobre a práxis, para o campo exclusivo da prática imediata e do praticismo (ANFOPE, 2023, p. 46).

Para essa entidade, há em curso um processo de conformação de uma política de formação e valorização dos profissionais da educação, cuja centralidade está na certificação de competências e na sua avaliação, visando aos resultados que medem a qualidade da educação. Por isso, se faz urgente que a centralidade se volte para as finalidades e objetivos da educação, enquanto “[...] construções históricas dos educadores que orientam a luta pela formação de qualidade referenciada nas demandas formativas das classes trabalhadoras” (*Ibid.*).

O histórico das políticas educacionais nacionais e mais especificamente as de formação e valorização dos profissionais da educação, contraditoriamente, evidencia as lacunas e a ausência de um “padrão sólido e consistente”, adequado à realidade educacional brasileira, sobretudo da educação pública, “[...] isso porque não há prioridade no cumprimento do que é estabelecido nas leis” (Nery, 2020, p. 62), por parte dos governos, expresso na *descontinuidade das políticas educacionais*, enquanto um obstáculo político para a consecução do tão almejado sistema nacional de educação (Saviani, 2017).

A marca da **descontinuidade na política de educação** atual se faz presente na meta, sempre adiada, de eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental. O Brasil chegou ao século XXI sem resolver um problema que os principais países resolveram na virada do século XIX para o XX: a universalização do ensino fundamental, com a consequente erradicação do analfabetismo (*Ibid.*, p. 31).

O caso de descontinuidade, apontado pelo autor, pode ser ampliado para outras áreas da política educacional, a exemplo da política em análise nesta Tese, em que se pode verificar nos diversos documentos estruturantes da atual PNFPE, analisados até aqui, as contradições, limitações, e descontinuidades, demonstrando os desencontros e encontros da política educacional brasileira, marcada pela *filantropia*, pela *protelação*, pela *fragmentação* e muitas vezes pela *improvisação* (*Ibid.*).

Para Jesus (2019), o Decreto nº 8.752/2016, mesmo estabelecendo muitas ações e programas decorrentes da PNFPE, implementados, foi amplamente criticado, por entidades especializadas da área, sindicatos, associações e instituições universitárias, chegando ao seu

quase total esvaziamento, com as medidas implementadas no governo de Michel Temer (2016-2018), publicamente denunciadas como “políticas de desmonte da Educação Pública, como a reforma curricular, via BNCC, a reforma do ensino médio, a política de fomento à educação integral em tempo integral e à própria descaracterização da PNFPE, reapresentada pelo MEC em uma reunião de trabalho com os entes federados e posteriormente “adormecida”.

Nesse ínterim, outra polêmica ganha força durante a transição dos governos Temer e Bolsonaro, com a indicação do MEC/CNE em discutir as DCNs de formação dos profissionais da educação e a proposição de uma BNC para a formação inicial e para a formação continuada, na contramão dos debates e da PNFPE em curso.

4.2.6 As diretrizes curriculares nacionais de formação dos profissionais da educação

A reforma empresarial/gerencial de 1990 impôs um novo modelo de regulação a formação dos profissionais da educação, mergulhado nas concepções disseminadas pelos OI internacionais, das quais ressalta-se, neste estudo, o protagonismo da UNESCO na região da ALC, e em especial no Brasil, com o seu movimento internacional de uma educação para todos, visando a qualidade da educação e que culminou na estratégia global “Professores para uma Educação para Todos”.

A implementação das macroestratégias educacionais do OREALC/UNESCO pode ser considerada um exemplo concreto do processo histórico de construção e incorporação da centralidade da docência nas políticas educacionais, enquanto objeto de interesse dos diversos grupos hegemônicos (OI, grupos corporativos, governos, entre outros) e o reconhecimento de que sem a cooptação dos profissionais da educação, qualquer reforma tende a fracassar.

Com isso, na realidade brasileira na virada do século XX para o século XXI, o CNE assume um protagonismo fundamental para a consolidação das reformas educacionais, fruto do conjunto de orientações/recomendações das redes de políticas que se formavam. Fazendo jus às suas funções normativa e deliberativa e mais especificamente ao que determina a alínea “c” do Art. 9º, da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995²¹⁰, quanto a “deliberar sobre as diretrizes curriculares”, passou a aprovar, a partir de 1998, as primeiras DCNs para etapas e modalidade de ensino da educação básica.

²¹⁰ A referida lei trata-se de uma alteração nos dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, especialmente no que tange as funções e atribuições do CNE, que passou a substituir o antigo Conselho Federal de Educação.

No que tange à formação e à valorização dos profissionais da educação, o CNE, no início da década de 2000, aprovou a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que passou a instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena (DCNs-formação), sem incluir a duração e carga-horária, excluindo o curso de Pedagogia das demais licenciaturas e que só vai ser normalizado com a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNPED)²¹¹.

Para a ANFOPE (2004), as DCNs-formação de 2002 davam relevo ao treinamento em serviço, com a flexibilidade da modalidade de educação a distância, segundo a entidade, implantando, em muitos casos, como substituição do ensino presencial e não mais como um mero complemento formativo, como previsto nas diretrizes, “[...] que em grande parte alimenta[vam] políticas clientelistas e corporativas de alguns setores e como forma de aligeirar e baratear a formação inicial e continuada” (*Ibid.*, p.9).

Essa normativa (Resolução CNE/CP nº 1/2002) apresentava uma concepção de formação a partir de competências, que deveria se articular a uma carga horária de 2.800 horas distribuídas em 3 anos de tempo de duração do curso (Resolução CNE/CP nº 2/2002), o que foi considerado, por muitos especialistas e entidades da área, como insuficientes para desenvolver uma formação adequada e que permitisse “[...] a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer uma análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional” (ANFOPE, 2018, p. 34).

De fato, o que se observou é que essas diretrizes estavam totalmente compatíveis com as prescrições, desfaçadas de orientações/recomendações dos OI, que, via de regra, “[...] indicavam aos países uma formação rápida, de caráter técnico instrumental a ser complementada pela formação continuada, no campo de trabalho²¹²” (*Ibid.*).

Vale ressaltar que, na ALC, o contexto ao qual essas DCNs-formação de 2002 são implementadas correspondia a segunda macroestratégia do OREALC/UNESCO (PRELAC), cujo um de seus focos estratégicos era os “docentes”, considerados como “peças-chave” no processo de mudança educacional e das necessidades de aprendizagem dos alunos.

²¹¹ Durante essa década, outros dispositivos normativos foram aprovados no CNE, atualizando ou complementando a Resolução CNE/CP nº 1/2002, como a Resolução CNE/CP nº 2/2002, que tratava especificamente da duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, assim como as DCNs dos demais cursos superiores.

²¹² Tal perspectiva será retomada nos debates da Base Nacional Comum (BNC), de formação inicial e continuada, no contexto das Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e nº 1/2020, que será abordado mais à frente.

Na próxima década (2010), as DCNs-formação de 2002 passaram novamente por debates no âmbito do conselho pleno do CNE e a proposição de um novo conjunto de DCNs é aprovado. Assim, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 passa a definir as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, revogando as diretrizes de 2002.

Essas DCNs-formação de 2015, trazem, no conjunto de suas diretrizes, os princípios da Base Comum Nacional (BCN) de Formação de Professores da Educação Básica, em consonância com a concepção de BNC, considerada primordial na formação de todos os profissionais da educação, defendida pela ANFOPE desde a década de 1980, na medida em que destacam, entre outros princípios, “[...] uma sólida formação teórico-prática, capaz de favorecer uma formação construída em bases científica, pedagógicas, técnicas, política, estética e ética, no sentido de desenvolver e aprimorar as condições do ensino, da extensão e da pesquisa nos cursos de Licenciatura” (ANFOPE, 2016, p. 34).

Outro aspecto de relevância dessas diretrizes de 2015 é a abordagem em documento único da formação inicial, da formação continuada e da valorização dos profissionais da educação, evidenciando o salto de qualidade nas discussões e deliberações do CNE, se comparado com as diretrizes anteriores, o que possibilitou às DCNs-formação de 2015 uma “[...] maior organicidade para a formação de profissionais do magistério da educação básica, incluindo a rediscussão das Diretrizes e outros instrumentos normativos acerca da formação inicial e continuada” (Dourado, 2015, p. 300).

Entre as novidades dessas novas diretrizes, além da proposição de uma BNC para a formação, estavam a ampliação de carga horária das licenciaturas, a articulação entre a formação inicial, a formação continuada e a valorização dos profissionais da educação, por meio da unidade teoria e prática, dos componentes curriculares das Práticas de Ensino, do trabalho coletivo e interdisciplinar, dos Estágios Supervisionados, da inclusão dos estudos e investigações dos processos educativos, organizacionais e de gestão na área educacional e da auto-organização dos estudantes. Elementos que possivelmente contribuiriam para a superação de “[...] antigas dicotomias no campo da formação de professores, na defesa de uma formação unitária que ofereça as mesmas condições a todos os estudantes que aspiram à profissão professor” (ANFOPE, 2021, p. 40).

As DCNs-formação de 2015 avançam na questão curricular, quando propõem uma concepção de formação nucleada²¹³ para todos os cursos de licenciaturas, organizada de acordo com o Art. 12 da Resolução CNE/CP nº 2/2015, em três núcleos formativos: o núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias e das diversas realidades educacionais; o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos; e o núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular (CNE, 2015, Art. 12, incisos I a III).

Essa proposição nucleada, expandida para toda a formação inicial em nível superior, é um marco histórico para a superação de antigas dicotomias, muito presentes na formalização e execução dos projetos curriculares, nas trajetórias formativas e na organização institucional dos cursos de formação presentes entre o curso de pedagogia, que forma os profissionais de educação para atuarem majoritariamente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º anos) e os demais profissionais que atuam nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º anos) e ensino médio, por meio das licenciaturas específicas das áreas de conhecimento, “[...] além da dicotomia entre a formação do professor x formação dos especialistas e gestores, apontadas historicamente como um dos entraves que impediam a formação unitária de todos os profissionais da educação” (ANFOPE, 2021, p. 40).

Todos os elementos considerados como avanços das DCNs-formação de 2015 em relação às diretrizes de 2002, e que corroboravam para a materialização de em uma sólida formação dos profissionais da educação, garantindo, segundo a ANFOPE (2018), uma maior organicidade à proposta da Resolução CNE/CP nº 2/2015, geraram, também, desconforto aos setores hegemônicos ligados ao capital, criando resistências em sua implementação por parte das instituições privadas, uma vez que,

[...] as novas DCNs enfatizam que estes processos implicam o repensar e o avançar nos marcos referenciais atuais para a formação inicial e continuada por meio de ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a educação básica e a educação superior, incluindo a pós-graduação e, nesse contexto, para as políticas direcionadas à valorização dos profissionais da educação (Dourado, 2015, p. 306).

A ANFOPE (2021), no documento final do seu XX Encontro Nacional²¹⁴, com a temática “política de formação e valorização dos profissionais da educação: resistências

²¹³ Essa a concepção dos núcleos da formação é uma importação das DCNs do curso de Licenciatura em Pedagogia, aprovadas em 2006, por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2006.

²¹⁴ Em função do contexto de Pandemia da covid-19 (2020-2022), este evento foi realizado no período de 1 a 5 de fevereiro de 2021, de forma virtual, utilizando as TDICs disponíveis à época.

propositivas à BNC da Formação inicial e continuada”, ao analisar o contexto da Resolução CNE/CP nº 2/2015, que antecede as BNC propostas pelo governo, apontou as críticas e limitações das DCNs-formação de 2015, que podem ser sintetizadas em três aspectos, a saber:

- Os cursos de complementação pedagógica (formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório) e de segunda Licenciatura, instituídos como política permanente de formação de professores, fortalecendo a continuidade de formas de contratação precária de profissionais da educação, sem a formação na área em que atuam, alargando as condições de desigualdade pela diferenciação de formação, acesso ao conhecimento e desenvolvimento;
- A concepção de formação continuada centrada na oferta estabelecida pelas instituições de ensino superior e centro de formação ligados às redes de ensino (atualização, extensão até os doutorados);
- A consolidação de um subsistema de formação, que seja orgânico, unitário, articulador e coerente entre os entes federados e as diferentes formas de oferta e a organização da educação básica (etapas e modalidades de ensino), mediante uma concepção de educação democrática e emancipadora, vinculada a uma política nacional global de formação e valorização dos profissionais da educação básica.

A conjuntura de instabilidade político-jurídico e social, instaurada em 2016, desencadeada a partir de uma manobra jurídico-parlamentar-midiática, como já mencionado, comprometeu substancialmente a implementação da PNFPE em sua integralidade, evidenciando de forma muito transparente suas ramificações com os interesses neoliberais de grupos políticos, conservadores e empresariais, apoiadores da derrubada da presidente do Brasil eleita, demarcando, ainda, o retorno desses grupos à gestão do MEC, inviabilizando a implementação das DCNs-formação de 2015, que tiveram o prazo para sua implementação prorrogando por duas vezes, culminando posteriormente na sua total revogação com os atos CNE de 2019 e 2020 (ANFOPE, 2018).

A gestão de Michel Temer (2016-2018), apesar de breve, foi muito turbulenta, do ponto de vista político-social, por parte de entidades sociais, sindicais e acadêmicas e de uma parcela significativa da sociedade que resistia, criticava e denunciava a manobra de 2016. Essa gestão

foi responsável por resgatar algumas diretrizes da reforma de 1990 na área da educação, quando o MEC é recomposto e integrantes do governo FHC retornam à pasta da educação²¹⁵.

Para Shiroma (2018), as tomadas de decisão da secretaria executiva do MEC à época foram emblemáticas e questionáveis, especialmente no bojo da PNFPE em curso, descaracterizando o desenho inicial contido nos dispositivos normativos, como a Resolução CNE/CP nº 2/2015 e o Decreto nº 8.752/2016, que a fundamentavam. Como uma das medidas daquela gestão breve mas destrutiva, destaca-se a criação de uma “Base Nacional de Formação Docente” como estratégia de controle da formação, por meio do direcionamento do currículo.

Assim, uma série de medidas passam a ser adotadas para a concretização do projeto do governo Temer para a educação, que demarcam nitidamente suas relações com o campo privado-mercantil e a manutenção da hegemonia capitalista, entre as quais ganham visibilidade o Programa de Residência Pedagógica, instituído em 2018, por meio da Portaria CAPES nº 38/2018, concedendo bolsas de estudos para estudantes de graduação dos cursos de licenciatura e para professores (das instituições formadoras e da escola básica) inseridos no programa e a proposta de um novo texto para as DCNs, com o objetivo de redefinir a Formação Inicial em Nível Superior e institucionalizar uma Base Nacional Comum (BNC-Formação).

Aprovadas as novas DCNs-formação em 2019 e 2020²¹⁶, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e a Resolução CNE/CP nº 1/2020 demarcam a ruptura de uma concepção orgânica, integrada e articulada da formação unitária que defende a necessidade histórica de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação (formação inicial, formação continuada e a valorização, com condições de trabalho, salário digno e plano de carreira), desenhada nas DCNs-formação de 2015, para assumir claramente a lógica empresarial e a concepção neoliberal de formação técnico-instrumental e pragmática, comprometendo o caráter sócio-histórico e emancipatório da concepção de formação (ANFOPE, 2021).

Ximenes e Melo (2022, p. 744), analisando a proposta de governo de BNC para a formação, ratificam que este processo se deu de forma arbitrária e antidemocrática, sem um

²¹⁵ O exemplo mais ilustrativo desse contexto foi a indicação e nomeação da socióloga Maria Helena Guimarães Castro, ex-presidente do INEP entre 1995 e 2002, durante o governo FHC, que assume a Secretaria Executiva do MEC (segunda pessoa do alto escalão da pasta), durante o governo de Michel Temer. Em 2018, é nomeada membro do CNE, assumindo a presidência deste colegiado em outubro de 2020, com mandato de 2 anos. A partir de março de 2023, está à frente da Cátedra Instituto Ayrton Senna de Inovação em Avaliação Educacional.

²¹⁶ É importante ressaltar que esse movimento se deu no início do governo Jair Bolsonaro (2019-2022), que caracterizou-se pelo desmonte de políticas públicas e direitos sociais, desgaste e deslegitimação das instituições, cortes substanciais no orçamento público de áreas sociais estratégicas, crises institucionais entre os poderes constituintes da república, presença de militares em cargos estratégicos do governo e o “apagão” do MEC, com a desmobilização das políticas educacionais, sucateamento das universidades públicas, engessamento das ações da CAPES, entre outras ações prejudiciais que inviabilizaram a consecução das metas estratégicas do PNE (2014-2014) e a PNFPE.

debate mais amplo com a sociedade, entidades da área e profissionais da educação, afirmando que essas resoluções, ao forjarem “[...] o necessário atendimento aos desígnios da Base Nacional Comum Curricular”, propõem “[...] um conjunto de ações e alterações coordenadas” que subordinam as atuais políticas educacionais, entre elas as BNC de formação inicial e de formação continuada, ao que se determina como referencial na BNCC da educação básica.

Para a ANFOPE (2023, p. 23), “a BNCC atendeu aos ditames de uma agenda global de acordo com as proposições de órgãos multilaterais (Banco Mundial, UNESCO, OCDE, entre outros)”, que, de acordo com a entidade, foi se intensificando na gestão de Michel Temer, o que a aproxima do governo neoliberal de FHC, cuja lógica empresarial privatista, marca de sua gestão nos anos de 1990, é imposta pelos reformadores neoliberais, tornando-se cada vez mais latente na educação básica brasileira, sendo fortemente conduzida “[...] pelo Movimento Todos Pela Educação (TPE) e outros movimentos dos aparelhos privados de hegemonia²¹⁷”, que protagonizaram os debates que levaram à aprovação do documento-referência da BNCC entre os anos de 2017 e 2018.

Após a aprovação desse documento-referência, o segundo passo do pacote de reformas Temer-Bolsonaro²¹⁸ consistiu no realinhamento das políticas educacionais em curso às mudanças curriculares propostas, o que forçou a modificação no desenho da profissionalização dos profissionais da educação básica, com o alinhamento das políticas educacionais de formação e valorização ao que determinou o documento-referência da BNCC, culminando na proposição e aprovação das novas DCNs para a formação inicial e formação continuada em resoluções específicas (ANFOPE, 2023).

²¹⁷ Com o slogan *trabalhamos em parceria para garantir educação de qualidade e para todos*, foi denominado de **Movimento pela Base**, que de acordo com o informado em sua *home page*, trata-se de “uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que, desde 2013, se dedica a apoiar e monitorar a construção e a implementação de qualidade da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e do Novo Ensino Médio” (Movimento pela Base, 2024, s/p). Atualmente, vinculada à agenda global educação-2030 da UNESCO, colabora na disseminação do ODS 4. Em seu conselho deliberativo, estão organizações ligadas à iniciativa privada como: Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú educação e trabalho, Fundação Leman, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e Fundação Telefônica Vivo; com os seguintes doadores: Fundação Roberto Marinho, Movimento Bem Maior e o B³ Social; e uma ampla rede de “organizações parceiras”: Abave, Cenpec, Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação, Cieb, Comunidade Educativa Cedac, CONSED, FGV Ceipe, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Iede, Instituto Alana, Instituto Avisa Lá, Instituto Ayrton Senna, Instituto Iungo, Instituto Natura, Instituto Reúna, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Singularidades, Instituto Sonho Grande, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, Itaú Social, LEPES/USP, Movimento Colabora, Oi Futuro, Todos Pela Educação, UNCME, UNDIME e Vozes da Educação.

²¹⁸ A análise do *corpus* documental do presente estudo indica que o período recente da reforma educacional se deu a partir das articulações e tomadas de decisão consolidadas com a manobra jurídico-parlamentar-midiática de 2016 e que possibilitaram aos governos de Michel Temer (2016-2018) e de Jair Bolsonaro (2019-2022) continuidade à materialização de um projeto nacional calcado na lógica gerencialista ao moldes da reforma empresarial dos anos de 1990, respondendo às demandas do capital e atrelado à agenda de educação 2030 da UNESCO e ao movimento internacional de uma AGE, e da internacionalização das políticas educacionais que indicam reformas educacionais em áreas estratégicas: currículo, avaliação, gestão e docentes.

Dessa forma, e concordando com Nery (2020), a implementação desses dispositivos normativos trará implicações que modificarão todas as formas de oferta, organização e modalidades dos cursos de formação inicial e continuada e os programas destinados à formação dos profissionais da educação, pois, apesar da indicação de prazo respectivo de quatro anos²¹⁹ para a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e dois anos para a Resolução CNE/CP nº 1/2020, a contar da data de publicação das resoluções para as suas implementações, estas ainda não estão completamente implantadas pelas instituições formadoras, em 2024.

Compreendendo que há muito mais dissensos do que consensos em torno das proposições de novas DCNs e o estabelecimento de BNC para a formação dos profissionais da educação; considerando, ainda, salutar o posicionamento crítico da maioria das instituições públicas de educação superior, sindicatos e entidades da área, contrárias ao movimento antidemocrático e conservador por parte do CNE em aprovar tais normativas e tendo em vista, ainda, a importância e o reconhecimento histórico, político e epistemológico das DCNs-formação de 2015 (Resolução CNE/CP nº 2/2015), concorda-se com o posicionamento crítico e de contestação da ANFOPE (2021, p. 38) em relação às Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e nº 1/2020, e em

[...] defesa de uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada a elevação da formação inicial e continuada, adequadas condições para o exercício do trabalho, remuneração correspondente à responsabilidade social da profissão, jornada e carreira compatíveis com as demandas de formação da infância e da juventude em nosso país.

Em vista ao exposto, e para uma análise mais atenta dos documentos que agora passam a referenciar os processos formativos dos profissionais da educação básica no Brasil, optou-se, neste estudo, por compreender quais as principais mudanças que a BNC-formação e a BNC-formação continuada impuseram para a PNFPE em relação ao que se determinava nas DCNs-formação de 2015.

Desta forma, o quadro 31 sintetiza os principais aspectos das DCNs-formação de 2015 e a proposta de BCN para a formação inicial, continuada e valorização dos profissionais da educação, em comparação com as DCNs-formação de 2019/2020 e a proposição da BNC-formação e da BNC-formação continuada.

²¹⁹ Originalmente, o prazo era de dois anos, tendo como limite de três anos, apenas para as instituições formadoras que estivessem implementando, em seus cursos, a Resolução CNE/CP nº 2/2015, garantido aos estudantes o direito de integralizarem seus cursos, com base nas DCNs-formação de 2015. Entretanto, o próprio CNE dilata o prazo original, e amplia para quatro anos a contar de 2022, conforme determina a Resolução CNE/CP nº 2/2022.

Quadro 31: Comparativo entre as DCNs-formação de 2015 (proposta de BNC) e as DCNs-formação de 2019/2020 (BNC-formação e da BNC-formação continuada)²²⁰.

DIMENSÃO	DCNs-FORMAÇÃO 2015	DCNs-FORMAÇÃO INICIAL 2019	DCNs-FORMAÇÃO CONTINUADA 2020
	<i>Resolução CNE/CP nº 2/2015</i>	<i>Resolução CNE/CP nº 2/2019</i>	<i>Resolução CNE/CP nº 1/2020</i>
Formação Inicial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional (base comum nacional), com sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; ▪ Articulação entre a instituição de educação superior, o sistema de educação básica e os fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, com a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino; ▪ Os cursos de formação inicial preferencialmente presenciais compreendem: cursos de graduação de licenciatura; cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; cursos de segunda licenciatura; ▪ Currículo por núcleos: núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais; núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos; núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular; ▪ Carga-horária de, no mínimo, 3.200 horas, cursos com duração de, no mínimo, 4 anos, distribuídas entre: 400 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A formação inicial tem como referência a implantação da BNCC, mediante o desenvolvimento das competências gerais e aprendizagens essenciais da BNCC, que devem ser garantidas aos estudantes, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando a Educação Integral; ▪ O desenvolvimento de competências gerais docentes (conhecimento profissional; prática profissional; e engajamento profissional), competências específicas (dimensão do conhecimento profissional: dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais; dimensão da prática profissional: planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades; dimensão do engajamento profissional: comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; participar do 	Não se aplica

²²⁰ É interessante ressaltar que na construção do quadro foram priorizados os aspectos normativos contidos nas resoluções analisadas considerados mais relevantes para o contexto da pesquisa, no que tange as suas escolhas teórico-metodológicas e a opção epistemológica do nexa dialético estabelecido entre formação e valorização, portanto, apresenta-se um recorte e não os textos das DCNs de formação de 2015, 2019 e 2020 na sua integralidade. Optou-se, ainda, por esse quadro comparativo, pois compreende-se que não há como analisar as BNC no sentido de suas contradições, totalidades, mediações e práxis, sem correlacionar com as diretrizes de 2015 que foram elaboradas para subsidiar a PNFPE, estruturada no Decreto nº 8.752/2016 e a partir das Metas 15 a 18 do PNE (2014-2024).

	<p>horas de prática como componente curricular; 400 horas de estágio supervisionado; pelo menos 2.200 horas de atividades formativas estruturadas pelos núcleos curriculares; e 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento dos núcleos curriculares, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras.</p>	<p>Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar) e as habilidades;</p> <p>Os cursos em nível superior de licenciatura serão organizados em três grupos, com carga horária de, no mínimo, 3.200 horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação: Grupo I: 800 horas para a base comum; Grupo II: 1.600 horas para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos; Grupo III: 800 horas para prática pedagógica (400 horas para o estágio supervisionado e 400 horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II.)</p>	
<p>Formação Continuada</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente e decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional; ▪ Deve ser ofertada em atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação; ▪ A formação continuada se desdobra em: atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica; atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 horas e máxima de 80 horas; atividades ou cursos de extensão; 	<p>Não se aplica</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A formação continuada tem como referência a implantação da BNCC e da BNC - Formação e é compreendida como componente essencial da profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores dos educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho; ▪ O desenvolvimento de competências profissionais (conhecimento profissional; prática profissional; e engajamento profissional), aplicadas às áreas: conhecimento e conteúdo curricular; didática-pedagógica; ensino e aprendizagem para todos os alunos; ambiente institucional e o contexto sociocultural; e desenvolvimento e responsabilidades profissionais; ▪ A eficácia da Formação Continuada deve atender: o foco no conhecimento pedagógico do

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 horas; cursos de especialização <i>lato sensu</i>, de acordo com as normas e resoluções do CNE; cursos de mestrado acadêmico ou profissional, de acordo com as normas e resoluções do CNE e da Capes; e curso de doutorado, de acordo com as normas e resoluções do CNE e da Capes. 		<p>conteúdo; o uso de metodologias ativas de aprendizagem; o trabalho colaborativo entre pares; e a duração prolongada da formação e coerência sistêmica;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cursos e programas flexíveis, entre outras ações, mediante atividades formativas diversas, podem ser presenciais, a distância, semipresenciais, de forma híbrida, ou por outras estratégias não presenciais, com as seguintes organizações: Cursos de Atualização, com carga horária mínima de 40 horas; Cursos e programas de Extensão, com carga horária variável, conforme respectivos projetos; Cursos de Aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 horas; Cursos de pós-graduação lato sensu de especialização, com carga horária mínima de 360 horas, de acordo com as normas do CNE; e Cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional, e de Doutorado, respeitadas as normas do CNE/CAPEs. <p>A Formação Continuada em Serviço deve ser estruturada mediante ações diversificadas ao longo da vida profissional e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas, devendo oferecer a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria) e a programação deve ser articulada com programas e cursos flexíveis e modulados, que permitam a complementação, atualização ou aperfeiçoamento de seu processo de desenvolvimento profissional.</p>
--	--	--	---

Valorização	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que assegurem a formação, além de plano de carreira e a preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão, conforme definido na BCN e nas diretrizes de formação; ▪ A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte da formação inicial e continuada, incluindo a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério; ▪ A valorização dos profissionais do magistério público nos planos de carreira e remuneração deverá ser garantida na convergência entre formas de acesso e provimento ao cargo (por concurso de provas e títulos, fixação do vencimento ou salário inicial, revisão salarial anual dos vencimentos ou salários), formação inicial, formação continuada, jornada de trabalho, incluindo horas para as atividades que considerem a carga horária de trabalho, progressão na carreira (diferenciação por titulação, licenças remuneradas e formação em serviço, inclusive em nível de pós-graduação) e avaliação de desempenho com a participação dos pares. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A valorização da profissão docente inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão. 	Não se aplica
Proposição	<p>Uma BCN de formação e valorização dos profissionais da educação orgânica que integra e articula a formação unitária (formação inicial, continuada e valorização profissional).</p>	<p>Uma BNC de formação inicial para professores, subordinada a BNCC da educação básica, desconectada da formação continuada e com vinculação rasa a valorização profissional.</p>	<p>Uma BNC de formação continuada para professores, subordinada a BNCC da educação básica, vinculada a formação inicial a partir da BNC e sem vinculação com a valorização profissional.</p>

Fonte: Sistematização do autor (2024), com base nas Resoluções CNE/CP nº 2/2015 (DCNs-formação); nº 2/2019 (BNC-formação); e nº 1/2020 (BNC-formação continuada).

O quadro 31 busca retratar, de forma sintética, a complexidade das DCNs de formação, evidenciando dois projetos em disputa que, contraditoriamente, fundamentaram/fundamentam a PNFPE. Fica evidente que o projeto de 2015 correspondia a um contexto em que a participação democrática e o compromisso social com a educação, apesar de suas contradições, estavam no diálogo e nas pautas de deliberação do governo, do CNE e dos movimentos organizados das áreas participantes do processo, enquanto que, em 2019 e 2020, observa-se uma nova conjuntura mais conservadora, antidialógica e antidemocrática e isso reflete-se nos documentos produzidos a partir desse novo momento recente da história brasileira.

A mudança de governo de forma abrupta e ilegítima em 2016, não só modificou o curso da história política do país, mas também fez com que os rumos da PNFPE tomassem contornos muito dispares dos objetivos traçados e das metas estipuladas no PNE (2014-2024) para a formação e a valorização dos profissionais da educação. Aspecto esse, totalmente perceptível, quando se analisa o objeto das Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e nº 1/2020, em comparação às DCNs estabelecidas na Resolução CNE/CP nº 2/2015.

Pode-se afirmar, a partir do estudo e análises atentas desses documentos, que esses conjuntos normativos em vigência (Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e nº 1/2020) reduzem a concepção de docência, enquanto uma ação educativa, processo pedagógico intencional e metódico, inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, posta nas DCNs-formação de 2015, para uma perspectiva mais pragmática, submetendo a formação inicial e continuada às competências gerais da BNCC da educação básica, calcando a formação dos profissionais da educação na epistemologia da prática, resumindo a docência na perceptiva do *saber fazer* (Nery, 2020).

Outro aspecto de fragilidade das BNC propostas em 2019 e 2020, em relação as DCNs-formação de 2015, é a flexibilização do *locus* da formação inicial, que, de acordo com a BNC-formação, pode-se dar no contexto das instituições de ensino superior (IES), sejam estas pública ou privadas, permitindo inferir o interesse hegemônico por trás dessa flexibilização e o caráter mercantil que é atribuído à formação dos profissionais da educação nesse conjunto normativo.

Com o objetivo de atender aos direcionamentos da BNCC da educação básica e, ao mesmo tempo, forçar que os sistemas, redes de ensino e escolas efetivassem sua implementação, uma rede de políticas é formada para a adesão dos entes federados e as organizações governamentais e não-governamentais ligadas ao Movimento pela Base, aos OI e à iniciativa privada, passam a destacar-se nesse processo de cooptação e convencimento dos governos subnacionais e locais às mudanças indicadas na reforma curricular, colocando a BNC-

Formação e a BNC-Formação Continuada como instrumentos dessa implementação do projeto nacional do capital.

Desconstruindo e desmobilizando o debate nacional historicamente constituído por diversas instituições, materializado nas DCNs-formação de 2015, por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2015, pode-se inferir, a partir das análises empreendidas, que, tanto a BNC-Formação, quanto a BNC-Formação Continuada, contribuem para a efetivação do desmonte da PNFPE, demarcando mais um retrocesso no campo das políticas educacionais de formação e valorização. Aos olhos dos reformadores neoliberais, esse fato se justifica com o discurso ardiloso da ineficiência das instituições formadoras em formar profissionais mais competentes, eficazes e de qualidade para atuar nas demandas da sociedade capitalista.

Esse discurso não é inovador e retoma a concepção reformista do modelo gerencial da NGP disseminado no Brasil desde 1990, cujas marcas estão nas políticas de *accountability*, que buscam ao mesmo tempo descentralizar e desresponsabilizar o Estado e, com isso, responsabilizar e punir os sujeitos imbricados, com o subterfúgio das aparentes autonomia e democracia aos entes federados, por meio do regime de colaboração. Ao retornarem com a concepção de formação por competências, as BNC ratificam o pragmatismo, a tecnocracia, a instrumentalização do conhecimento e a modelagem da formação dos profissionais da educação, com vistas a controlar melhor o seu trabalho pedagógico-docente (Ximenes; Melo, 2022).

A formação por uma **base nacional comum**, que determina um currículo mínimo para a formação dos profissionais da educação que se desenvolve a partir das competências gerais e das aprendizagens essenciais previstas na BNCC da educação básica, traduzidas em competências gerais docentes (o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional) que devem ser consolidadas na formação inicial e aprofundadas na formação continuada, esta última entendida como componente essencial da profissionalização (CNE, 2020; 2019), possibilita afirmar que tal proposição reduz, restringe, resume, esvazia, fragiliza e fragmenta a formação inicial, a formação continuada e praticamente anula a valorização profissional, ao subordinar-se à BNCC e às nítidas demandas do mercado.

Diferentemente de uma formação pautada por uma BNC, a formação que se estrutura em uma **base comum nacional** parte de uma concepção de educação emancipatória e permanente, que reconhece o trabalho pedagógico-docente como fundamento da articulação teórico-prática, da realidade objetiva dos estabelecimentos escolares e da própria profissão (CNE, 2015), com vistas a possibilitar a construção de um perfil formativo-profissional, propositivo, crítico, criativo, autônomo e altamente qualificado, para enfrentar os desafios e

demandas político-pedagógicas e científicas da sociedade contemporânea e de seus sistemas, redes de ensino e escolas, no que tange ao atendimento às necessidades das diferentes etapas e modalidades de educação básica.

Tal perspectiva fundamenta-se, ainda, na nítida articulação que deve ser estabelecida entre a formação inicial, a formação continuada e a valorização profissional, compreendida no contexto da BCN, como um processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação, enquanto um compromisso assumido pelos entes federados por meio do regime de colaboração e desenvolvido pelas instituições formadoras credenciadas, na perspectiva de uma formação cultural, científica e profissional (*Ibid.*).

Para a ANFOPE (2023), a concepção de BCN é uma construção histórica dos profissionais da educação, que se coloca como ruptura à perspectiva de estabelecimento de currículos mínimos e prescritos pela pedagogia das competências, muito predominante na formação tradicional dos cursos de graduação desde a década de 1990, que reproduzem a lógica regencial-mercantil da dimensão do “saber fazer”, retomado pelas BNC de formação inicial e continuada em 2019 e 2020.

Contrária à proposta oficial de BNC, a proposição da ANFOPE, e que está presente nas DCNs-formação de 2015, “[...] toma como centralidade princípios orientadores para a organização do percurso de formação, reafirmando-se a necessidade de se ter o trabalho docente, portanto a práxis, como referência na formação de todo e qualquer professor” (*Ibid.*, p. 25), oferecendo a possibilidade para uma **formação unitária**, que unifique a profissão e construa a consciência de classe trabalhadora. Para tanto, sua BCN deve associar-se à realidade da educação escolar, enquanto um território de formação omnilateral, integrando os processos de empregabilidade, de trabalho e, especialmente, de humanização e emancipação dos profissionais da educação.

Por isso a necessidade de construção e defesa de que a PNFPE se torne uma efetiva política nacional global de formação e valorização dos profissionais da educação (Freitas, 2012;2007), contemplando a BNC defendida pela ANFOPE (2023; 2021) e traduzida nas DCNs-formação de 2015, de modo a qualificar de forma orgânica, integrada e articulada os processos de formação inicial, formação continuada e de valorização profissional, com as devidas condições para o exercício profissional, remuneração digna, jornadas de trabalho e carreiras justas e compatíveis com as demandas e responsabilidades sociais da profissão.

Reitera-se, portanto, a importância dos avanços conceituais, epistemológicos, políticos e pedagógicos das DCNs-formação de 2015 (Resolução CNE/CP nº 02/2015), que corroboram para democratização das políticas de formação e valorização dos profissionais da educação, e,

ainda, “[...] por terem sido democraticamente concebidas como expressão das comunidades acadêmicas, escolares e entidades do campo educacional, com representatividade política e civil, e, [...] por sinalizarem melhor organicidade nos projetos formativos” (Ximenes; Melo, 2022, p. 745), bem diferente do cenário em que as BNC de formação inicial e continuada são “apresentadas” e aprovadas.

O recorte ora analisado nesta parte da seção, enseja algumas reflexões que levam a inferir a confirmação de desafios ao campo da formação e valorização, já conhecidos, desde a reforma empresarial/geracional de FHC e que, por um breve momento da história, demarcou a elevação da luta contra-hegemônica aos documentos oficiais das políticas educacionais, quando foram aprovadas no conjunto de diretrizes contidas na Resolução CNE/CP nº 2/2015.

Conquistas como a concepção de docência ampliada em suas múltiplas faces, a necessária articulação indissociável entre a educação básica (*lócus* do exercício profissional) e a educação superior (*lócus* de formação fundamental), a institucionalização de um projeto próprio de formação inicial preferencialmente presencial e integrado à formação continuada e à valorização (identidade unitária de docência), definição do perfil do egresso, entre outros aspectos (CNE/2015), estão ameaçados com a imposição de uma BNC que busca padronizar, controlar, regular e ditar os rumos da formação dos profissionais da educação.

A BNC proposta nas atuais diretrizes, seja na formação inicial ou na formação continuada, se apresenta como ferramenta do capital, síntese de um conjunto de orientações/recomendações dos OI que circulam nas redes de políticas, materializadas nas reformas implementadas. Subordinar o processo formativo ao referencial falacioso da BNCC é desqualificar e ao mesmo tempo comprometer a tão almejada “melhoria da qualidade da educação”, criando mais dissensos do que consensos e desconfigurando a PNFPE, que passa a ter uma de suas dimensões comprometida e contraria a sua proposição.

Em vista disso, e com base neste arcabouço legal-normativo dos documentos estruturantes da PNFPE²²¹, se buscará, a seguir, relacionar as orientações/recomendações contidas nas macroestratégias educacionais do OREALC/UNESCO com a PNFPE, evidenciando as possíveis influências desse OI na agenda educacional nacional e quais os rumos desse projeto no Brasil, após a conclusão dessa agenda regional/global.

²²¹ Lei 9.394/1996, LDB/1996; Lei nº 11.738/2008, PSPN; Lei nº 13.005/2015, PNE 2014-2024; Lei nº 14.113/2020, “novo” FUNDEB; Lei nº 14.817/2024, Diretrizes da Valorização; Decreto nº 8.752/2016, PNFPE; Resolução CNE/CP nº 2/2019, BNC-formação; Resolução CNE/CP nº 1/2020, BNC-formação continuada.

4.3 AS MACROESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS DO OREALC/UNESCO, A PNFPE DO BRASIL E AS PERSPECTIVAS DE CONTINUIDADE DO PROJETO DO CAPITAL

Em vista ao desenrolar do objeto de estudo, apresentado e analisado ao longo das seções anteriores, buscou-se analisar a trajetória histórica e político-pedagógica das políticas educacionais de formação e valorização dos profissionais da educação, a partir do processo de internacionalização, a qual a região da ALC e, mais especificamente, o Brasil sofreram ao longo das últimas décadas de intensificação da globalização econômica e da mundialização do capital que consolidaram no mundo a racionalidade neoliberal e o seu pacote de reformas fiscais de cunho gerencialista (Silva Júnior, 2023).

A análise do contexto de influência dessas políticas tem indicado, nesta Tese, que as reformas aplicadas ao contexto latino-americano e caribenho seguiram um receituário comum, sustentadas em uma hegemonia discursiva consensuada e ao mesmo tempo pactuada em grandes eventos de mobilização internacional, em torno da “educação de qualidade” e da necessidade de melhorar os indicadores de aprendizagem da região, mediante a elevação da escolaridade da população, a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade e da eficiência dos sistemas de ensino e a implementação de políticas de avaliação para atestar a eficácia/eficiência das aprendizagens, todos esses desafios do PPE (1980-2000) e que vão ser incorporados pelo PRELAC (2002-2017), no início dos anos 2000.

Nessa conjuntura, a figura do professor e, posteriormente, dos profissionais da educação, ganha relevo aos interesses dos reformadores empresariais, por compreenderem que sem cooptar esses sujeitos, as reformas pretendidas não gerariam os resultados almejados. Daí a necessidade de focalizar esforços para capitanear esses profissionais e coloca-los à serviço do projeto global do capital. Para tanto, era necessário reformatar a formação e criar condições objetivas para que esses “profissionais gerenciados” (Pereira, 2019) pudessem cumprir a agenda do capital proposta para cada país na região.

A UNESCO (2022), enquanto um OI de abrangência global e com uma ampla rede de políticas estabelecida com agências governamentais, não governamentais, outros OI, instituições de ensino e pesquisas, corporações financeiras, entre outras, desde sua criação, tem assumido o protagonismo das discussões educacionais no mundo, a partir de um discurso humanitário, porém claramente atrelado às determinações do mercado.

Em sua atuação regional, o OREALC assumiu a interlocução dos debates educacionais na ALC no período de 1980 a 2010, comprometendo-se com os países da região em auxiliar no enfrentamento aos indicadores considerados inapropriados e que comprometiam o processo de

desenvolvimento de suas economias. É com essa perspectiva que suas ações vão ganhando o contorno de macroestratégias, sendo capazes de influenciar os estado-nação quanto às suas agendas nacionais da educação.

O Brasil, país cofundador da UNESCO, participou e colaborou ativamente durante a execução dessas macroestratégias, apoiando-as a partir das experiências acumuladas, bem como das orientações/recomendações emanadas dessas macroestratégias, como pode ser percebido ao longo das seções, em que se problematizou os dados obtidos nos documentos internacionais analisados do PPE (1980-2000), do PRELAC (2002-2017) e da macroestratégia do PERDLAC (2011-2016), no tocante às políticas educacionais de formação e valorização.

Assim, para a compreensão das contradições, totalidades, mediações e práxis estabelecidas entre as orientações/recomendações internacionais do OREALC/UNESCO (2016; 2013a; 2007; 2001a) e a PNFPE do Brasil, a partir dos seus documentos estruturantes, foram organizados diversos quadros analíticos²²² ao longo desta seção e que possibilitaram sistematizar os dados, para apresentá-los de modo mais didático e dinâmico, com a finalidade de sintetizar os aspectos fundamentais do objeto de estudo desta Tese.

Por fim, mediante dessas incursões e das análises e reflexões dos achados da pesquisa, elaborou-se uma “matriz de referência”, com a finalidade de unificar o conjunto de orientações/recomendações das três macroestratégias estudadas, mediante pontos de convergência e de relevância para o contexto das políticas educacionais de formação e valorização dos profissionais da educação na ALC. O mesmo foi realizado para os documentos estruturantes da PNFPE do Brasil, em que se buscou identificar elementos conceituais e operacionais que delineiam suas diretrizes orientadoras.

Esses dados foram reorganizados, tendo como parâmetro o **nexo dialético entre a formação e a valorização**, proposto nessa Tese, a partir das categorias *desenvolvimento profissional*, constituída das unidades teórico-metodológicas “formação inicial” e “formação continuada” e *condições de trabalho*, mediante as unidades teórico-metodológicas “condições objetivas para as práticas pedagógico-docentes”, “formas de contratação/ingresso na profissão” e “carreira”²²³.

A seguir, apresenta-se a matriz de referência das orientações/recomendações do OREALC/UNESCO e a PNFPE do Brasil, em forma de quadro 32, no qual as orientações/recomendações das macroestratégias educacionais, bem como as diretrizes da PNFPE, estão correlacionadas por categoria e unidade teórico-metodológica, a saber:

²²²Vide os quadros 13 a 32.

²²³ Vide quadros 08 e 09, respectivamente.

Quadro 32: Matriz de referência das orientações/recomendações do OREALC/UNESCO e a PNFPE do Brasil²²⁴.

NEXO DIALÉTICO FORMAÇÃO-VALORIZAÇÃO			
CATEGORIA	UNIDADE	ORIENTAÇÕES/RECOMENDAÇÕES OREAL/UNESCO	DIRETRIZES DA PNFPE
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	Formação Inicial	<p>1. Criar e fortalecer sistemas articulados de formação inicial, inserção na profissão e desenvolvimento profissional docente;</p> <p>2. A formação deve incorporar a investigação e a reflexão sobre a sua prática como eixo fundamental e transversal, especialmente no que diz respeito à didática das diferentes áreas curriculares e aos fatores que facilitam a aprendizagem e a participação dos alunos;</p> <p>3. A preparação de professores para abordar a diversidade de necessidades de aprendizagem causadas por fatores sociais, culturais e individuais na perspectiva da educação inclusiva;</p> <p>4. Fortalecer a qualidade dos programas de formação docente, especialmente os conteúdos curriculares, as estratégias de formação e avaliação da aprendizagem, e a qualidade dos formadores;</p> <p>4. Integrar as competências cognitivas e emocionais dos professores;</p> <p>4. Utilizar as novas tecnologias aplicadas à educação constitui uma excelente ferramenta para a formação inicial dos professores para a renovação das formas de ensinar os seus alunos a aprender;</p> <p>4. Oferecer formação de qualidade relevante para o trabalho educativo com grupos sociais desfavorecidos, com a preparação dos futuros professores para atuar em contextos diversos e complexos;</p> <p>5. Garantir sistemas adequados de regulação da qualidade dos programas de formação e de seus ingressantes, a partir de sistemas de avaliação e acreditação das instituições formadoras, e oferecer as condições para adquirirem as competências necessárias;</p>	<p>1. A articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino A garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada;</p> <p>2. A articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função;</p> <p>3. Assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática, inclusive por meio de residência pedagógica.</p> <p>4. A formação inicial tem como referência a implantação da BNCC, mediante o desenvolvimento das competências gerais e aprendizagens essenciais da BNCC, que devem ser garantidas aos estudantes, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando a Educação Integral;</p> <p>4. O desenvolvimento de competências gerais docentes (conhecimento profissional; prática profissional; e engajamento profissional), competências específicas (dimensão do conhecimento profissional: dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais; dimensão da prática profissional: planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades;</p>

²²⁴ No sentido de facilitar a leitura do quadro, o conteúdo da matriz de referência foi agrupado em sequência numérica, para facilitar o cruzamento das orientações/recomendações do OREALC/UNESCO com as diretrizes da PNFPE, em cada uma das unidades teórico-metodológicas, das categorias “desenvolvimento profissional” e “condições de trabalho”.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	Formação Inicial	<p>5. Reforçar os centros/instituições de formação docente, elevando o nível dos seus formadores, aproveitando as capacidades desses espaços de formação docente para um maior desenvolvimento.</p>	<p>dimensão do engajamento profissional: comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar) e as habilidades;</p> <p>5. Instituir o Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, o qual deverá articular ações das instituições de ensino superior vinculadas aos sistemas federal, estadual e distrital de educação, por meio da colaboração entre o Ministério da Educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;</p> <p>5. Identificar, com base em planejamento estratégico nacional, e suprir, em regime de colaboração, a necessidade das redes e dos sistemas de ensino por formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, de forma a assegurar a oferta em quantidade e nas localidades necessárias;</p> <p>5. Os cursos em nível superior de licenciatura serão organizados em três grupos, com carga horária de, no mínimo, 3.200 horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação: Grupo I: 800 horas para a base comum; Grupo II: 1.600 horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos; Grupo III: 800 horas, para prática pedagógica (400 horas para o estágio supervisionado e 400 horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II.)</p>
------------------------------	------------------	---	---

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	Formação Continuada	<p>1. Garantir aos professores o direito à formação continuada relevante e pertinente, focada na formação e aprendizagem integral dos alunos, a partir de padrões que sirvam de referência para o desenvolvimento profissional, a avaliação de desempenho e a participação dos professores nas atividades de formação;</p> <p>1. Garantir impactos significativos da formação continuada nas práticas docentes e na aprendizagem dos alunos, a partir de comunidades de aprendizagem, da articulação entre formação, as práticas de trabalho em sala de aula e o uso das novas tecnologias nas atividades de desenvolvimento profissional;</p> <p>1. Construir trajetórias de desenvolvimento profissional distinguindo etapas da vida do professor: acompanhamento de professores ingressantes na profissão; professores com elevado nível de desenvolvimento profissional, apoiando os seus pares (em particular, os iniciantes);</p> <p>2. Fortalecer o papel da escola como centro para a formação de professores, o desenvolvimento profissional e a avaliação docente;</p> <p>2. Promover a aprendizagem colaborativa em contexto escolar, que supere o trabalho isolado do professor em sala de aula e, para isso, os diretores escolares devem liderar o desenvolvimento profissional e estabelecer uma organização adequada do trabalho docente;</p> <p>2. Equipes docentes comprometidas com a aprendizagem de seus alunos e seu desenvolvimento profissional;</p> <p>2. Liderança compartilhada;</p> <p>3. Processos de formação sustentados ao longo do tempo para que professores e outros profissionais desenvolvam as competências envolvidas nos processos de concepção e desenvolvimento curricular;</p> <p>4. Implementar mecanismos para regular a oferta de formação continuada de forma a garantir a sua qualidade e relevância, a partir de uma institucionalidade pública de formação e desenvolvimento profissional, que coordenará as entidades envolvidas e ao mesmo tempo desenvolver as capacidades das agências que oferecem diferentes programas;</p> <p>4. Regular a relevância da oferta de pós-graduação: necessidade de critérios de relevância e potencial impacto nas práticas docentes; disponibilização de bolsas para estudos em áreas prioritárias, que considere os méritos dos professores e as necessidades dos seus centros educativos;</p> <p>5. Criação de redes de apoio e centros de recursos (humanos, materiais didáticos, softwares, vídeos, documentação e serviços de internet), com um espaço de formação, aconselhamento e encontro entre professores, podendo incorporar equipes multiprofissionais (psicólogos, conselheiros, assistentes sociais e outros especialistas) para colaborar no atendimento aos alunos que apresentem algum tipo de dificuldade;</p> <p>6. Incentivos à criação de redes internacionais, regionais e nacionais de escolas, alunos e professores que utilizam a internet para partilhar experiências e reflexões sobre as suas práticas educativas e desenvolver alternativas inovadoras para evitar</p>
------------------------------	---------------------	--

1. Assegurar o domínio dos conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos e específicos pertinentes à área de atuação profissional, inclusive da gestão educacional e escolar, por meio da revisão periódica das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, de forma a assegurar o foco no aprendizado do aluno;

1. A formação continuada que considere as necessidades de qualificação, o domínio do conhecimento, das metodologias de ensino e da reflexão crítica e vinculação com a proposta pedagógica da escola;

2. A compreensão do espaço educativo na educação básica como espaço de aprendizagem, de convívio cooperativo, seguro, criativo e adequadamente equipado para o pleno aproveitamento das potencialidades de estudantes e profissionais da educação básica;

2. Promover a integração da educação básica com a formação inicial e continuada, consideradas as características culturais, sociais e regionais em cada unidade federativa;

2. Induzir avanços na qualidade da educação básica e ampliar as oportunidades de formação dos profissionais para o atendimento das políticas deste nível educacional em todas as suas etapas e modalidades, e garantir a apropriação progressiva da cultura, dos valores e do conhecimento, com a aprendizagem adequada à etapa ou à modalidade cursada pelos estudantes;

2. A Formação Continuada em Serviço deve ser estruturada mediante ações diversificadas ao longo da vida profissional e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas, devendo oferecer a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria) e a programação deve ser articulada com programas e cursos flexíveis e modulados, que permitam a complementação, atualização ou aperfeiçoamento de seu processo de desenvolvimento profissional;

3. A formação continuada tem como referência a implantação da BNCC e da BNC-Formação e é compreendida como componente essencial da profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores dos educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho;

3. O desenvolvimento de competências profissionais (conhecimento profissional; prática profissional; e engajamento profissional), aplicadas às áreas: conhecimento e conteúdo curricular; didática-pedagógica; ensino e aprendizagem para todos os alunos; ambiente institucional e o contexto sociocultural; e desenvolvimento e responsabilidades profissionais;

3. A eficácia da Formação Continuada deve atender: o foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; o uso de metodologias ativas de aprendizagem; o trabalho colaborativo entre pares; e a duração prolongada da formação e coerência sistêmica;

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	Formação Continuada	<p>a exclusão digital e garantir a equidade em comunidades mais vulneráveis e sem acesso às tecnologias;</p> <p>7. Implementar políticas que mudem a ênfase para os atores, fortalecendo a participação dos professores e dos sindicatos na definição e execução das políticas educacionais para promover mudanças nos que têm responsabilidade direta nos processos de ensino-aprendizagem.</p>	<p>4. Identificar, com base em planejamento estratégico nacional, e suprir, em regime de colaboração, a necessidade das redes e dos sistemas de ensino por formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, de forma a assegurar a oferta em quantidade e nas localidades necessárias;</p> <p>4. Cursos e programas flexíveis, entre outras ações, mediante atividades formativas diversas, podem ser presenciais, a distância, semipresenciais, de forma híbrida, ou por outras estratégias não presenciais, com as seguintes organizações: Cursos de Atualização, com carga horária mínima de 40 horas; Cursos e programas de Extensão, com carga horária variável, conforme respectivos projetos; Cursos de Aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 horas; Cursos de pós-graduação lato sensu de especialização, com carga horária mínima de 360 horas, de acordo com as normas do CNE; e Cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional e de Doutorado e com a possibilidade acesso ao licenciamento periódico remunerado (afastamento para estudos), respeitadas as normas do CNE/CAPES;</p> <p>4. Apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE;</p>
------------------------------	---------------------	--	--

<p>CONDIÇÕES DE TRABALHO</p>	<p>Condições objetivas para as práticas pedagógico-docentes</p>	<p>1. Reconhecimento social e valorização do trabalho docente, por meio de formação, da melhoria dos salários, das condições de trabalho e das carreiras profissionais.</p> <p>1. Destacar o papel central do professor na aprendizagem dos alunos, a partir da descentralização e maior autonomia das escolas e da comunidade na tomada de decisões pedagógicas e de gestão;</p> <p>1. Fomentar novos papéis docentes como consequência das mudanças ocorridas na escola, a partir da compreensão profissional das necessidades do aluno.</p> <p>1. Incentivar a capacidade de gerar propostas que permitam o professor atuar como facilitador da aprendizagem dos alunos, com liderança e estímulo do trabalho individual e em grupo;</p> <p>1. Maior autonomia na sala de aula, na definição de objetivos de aprendizagem e na criação de ambientes e estímulos favoráveis ao ensino, ao mesmo tempo que se responsabiliza pelas aprendizagens alcançadas na sua sala de aula;</p> <p>2. Garantir infraestruturas, organização, coerência e utilização dos espaços educativos, com mobiliário e materiais relevantes que propiciem um ambiente favorável a uma aprendizagem eficaz;</p> <p>2. Manter a infraestrutura das escolas em bom estado e a organização clara dos espaços para propiciar resultados positivos, gerando expectativas e atitudes positivas em professores, pais e alunos em relação à aprendizagem;</p> <p>2. Orientar o uso de materiais, fontes de informação e a introdução de tecnologias de informação e comunicação;</p> <p>3. Desenvolver programas intersetoriais e setoriais que contribuam para a criação de condições de trabalho adequadas e para o bem-estar pessoal dos professores;</p> <p>3. Recursos humanos e materiais suficientes e equitativos para atender à diversidade das necessidades de aprendizagem dos alunos;</p> <p>4. Criar e fortalecer capacidades político-técnicas nos países para a formulação de políticas integrais e intersetoriais para a profissão docente;</p> <p>4. Realizar estudos e debates públicos sobre os conflitos de trabalho e profissionais dos professores e sobre o papel que os sindicatos devem desempenhar na melhoria das políticas educacionais;</p> <p>4. Apoio e incentivos aos professores que atuam em situação de vulnerabilidade social. As políticas de incentivo também devem ser orientadas para aqueles que conseguem bons resultados de aprendizagem com os seus alunos, garantindo que não emigram da carreira docente e promovendo ações de formação dos seus pares;</p> <p>5. Desenvolver e melhorar sistemas de avaliação externa do desempenho docente, bem como sistemas de autoavaliação dos professores que influenciem a melhoria da qualidade do seu trabalho;</p>	<p>1. A valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;</p> <p>2. Recursos didáticos disponíveis no local de trabalho, indispensáveis ao exercício profissional;</p> <p>2. Salubridade do ambiente físico de trabalho;</p> <p>2. Segurança no trabalho para o desenvolvimento das atividades profissionais;</p> <p>2. Transporte escolar com permissão para o uso durante o trajeto entre o domicílio e o local de trabalho, quando não houver prejuízo do uso pelos estudantes;</p> <p>3. Quantidade de alunos por turma, com adequado número de alunos por turma, que permita a devida atenção pedagógica do profissional a cada aluno, de acordo com as necessidades do processo educacional;</p> <p>3. Quantidade de turmas, por profissional e jornada de trabalho, com número de turmas, por profissional, compatível com sua jornada de trabalho e com o volume de atividades profissionais extraclasse, decorrentes do trabalho em sala de aula;</p>
------------------------------	---	--	--

CONDIÇÕES DE TRABALHO	Condições objetivas para as práticas pedagógico-docentes	<p>5. Promover processos de avaliação das instituições de ensino através de abordagens que combinem avaliações externas com autoavaliações e que visem lançar processos de desenvolvimento institucional;</p> <p>5. Abrir o debate sobre a necessidade de realizar processos de avaliação das administrações educacionais como corresponsáveis pela qualidade da educação de um país;</p> <p>5. Avaliar qualidade da educação e da aprendizagem com maior atenção à diversidade cultural social e individual, o aumento do tempo efetivo dedicado para aprender e propor ações corretivas quando necessárias aos resultados da avaliação, mediante o desenvolvimento de sistemas de incentivo e avaliação de professores e responsabilidade pelos resultados.</p>	
------------------------------	--	---	--

CONDICÕES DE TRABALHO	Formas de contratação/ingresso na profissão	<p>1. Promover a entrada de melhores candidatos para a docência, aumentando o nível de requisitos para ingressar nos estudos pedagógicos e reunir as condições mínimas adequadas para se tornarem bons educadores;</p> <p>2. Dispor de mecanismos transparentes de acesso aos cargos docentes e de sua atribuição, com o ingresso no exercício profissional, mediante requisitos mínimos nacionais, com base no cumprimento das normas, estabelecidos em concursos objetivos e transparentes, com regras claras, para o ingresso na carreira, estabelecendo critérios de seleção rigorosos, levando em consideração os padrões de desempenho docente, que garantam ao professor desempenhar funções onde possa contribuir melhor;</p> <p>3. Ações destinadas a atrair homens para a profissão docente, pois a maior presença de professores do sexo masculino pode influenciar numa maior valorização social da profissão.</p>	<p>1. Aferição do preparo dos candidatos com relação a conhecimentos pedagógicos gerais e a conhecimentos da área específica de atuação profissional, sempre considerada a garantia da qualidade da ação educativa;</p> <p>2. Ingresso na carreira do magistério público exclusivamente por concurso de provas e títulos;</p> <p>2. Professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;</p> <p>2. Trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;</p> <p>2. Trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.</p> <p>2. Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas;</p> <p>2. Profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.</p>
-----------------------	---	--	--

CONDICÕES DE TRABALHO	Carreira	<p>1. Reconhecer na carreira diferentes estágios de desenvolvimento da trajetória e competência docente: diferenciação de categorias de professores de acordo com a experiência e evolução nas competências; período de apoio ou indução para professores iniciantes; condições para que professores com altos níveis de desempenho possam realizar trabalhos técnicos e de apoio aos docentes de menor desenvolvimento;</p> <p>1. Desenhar e implementar carreiras que visem fortalecer a profissão docente e influenciar a atração de bons candidatos e que reconheçam à docência e a valorização social da profissão, através de melhores remunerações e condições de trabalho;</p> <p>2. Conceber uma nova estrutura salarial que permita a progressão na carreira profissional docente em sala de aula e relacionada com as necessidades pedagógicas do mesmo estabelecimento de ensino;</p> <p>3. Usufruir de remunerações que aumentam significativamente de acordo com a centralidade dada à educação, cuja composição do aumento remuneratório pode adotar diversas fórmulas de aumentos associadas à quantidade e qualidade do trabalho, ao desempenho da sala de aula e seus resultados, à duração do ano letivo, aos critérios de ingresso acadêmico, à certificação e aos controles periódicos de nível de competência, à localidade, ou antiguidade (ter continuidade no trabalho a longo prazo);</p> <p>3. Desenhar e implementar uma política clara e articulada de remuneração e incentivos para estimular o trabalho profissional docente, a partir de uma carreira atrativa, com níveis salariais dignos que melhorem o rendimento econômico e a ascensão a novas oportunidades de desenvolvimento profissional, incentivos para que professores altamente competentes e permaneçam em escolas de áreas distantes dos centros urbanos;</p> <p>4. Estruturar a carreira docente em torno da melhoria do desempenho profissional: avaliação da atuação como eixo de ascensão na carreira; reconhecimento da experiência e do aprimoramento docente; e maior estímulo ao desenvolvimento de espaços de formação e debate nos grupos docentes;</p> <p>4. Desenvolver sistemas válidos e consensuados de avaliação do desempenho profissional docente, com mecanismos para valorizar o desempenho e promover a sua melhoria, de forma objetiva e transparente, construído com a participação dos professores e com padrões validados pela profissão.</p>	<p>1. Plano de carreira que considere: a progressão funcional periódica, o desenvolvimento profissional e requisitos de qualidade de exercício profissional para progressão;</p> <p>2. Requisitos para progressão na carreira: 1) titulação; 2) atualização permanente em cursos e atividades de formação continuada; 3) avaliação de desempenho profissional; 4) experiência profissional; e 5) assiduidade;</p> <p>3. Piso remuneratório da carreira definido e atualizado em conformidade com o PSPN estabelecido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal;</p> <p>3. Fixação dos valores de piso e teto de remuneração na carreira;</p> <p>3. Composição da remuneração devendo assegurar a prevalência proporcional da retribuição pecuniária ao cargo ou emprego em relação à retribuição das vantagens;</p> <p>3. Especificidades pedagógicas da carreira e as características físicas e geoeconômicas das redes de ensino;</p> <p>3. Incentivos à dedicação exclusiva à mesma rede de ensino, preferencialmente à mesma escola;</p> <p>4. Jornada de trabalho de até 40 (quarenta) horas semanais, da qual, no caso da regência de classe, parte será reservada a estudos, planejamento e avaliação, nos termos da legislação específica e de acordo com a proposta pedagógica da escola;</p> <p>4. Férias anuais, para todos profissionais da educação escolar básica pública;</p> <p>4. Duração mínima de 2 (dois) anos para o período de experiência docente, como pré-requisito para o exercício de quaisquer funções de magistério, excetuada a de docência.</p>
-----------------------	----------	--	--

Fonte: Elaboração do autor (2024), com base nos quadros 20 a 22 desta Tese e que sintetizam os documentos da OREALC/UNESCO e da PNFPE analisados.

No que tange à categoria de análise **desenvolvimento profissional**, o OREALC/UNESCO, por intermédio de suas macroestratégias, orientou/recomendou aos países latino-americanos e caribenhos, quanto às suas políticas educacionais de formação e valorização dos profissionais da educação, cinco dimensões para a *formação inicial*: 1) articulação com a profissão; 2) investigação e a reflexão sobre a prática curricular; 3) preparação dos profissionais para lidar com a diversidade; 4) a qualidade dos programas de formação para atuação em contextos diversos e complexos, especialmente na organização de currículos por competências cognitivas e emocionais, metodologias que empreguem a utilização das TDICs; e 5) avaliação das aprendizagens e a qualidade dos formadores.

Estas dimensões identificadas aparecem sintetizadas nos diversos documentos da PNFPE brasileira, enquanto diretrizes orientadoras para a elaboração das ações e programas de formação inicial e demais políticas subnacionais e locais (dos estados, distrito federal e municípios), em função do regime de colaboração (Brasil, 1996a; 1988). Desta forma, observam-se os seguintes aspectos na política nacional:

- A articulação da formação inicial com as etapas e modalidades de ensino da educação básica, como mecanismo de elevação do padrão de qualidade dos cursos em nível superior;
- A articulação entre teoria e prática na formação inicial;
- A garantia de uma formação geral, a formação nas áreas de conhecimento e uma formação pedagógica específica, com o foco no campo da prática;
- A BNCC da educação básica (competências gerais e as aprendizagens essenciais), como referência do processo formativo, traduzido nas competências gerais docentes: conhecimento profissional; prática profissional; e engajamento profissional;
- O programa nacional de formação dos profissionais da educação (articulador das demais ações e políticas subnacionais e locais), mediante a identificação de demandas formativas, planejamento estratégico nacional; cursos superiores com carga-horária mínima de 3.200h distribuídas entre: base comum; conteúdo das áreas específicas da BNCC; e as práticas pedagógicas (estágio supervisionado e as práticas de componentes curriculares).

No âmbito da *formação continuada*, as orientações/recomendações do OREALC/UNESCO podem ser sintetizadas em sete dimensões: 1) a formação continuada focada na aprendizagem integral dos alunos e como padrão para o desenvolvimento profissional

e a avaliação de desempenho; 2) a escola como centro de formação continuada, de aprendizagem colaborativa e de desenvolvimento profissional; 3) a formação continuada por competências e o desenvolvimento curricular; 4) suportes para a formação continuada nas redes de ensino; 5) regulação da formação continuada, das instituições formadoras e da pós-graduação, com base no mérito e nas necessidades formativas; 6) criação de redes internacionais de intercâmbio de experiências; e 7) corresponsabilização dos atores com as políticas educacionais.

A PNFPE do Brasil apresenta, nas suas diretrizes orientadoras, apenas cinco das setes dimensões recomendadas por esse OI para a formação continuada. Assim, foram mapeadas, na política brasileira, as dimensões de 1 a 5 das orientações/recomendações do OREALC/UNESCO, sobre a formação continuada dos profissionais da educação, a saber:

- A formação continuada centralizada na prática pedagógico-docente, com o domínio dos conhecimentos técnico-científicos, os pedagógicos e os específicos da área de conhecimento, com o foco nas necessidades práticas das aprendizagens dos alunos;
- A escola como espaço de aprendizagem profissional e colaborativa entre pares, visando o desenvolvimento profissional, a integração entre formação inicial e continuada, com a educação básica, com vistas a qualidade da educação;
- A formação continuada como componente da profissionalização e que tem como referência a BNCC da educação básica e a BNC-formação, centrada na formação por competências (conhecimento, prática e engajamento profissional) vinculadas ao saber fazer (o foco é a prática);
- O levantamento de necessidades formativas das redes de ensino para disponibilização e regulação de cursos e programas flexíveis de formação continuada (presenciais, semipresenciais, a distância ou híbridos), por meio de cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado.

Ao relacionar o conjunto de orientações/recomendações do OREALC/UNESCO com as diretrizes orientadoras da PNFPE do Brasil, percebe-se que, no âmbito do desenvolvimento profissional, há um alinhamento com contornos bem definidos, cuja centralidade dos processos, tanto de formação inicial, quanto da formação continuada, se concentram na aprendizagem dos alunos. O foco do desenvolvimento profissional é a prática pedagógico-docente, a partir de competências gerais da docência (conhecimento, prática e engajamento profissional) que

devem ser consolidadas na formação inicial e aprofundadas na formação continuada em articulação com a realidade objetiva da escola de educação básica.

Essa perspectiva pragmática, adotada pelos pressupostos sustentados na concepção educacional da UNESCO e disseminados na formação dos profissionais da educação, está em consonância com as “pedagogias do aprender a aprender (Duarte, 2008), reforçando o antagonismo entre uma formação acadêmico-teórica e uma formação mais prático-instrumental, esta última muito presente nas orientações/recomendações do OREALC/UNESCO, que, segundo Brito Neto (2015, p. 199), estão inseridas “[...] em um conjunto de medidas que buscavam tornar a nova geração de professores impotente diante das contradições sociais fundamentais”.

A combatida tese dos OI, da *má qualidade do ensino* é decorrente da *má qualidade do professor*, não só fragiliza os profissionais da educação e as instituições que os formam, como também os marginalizam perante a sociedade, devendo estes serem urgentemente profissionalizados aos olhos dos reformadores empresariais, recomendando, entre outras questões, “[...] uma abordagem sistêmica, que concilie critérios de continuidade e mudança, promova a participação dos atores não-governamentais na formulação e institucionalização de políticas docentes” (Shiroma, 2020, p. 15), evidenciando a verdadeira faceta mercadológica em questão.

Na categoria de análise **condições de trabalho**, que trata de três unidades teórico-metodológicas (*condições objetivas para as práticas pedagógico-docentes, formas de contratação/ingresso na profissão e carreira*), as orientações/recomendações do OREALC/UNESCO buscam focalizar aspectos estruturantes da valorização social da profissão docente, articulados ao processo de aprendizagem dos estudantes e aos resultados apresentados em doze dimensões, distribuídas nas três unidades teórico-metodológicas da categoria “condições de trabalho”.

Desta forma, sobre as *condições objetivas para as práticas pedagógico-docentes*, tem-se como orientações/recomendações do OI: 1) autonomia docente na gestão pedagógica da sala de aula para desempenhar diversos papéis frente às necessidades dos alunos e como elemento central e facilitador das aprendizagens; 2) garantia de infraestrutura e recursos adequados para o desenvolvimento das práticas pedagógico-docentes, que favoreça uma aprendizagem eficaz e que seja capaz de gerar resultados educacionais satisfatórios e expectativas positivas de professores, alunos e da comunidade escolar em relação à aprendizagem; 3) programas setoriais e intersetoriais que garantam as condições de trabalho e bem-estar, com recursos humanos e materiais suficientes e equitativos para atender as demandas de aprendizagem dos alunos; 4)

fortalecer os países para elaborarem políticas integrais e intersetoriais para a profissão docente à melhoria da educação; e 5) sistemas de avaliação externa do desempenho docente, autoavaliação para a melhoria da qualidade do trabalho, avaliação institucional e avaliação da qualidade da educação e das aprendizagens para o desenvolvimento de sistema de incentivo e avaliação dos profissionais da educação e responsabilização pelos resultados.

Esse conjunto de orientações/recomendações é traduzido na PNFPE a partir de três diretrizes orientadoras:

- Políticas permanentes de estímulo à profissionalização, a partir de planos de carreira, com o foco na progressão na carreira, na melhoria das condições de trabalho e de remuneração;
- Recursos materiais disponíveis no ambiente de trabalho, salubridade ambiental e segurança no local de trabalho e transporte escolar, nos casos previstos em lei específica;
- Razão entre quantidade de alunos, turmas, professores e jornada de trabalho, compatíveis com a carga-horária de trabalho diária e o volume de atividades escolares e extraescolares.

As orientações/recomendações do OREALC/UNESCO sobre *formas de contratação/ingresso na profissão* aparecem mapeadas em três dimensões, que dizem respeito a: 1) estratégias para atrair melhores candidatos a profissão, o que requer o aumento das exigências dos requisitos de ingresso; 2) mecanismos transparentes para o acesso aos cargos provenientes da profissão docente, com o estabelecimento de requisitos ou critérios mínimos nacionais, com regras claras, concursos objetivos e transparentes e critérios de seleção rigorosos, com o estabelecimento de padrões de desempenho docente; e 3) ações específicas para atrair o gênero masculino para profissão, como fator de melhoria da valorização social da profissão.

A partir dessas orientações/recomendações, identificou-se, na PNFPE, três diretrizes orientadoras que dialogam com essas perspectivas do OREALC/UNESCO, a saber:

- Avaliar a preparação de candidatos aptos para o exercício da profissão, mediante os conhecimentos pedagógicos gerais e específicos de cada área do conhecimento escolar;
- Ingresso na carreira do magistério público exclusivamente por meio de concurso de provas e títulos;
- Requisitos mínimos de habilitação na carreira em: nível médio na modalidade normal (conforme em lei), nível superior, em cursos de graduação em licenciatura, em

pedagogia para funções ligadas a gestão educacional e profissionais graduados com complementação pedagógica e com notório saber (ambos de acordo com as normas do CNE).

Por fim, na categoria condições de trabalho, na unidade *carreira*, os documentos analisados das macroestratégias educacionais do OREALC/UNESCO evidenciaram quatro dimensões que sintetizam suas orientações/recomendações: 1) diferenciação da carreira com base no desenvolvimento da trajetória, nas competências construídas e nas experiências (iniciantes e experientes na profissão); carreira atrativa que recrute bons candidatos, com o reconhecimento da docência e a valorização social da profissão e melhores remunerações e condições de trabalho; 2) novas estruturas salariais, com vistas à progressão profissional e no mesmo estabelecimento de ensino; 3) reajuste de remuneração, conforme a centralidade dada à educação, com base na quantidade ou na qualidade do trabalho, desempenho em sala de aula (resultados de aprendizagem), duração do ano letivo, critérios de ingresso, certificação, controle periódico do nível de competências, localidade ou antiguidade na profissão, com clara política de remuneração e incentivos que tornem a carreira mais atrativa, com salários dignos para reter bons profissionais na profissão; e 4) sistemas de avaliação de desempenho profissional para valorizar e promover sua melhoria, com a participação dos profissionais, com padrões validados por estes.

Na PNFPE, essas orientações/recomendações do OREALC/UNESCO, retratadas na síntese das quatro dimensões apresentadas para a unidade *carreira*, são identificadas em quatro diretrizes orientadoras da política nacional:

- Planos de carreira com a definição de progressão funcional periódica, o desenvolvimento profissional e os requisitos de qualidade de exercício profissional para progressão;
- A progressão funcional, considerando critérios de titulação, atualização permanente em cursos e atividades de formação continuada, avaliação de desempenho profissional, experiência profissional e assiduidade
- Definição de Piso remuneratório da carreira e atualizado em conformidade com o PSPN estabelecido em lei federal, com a fixação de valores e teto de remuneração na carreira, considerações sobre as especificidades pedagógicas, características físicas e geoeconômicas das redes de ensino e incentivos à dedicação exclusiva à mesma rede de ensino, preferencialmente à mesma escola;

- Jornada de trabalho de até 40 (quarenta) horas semanais, sendo de 2/3 para as atividades em regência de classe e de 1/3 para a estudos, planejamento e avaliação, nos termos da legislação específica e de acordo com a proposta pedagógica da escola;
- Férias anuais para todos profissionais da educação escolar básica pública;
- E a exigência mínima de experiência docente de 2 anos para o exercício de quaisquer funções de magistério, excetuada a de docência.

Observa-se, nesse segundo conjunto de análises a respeito das condições de trabalho, que, para o OREALC/UNESCO, as condições objetivas para as práticas pedagógico-docentes possuem uma ligação direta com o profissional da educação, reforçando a ideia de que a qualidade da educação e os resultados de aprendizagem dependem de bons professores, qualificados, motivados e empenhados, daí a necessidade de aperfeiçoamento de metodologias que permitam selecionar os melhores candidatos, por meio de políticas em que se possam atrair e reter profissionais de qualidade.

Freitas (2012) sinaliza que esses motivadores naturais travestem-se de *compromissos com a profissão*, mesmo mobilizando a continuidade dos profissionais da educação na carreira, apresentam, segundo a autora, uma contradição,

[...] uma vez que evocam os sentidos da *vocação* e do magistério como *missão*. Uma política docente de caráter emancipador, entretanto, pode colocar essas motivações no patamar do compromisso social dos educadores com as transformações da escola e da sociedade, nas quais os professores certamente jogam importante papel. O compromisso [...] pode gerar, no coletivo escolar, novas formas de relações como, por exemplo, o acompanhamento dos novos professores que ingressam na carreira, a parceria com as universidades na supervisão das práticas e estágios, o acolhimento dos estudantes as licenciaturas em processos de residência pedagógica, entre inúmeras outras dimensões do trabalho que não exclusivamente a titulação cartorial e o tempo de serviço (*Ibid.*, p. 112, grifos da autora).

Essas orientações/recomendações reforçam, ainda, o pressuposto da valorização dos profissionais da educação vinculado, em primeira instância, à qualidade da educação e, em segunda, à qualidade de vida e bem-estar dos profissionais (Mei, 2020; Grochoska, 2015). Isso, em certa medida, dicotomiza a valorização em dois subgrupos: o grupo das condições materiais para a melhoria da qualidade, como as questões infraestruturais (predial-ambiental, mobiliário), de pessoal e de recursos materiais (didático, tecnológicos e financeiros) e o grupo das condições materiais para a qualidade de vida e bem-estar dos profissionais (estruturação da carreira – plano de carreira, remuneração/salários, jornada, progressão, quantidade de alunos, turma e volume de trabalho compatível com a carga de trabalho, saúde, cultura escolar, entre outros).

Verifica-se o alinhamento entre as orientações/recomendações do OREALC/UNESCO e as diretrizes orientadoras da PNFPE nas outras duas unidades da categoria condições de trabalho, com destaque para a unidade *formas de contratação/ingresso na profissão*, que, curiosamente, apresenta a orientação/recomendação aos países da região para implementarem “ações específicas para atrair o gênero masculino para profissão, como fator de melhoria da valorização social da profissão”, aspecto, esse, descontextualizado, sexista e não aderente à realidade contemporânea.

Contraditoriamente, no Brasil, assim como em alguns países da região, ainda se manteve como um dos critérios mínimos de ingresso na carreira, a formação em nível médio na modalidade normal para o exercício do magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (Brasil, 1996a, inciso I, Art. 61; Art. 62), quando se recomenda rigor e elevados graus de exigência para atrair e selecionar candidatos com mais qualidade.

Quanto à *carreira*, pode-se constatar elementos comuns entre as orientações/recomendações do OREALC/UNESCO e as diretrizes orientadoras da PNFPE, entre os quais destaque-se a relação entre a carreira e o desenvolvimento profissional, as questões remuneratórias, salários dignos, ajuste salarial, fixação de valor base, progressão na carreira, jornada de trabalho, avaliação de desempenho, entre outros.

Para o OREALC/UNESCO (2015), as carreiras na ALC assumiram como principal finalidade constituir-se em ferramenta para o desenvolvimento profissional, contribuindo para a consolidação da profissão e melhoria da qualidade da educação. No Brasil, as políticas de carreira estão na transição entre os modelos burocráticos (credencialistas) e o modelos meritocráticos, conservando elementos dessas duas perspectivas.

Por conseguinte, o profissional da educação pode ser considerado valorizado, quando este consegue acessar “[...] boas condições de trabalho, formação adequada para exercer a sua função, carreira progressiva definida, um salário justo e compatível e condições propícias para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem” (Paz, 2020, p. 68). Esses são indicadores considerados pela autora como os pilares norteadores para a valorização profissional.

A partir do quadro analítico apresentado nesta Tese, é possível depreender algumas questões de fundo. O OREALC/UNESCO é órgão regional importante da UNESCO na região da ALC, e foi fundamental para a consolidação da concepção de educação, e conseqüentemente da formação dos profissionais da educação, em uma conjuntura histórica, política, social e econômica conturbada e com enormes desafios a serem superados em termos de desigualdades, contradições e garantia de direitos, que repercutiam nos indicadores sociais e educacionais insatisfatórios.

O OREAL/UNESCO, enquanto um OI, atuou como um aparelho privado de hegemonia (Maués; Camargo, 2022), ao mesmo tempo em que articulou a rede de políticas regionais na ALC, por meio das suas macroestratégias educacionais (PPE, 1980-2000; PRELAC, 2002-2017; e PERDLAC, 2011-2016), em paralelo com outros OI (destaque para o BM, OCDE, CEPAL, OIT), organizações não-governamentais, órgãos de governo, movimentos sociais e acadêmicos-científico e a iniciativa privada.

No Brasil, essas influências estão contidas nos diversos documentos produzidos paralelamente a incidência das macroestratégias ou posteriormente a elas e nas reformas implementadas desde os anos de 1990, em sintonia com os ditames do capital neoliberal e conduzido pelo OREALC/UNESCO.

Assim, as políticas educacionais de formação e valorização dos profissionais da educação, implementadas no país nesse contexto histórico, são resultantes dessas confluências das políticas internacionalizadas, fruto das relações da globalização na educação e de acordos internacionais pactuados nos grandes eventos mundiais (Jomtien, 1990; Dakar, 2000; e Incheon, 2015) e que contribuíram para a construção de agendas globais para a educação (Akarri, 2011), consolidando no planeta o movimento internacional da AGE, de cunho gerencial/empresarial, a partir dos pilares da NGP e concepção neoliberal.

Os documentos analisados tornam visíveis as contradições, lacunas e, ao mesmo tempo, os avanços das últimas quatro décadas e as relações de poder estabelecidas na hegemonia discursiva presente nos textos de orientações/recomendações do OREALC/UNESCO e os legal-normativos que estruturam a PNFPE.

É importante ressaltar, ainda, a falta de coerência epistemológica, a fragilidade teórica e a despreocupação conceitual em que alguns marcos regulatórios da PNFPE apresentam, gerando comprometimentos na sua compreensão na integralidade, permitindo margens para interpretações e entendimentos diversos, o que enfraquece seu conteúdo e aplicabilidade.

Termos como professores, docentes, profissionais do magistério, profissionais da educação, trabalhadores da educação e até funcionários da educação, são empregados em diversos textos legal-normativos, em muitos casos para designar um mesmo perfil profissional e, em algumas situações, se contrapondo ao que determina do Art. 61 da LDB/1996 (Brasil, 1996a).

Entre os marcos regulatórios da PNFPE, é notório a influência do movimento político da sociedade brasileira interferindo, seja na sua aplicação, seja nas proposições de modificação dos dispositivos. O caso mais emblemático são os documentos da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (DCNs-formação de 2015) e do Decreto nº 8.752/2016 (PNFPE), que, a partir da manobra

jurídico-parlamentar-midiática de 2016, sofrem impactos irreversíveis ao curso da referida política: as diretrizes de 2015 são revogadas em 2019 e as Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BNC-formação) e nº 1/2020 (BNC-formação continuada) passam a substituí-las, descaracterizando o Decreto nº 8.752/2016, que, apesar de ainda estar na sua vigência, na prática o transformou em letra morta.

Essa modificação de 2019/2020 nas diretrizes de formação é considerada, por diferentes autores (Ximenes; Melo, 2022; ANFOPE, 2023; 2021; Nery, 2020; Shiroma, 2018), um retrocesso, que demarca o alinhamento do CNE com o governo Bolsonaro (2018-2022), em uma nítida postura antidemocrática, reacionária e conservadora, que forja a realidade para justificar a massificação de um projeto de formação dos profissionais da educação, sob o controle e a tutela hegemônica do capital.

Os passos seguintes do OREALC/UNESCO, pós-implementação de suas macroestratégias na ALC, tem sido os esforços com a agenda educação 2030 (agenda E-2030), que, segundo a nota do Comitê Diretor Regional do ODS 4 para a ALC, registra o reconhecimento dessas iniciativas regionais como importantes experiências que contribuíram para “[...] melhorar a qualidade e a governança na educação e trouxe as contribuições da região para o diálogo global, contribuindo ativamente para a criação dos objetivos do ODS 4” (UNESCO, 2023, p. 2).

Assim, a questão docente continua sendo um aspecto essencial para a transformação educacional com qualidade, tornando-se, para o contexto da Agenda 2030, que visa implementar os ODS, um fator vital. Assim, os esforços atuais voltaram-se para a mobilização dos países para o alcance do ODS 4 e, com isso, “assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, que, entre as metas estabelecidas, está a de “substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento” (UNESCO, 2017, p. 6-7).

De acordo com o Sistema de Informação de Tendências Educacionais na América Latina (SITEAL), vinculado ao Escritório para a América Latina e o Caribe do IPE UNESCO, o debate internacional sobre políticas docentes concentra-se na importância do processo de ensino-aprendizagem, que se estrutura nas dimensões da formação inicial, da formação continuada e a carreira, visando o reconhecimento social, apontando onze orientações gerais no contexto da agenda E-2030:

- Garantir uma formação inicial docente de qualidade;
- Alinhar a formação inicial aos padrões de desempenho docente e à educação inclusiva;
- Enriquecer as experiências culturais dos que estão ingressando na docência;
- Integrar a carreira docente ao Desenvolvimento Profissional Docente (DPD);
- Dar seguimento a programas inovadores na formação inicial de docentes;
- Aprimoramento da gestão pedagógica;
- A formação de formadores de docentes;
- Formar para o desenvolvimento de competências e habilidades do século 21;
- Formar para o desenvolvimento de pedagogias inclusivas;
- Articular a formação de pós-graduação com a transformação das práticas pedagógicas;
- Recuperar o conhecimento pedagógico associado ao gerenciamento da pandemia de covid-19;

Essas orientações trazem as pistas que sintetizam o projeto em curso, a partir da dimensão dos profissionais da educação. O consenso regional construído pelo OREALC/UNESCO à época da implementação das macroestratégias educacionais, sustentou-se na hegemonia discursiva presente nos documentos produzidos para orientar/recomendar políticas educacionais, sobretudo, as de formação e valorização, que visavam a “transformação educacional na ALC, por meio de uma educação de qualidade”. Também colaborou para mobilizar diferentes atores, instituições, governos, organizações sociais e acadêmicas, nacionais e internacionais, conglomerados empresariais e OI.

Tratou-se, e ainda trata-se, da construção e legitimação de um projeto hegemônico de educação bem articulado com o projeto global do capital, em que se assume uma visão de mundo “redentora e salvacionista”, cujas “prioridades” para a garantia de uma educação de qualidade colocam os professores no foco, mediante a atribuição de um conjunto de responsabilidades ao docente pelo que acabam por responsabiliza-lo, seja pelo fracasso ou sucesso dos resultados, sem, com isso, considerar os condicionantes estruturantes da realidade objetiva que, no capitalismo, se mostram cada vez mais desiguais, contraditórios e excludentes no modo de produção capitalista.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância dada à formação e valorização dos profissionais da educação, especialmente, a partir das ações direcionadas a esses campos, tem sido, ao longo das últimas décadas (1980-2010), objeto de interesse de muitos estudos e pesquisas, ações governamentais por meio das políticas públicas, de grupos sociais, acadêmico-científicos, sindicais e empresariais, bem como de OI, constituindo uma rede de orientações/ações que repercute no mundo, e em particular, na ALC, como bem se situou nesta Tese.

Nessa conjuntura, é oportuno salientar que o modo de produção capitalista se consolida globalmente, tornando-se hegemônico, na medida em que passa a regular as relações e as liberdades individuais e coletivas, sobrepondo-se às dimensões humano-sociais, por meio da imposição de uma nova normatividade mundial, isto é, uma nova racionalidade, constituindo-se a razão do mundo no capitalismo contemporâneo.

O fenômeno da globalização neoliberal e da mundialização do capital, analisado nesta Tese, e que não só internalizou, mas também transnacionalizou a educação, ganhou relevo quando se ampliou no final do século XX e início deste século. A atuação dos OI (BM, OCDE e, em particular, a UNESCO) em escala global e nos países da região da ALC, a partir dos anos de 1980, disseminou em suas orientações/recomendações uma concepção de educação vinculada ao desenvolvimento econômico e social, articulada ao projeto hegemônico de fortalecimento do modo de produção capitalista.

Esses OI, em diferentes momentos da história, em matéria de educação, tem estruturado e desenvolvido estudos e incursões globais, regionais e nacionais, para supostamente “atender” às demandas dos países, que, por constituírem-se enquanto sociedades capitalistas, respondem as atuais diretrizes neoliberais, incluindo em suas pautas o consenso da agenda neoliberal como uma concepção fundante (razão-mundo) que articula as dimensões econômicas, políticas e ideológicas, subordinando o Estado, a sociedade, os sujeitos e o mercado, a serviço da lógica global e transnacionalizada do capital.

Foi partindo desse contexto de influência, que a presente Tese se estruturou, tendo como objeto central a atuação dos OI, e, em específico, da UNESCO, que atualmente compreende cerca de 193 países, por meio da articulação de ações na educação, nas ciências, na cultura, na comunicação e na informação, objetivando se consolidar no mundo como a única agência da ONU, com liderança global e regional, direcionada ao desenvolvimento da educação de qualidade, transitando da pré-escola à educação superior e para além desta, com vistas na disseminação do ideário de “uma educação ao longo da vida”.

Notadamente neste estudo, o caso da UNESCO, analisado nas particularidades do OREALC, via as macroestratégias educacionais (PPE, 1980-2000; PRELAC, 2002-2017; e PERDLAC, 2011-2016) implementadas na ALC nas décadas de 1980 a 2010, evidenciou que - desde a sua inserção regional em 1963 e, mais intensamente, a partir dos anos de 1980, - este organismo vem direcionando ações específicas para a região, com uma dupla perspectiva.

A primeira perspectiva constituiu-se em desdobrar as agendas globais da UNESCO: agenda da EPT, nos anos de 1990 (1990-1999); os ODMs de Dakar para os quinze primeiros anos de 2000 (2000 a 2015) e, mais recentemente, a agenda E-2030, com o desdobramento do ODS 4 (2015-2030). A segunda, foi de servir de laboratório para aperfeiçoar e ampliar essas agendas, a partir de uma hegemonia discursiva consensuada em princípios humanitários e de consolidação da paz entre as nações e seus povos, argumentando, para isso, que o desenvolvimento só se efetivaria por meio da educação, da ciência e da cultura, quando, na realidade, o que está por trás desse discurso é o alicerçamento do neoliberalismo como nova razão-mundo do capital.

Nesta Tese, buscou-se focalizar a importância que a aproximação dos OI tiveram para os contextos nacionais, principalmente com a expansão da globalização na educação, o que reforçou a influência dessas organizações tanto na definição, como também na tomada de decisão das ações governamentais dos diferentes países da ALC, possibilitando, com isso, a formulação de políticas educacionais globais e a instituição das chamadas redes de políticas, que passam a influenciar, mediante orientações/recomendações, a maneira como os governos nacionais deveriam elaborar e implementar as políticas educacionais, que, no caso específico do OREALC/UNESCO, no que tange à formação e valorização dos profissionais da educação, estão contidas nas macroestratégias educacionais investigadas.

Assim, buscou-se, no decorrer do contexto de influência da política analisada nesta Tese, demonstrar a UNESCO, a partir de seu braço regional na ALC (OREALC), enquanto um OI que exerceu, e ainda exerce, certa hegemonia na região a partir da sua articulação global, regional, multinacional e nacional, mediante a sede de caráter global e suas filias (escritórios regionais, escritórios multinacionais e escritórios nacionais), além de institutos, centros e redes de políticas, conforme apresentado na seção 3 desta Tese. Dessa forma, o OREALC atuou como um *think tank* da UNESCO, cujos *experts*, considerados seus intelectuais orgânicos, contribuíram para os debates educacionais regionais, delineando as macroestratégias e, conseqüentemente, o desenho das políticas à época.

No decorrer da Tese, “**A internacionalização das políticas educacionais de formação e valorização dos profissionais da educação:** um estudo da relação entre as macroestratégias

educacionais do OREALC/UNESCO e a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Brasil”, buscou-se responder à problemática de investigação: *qual a relação que se estabelece entre as orientações/recomendações das macroestratégias educacionais do OREALC/UNESCO (PPE, PRELAC e PERDLAC) e a Política Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação (PNFPE) no Brasil?*

E, para tanto, organizou-se na seção 4 desta Tese dois quadros fundamentais, aos quais sintetiza as orientações/recomendações do OI (quadro 21 “orientações/recomendações do OREALC/UNESCO às políticas de formação e valorização dos profissionais da educação, por macroestratégia e agrupamento teórico-metodológico) e apresenta as relações identificadas e que estabelecem a articulação das orientações/recomendações do OREALC/UNESCO a respeito das políticas educacionais de formação e valorização e a atual PNFPE do Brasil (quadro 32 “matriz de referência das orientações/recomendações do OREALC/UNESCO e a PNFPE do Brasil).

Quanto às orientações/recomendações do OREALC/UNESCO, indicadas em suas macroestratégias (PPE, PRELAC e PERDALC) para as políticas de formação e valorização dos profissionais da educação básica na região da ALC, constatou-se que os resultados apontam para a concordância na literatura a respeito da relação formação e valorização, estando alicerçada no tripé, formação, carreira e condições de trabalho e que os debates recentes sobre as políticas educacionais na região estão atrelados à crise fiscal do Estado, ocorrida entre as décadas de 1970 e 1980, culminando no amplo movimento de Reformas Administrativas que ocorreram no contexto latino-americano e caribenho, nos anos oitenta e noventa do século passado.

Essas reformas modificaram expressivamente as relações entre Estado, mercado e a sociedade, reorientando suas finalidades, passando a serem conduzidas pelas diretrizes gerenciais da NGP, cujo destaque da iniciativa privada é fortemente marcado por meio das parcerias público-privadas (PPPs), que formam, juntamente com atores e instituições articuladas ao empresariado (os *think tanks* e as organizações internacionais da filantropia da área de negócios), as novas forças de coalização para conduzir as políticas públicas e sociais.

Tais forças, passam a influenciar e, em alguns casos, a atuar diretamente na educação pública, por intermédio de um discurso apaziguador e salvacionista da “educação de qualidade” e da necessidade do “protagonismo docente”, como condição sumária para a ocorrência dessa “qualidade” na educação, o que, portanto, requer dos profissionais da educação uma maior responsabilização pelos resultados de aprendizagem dos estudantes.

Observou-se, também, que essas reformas redefiniram o papel dos Estados na região, consolidando o neoliberalismo como a nova razão-mundo, transformando o Estado e seus Governos em verdadeiras empresas, a partir dos princípios da NGP, importando do mundo corporativo o modelo gerencial, para a administração pública.

Os documentos analisados das macroestratégias revelaram que há uma hegemonia discursiva contida nas orientações/recomendações nos textos produzidos pelo OI, que influenciou diretamente as formulações das políticas educacionais, especialmente as destinadas à formação e à valorização dos profissionais da educação, nos países que participaram da execução das macroestratégias do OREALC/UNESCO (PPE, PRELAC e PERDLAC).

Essa hegemonia discursiva, identificada nos documentos analisados, possibilitou a edificação de um elo de coesão para a construção de um consenso regional, em adesão ao projeto hegemônico que, em função do processo de globalização neoliberal e de mundialização do capital, apoiado pelos OI, com destaque à UNESCO, se acentuou demasiadamente nesse início de século XXI, sujeitando as relações de competição, concorrência, exclusão, desigualdade e, conseqüentemente, de objetificação e alienação presente na atual fase do modo de produção capitalista.

Esses elementos tem corroborado, sobremaneira, para a consolidação do projeto global do capital na região, a partir da materialização de agendas que integram um movimento internacional mais amplo, identificado como AGE, e que tem se internacionalizado a partir das políticas, criando redes, influenciando países e seus governos, mediante a pactuação mundial de objetivos, metas e estratégias para a formação de capital humano desejável, enquanto mecanismo de manutenção das relações políticas, econômicas e de poder dos grupos hegemônicos vinculados ao grande capital financeiro.

Neste sentido, as análises empreendidas nesta Tese corroboram, ainda, para a reafirmação do lugar de centralidade que o protagonismo dos OI (nesta Tese se destaca a atuação do OREALC/UNESCO) ocupa no processo de globalização da educação, agindo como verdadeiros *experts* na indução das reformas educacionais que se fizeram/fazem necessárias para consolidar a racionalidade neoliberal e o seu modelo de desenvolvimento econômico e social no mundo, atuando na articulação das **redes de políticas globais** e no alinhamento das agendas educacionais dos países ao movimento internacional da AGE.

Por serem formadas por diferentes atores, instituições e vozes, essas redes foram identificadas, no contexto de influência da pesquisa, como uma ampla frente de governança, ao incorporarem seus *experts*, consultores ou especialistas dos OI, além de universidades, órgãos

de Estado/governos e as organizações da sociedade civil, possibilitando, com isso, garantir a interferência nas tomadas de decisão dos países a respeito de suas políticas educacionais.

Uma constatação importante deste estudo, refere-se a participação da sociedade civil nessas redes de políticas, em que se destacam a atuação de sindicatos, movimentos sociais e acadêmico-científicos, órgãos de classe, entre outros, sempre citados nos documentos internacionais e que em certa medida vem ocorrendo muito mais para a legitimação de padrões de governança para a produção de políticas tidas como “eficazes”, constituindo as agendas pactuadas nacional e supra nacionalmente, mediante a cooptação desses órgãos da sociedade e construção de consensos que beneficiam o capital, do que de fato responder às demandas e exigências da sociedade.

Por esses movimentos dos OI nas redes de políticas, os resultados da pesquisa indicam também, que o *modus operandi* dessas organizações é compatível com a perspectiva gramsciana de aparelhos privados de hegemonia (APH), na medida em que induzem, na prática, a partir de suas orientações/recomendações, a direção política para as tomadas de decisão, com o consentimento da sociedade civil e com a atuação da sociedade política para a concretização de seus objetivos.

Nesta Tese foi evidenciado que a atuação da UNESCO na ALC, por meio do OREALC, enquadra este OI na categoria de um APH, fundamentalmente com os movimentos históricos ocorridos nas décadas de 1980/90, em articulação com as grandes ações educacionais internacionais desenvolvidas a partir dos anos noventa (Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, 1990; a publicação do Relatório Delors em 1996; o Fórum Mundial de Educação de Dakar, em 2000; e Fórum Mundial de Educação de Incheon, em 2015).

Atuação essa que se traduz na concepção e execução das três macroestratégias educacionais implementadas na região, na quais é possível observar, em todas elas, uma preocupação evidente com a questão da docência e dos profissionais da educação, que se ampliou consubstancialmente entre o PPE, o PRELAC e o PERDLAC.

Desta forma, os resultados da investigação apontam que o PPE vinculou a docência à questão da aprendizagem dos estudantes. Todo o esforço era de melhorar o processo de ensino-aprendizagem, gerar bons resultados de aprendizagem, aumentar a escolaridade, tanto em tempo de duração de estudos escolares obrigatórios, quanto na erradicação do analfabetismo, e melhorar a eficiência dos sistemas de ensino para que estes dessem conta de produzir dados positivos, por meio de resultados de aprendizagem satisfatórios ao projeto hegemônico que se estruturava na região.

É importante frisar que os resultados apontam, ainda, que, embora o PPE não apresentasse no seu escopo um foco específico sobre os profissionais da educação e a docência nos seus objetivos prioritários, essa tematização ganha relevo, a partir da década de 1990, mediante a máxima “formar os professores da ALC para a perspectiva da transformação educacional”, como meta global a ser alcançada pelos objetivos da macroestratégia em 20 anos, sendo admitido, pelo próprio OI, que tais projeções não foram alcançadas em sua integralidade, conforme sinalizado na Tese, gerando a necessidade de continuidade de suas iniciativas, pós Marco de Ação de Dakar (2000).

Daí a importância do fortalecimento de um “consenso regional” sobre a educação latino-americana e caribenha, nas décadas de 1980 e 1990, o que requeria cooptar governos, a sociedade civil, a iniciativa privada e os movimentos acadêmico-científicos, sociais e sindicais, vinculados ao campo educacional e de suas políticas, portanto, pode-se atribuir que o PPE foi o período de instituição e fomento ao consenso regional das políticas educacionais em consonância com o projeto hegemônico do capital.

Enquanto o foco do PPE, no que tange à docência, centrava-se na profissionalização docente (institucional, o que inclui sistemas, redes de ensino e escolas; e o pedagógico, referente ao desenvolvimento da profissão) com o PRELAC, macroestratégia que o sucedeu, o foco se deu no desenvolvimento dos processos de profissionalismo e profissionalidade, que se correlacionavam respectivamente com o aperfeiçoamento da prática pedagógico-docente e a função social da profissão, isto é, a relação que estabelece entre escola-sociedade.

Assim, com o foco ampliado nos profissionais da educação a partir dos docentes, a macroestratégia do PRELAC buscou unir esforços para que os países da região não só priorizassem, como também legitimassem a importância e o papel desses atores, enquanto protagonistas e, por conseguinte, responsáveis pelas mudanças necessárias nos sistemas, redes de ensino e escolas, para que o projeto hegemônico do capital em curso pudesse ser ampliado e fortalecido na ALC.

Com isso, a macroestratégia do PRELAC, ao se constituir como continuidade do PPE nos anos 2000, passa a disseminar um conjunto de orientações/recomendações que visavam a construção de um perfil profissional mais reflexivo, autônomo e criativo, como dimensões de estímulo a uma prática pedagógico-docente protagonista e comprometida com um trabalho articulado a aprendizagem de competências e habilidades (cognitivas e/ou emocionais) aderentes às reformas propostas pelo capital.

Ao propor um “novo profissionalismo” e uma “nova profissionalidade” para os profissionais da educação, o PRELAC instaura definitivamente o modelo gerencial da reforma

empresarial, via a NGP, modificando o papel desses profissionais que, agora subordinados à aprendizagem de competências e habilidades cognitivas e socioemocionais necessárias à formação dos estudantes, passa a ser central nos processos educativos e conseqüentemente nas políticas educacionais neoliberais, a fim de se formar os quadros necessários para a acomodação e sustentabilidade do projeto do capital.

Se o PPE pode ser considerando um período de instituição e fomento ao consenso regional, certamente, o PRELAC, enquanto macroestratégia de continuidade do OREALC/UNESCO, tornou-se o período de consolidação desse consenso regional entre as redes de políticas educacionais da região e os diversos atores e instituições que formavam sua ampla governança regional, em prol do fortalecimento do projeto hegemônico do capital em curso.

Nessa esteira, os resultados apontam, ainda, que a terceira macroestratégia educacional do OREALC/UNESCO, o PERDLAC, surge como um desdobramento do foco estratégico 2 do PRELAC (foco nos docentes e na aprendizagem dos alunos) e passa a ser implementada em paralelo a macroestratégia do PRELAC. Assim, a questão dos profissionais da educação, especialmente a docência, ganha novos contornos, sendo central nessa terceira macroestratégia, em vista do consenso mundial construído ao longo das incursões das políticas educacionais globais, que agora estão globalizadas, mundializadas, internacionalizadas e transnacionalizadas.

O PERDLAC, ao focar no docente, materializou o conjunto de reformas gerenciais/empresariais empreendidas no território da ALC, mediante estudos e orientações/recomendações concebidas pelos países como diretrizes para a implementação de suas políticas educacionais de formação e valorização. Essa macroestratégia também foi a responsável por fortalecer na região a estratégia global da UNESCO, *Professores para uma Educação para Todos*, que se compatibilizou com o ODS 4 e na agenda E-2030, após 2015.

A macroestratégia do PERDLAC centrou-se na perspectiva da garantia dos direitos à educação, compreendida de forma simplificada como a “aprendizagem”, por isso a docência estaria a serviço do direito de aprender de cada aluno, ao mesmo tempo em que contribuiria para o desenvolvimento humano equitativo, de qualidade e sustentável.

Outro aspecto relevante desvelado com esta Tese, é o fato de se conceber tanto o PRELAC, quanto o PERDLAC, como macroestratégias de aprofundamentos do PPE, que, por ter sido a primeira iniciativa da UNESCO de âmbito regional para a ALC, congregou os objetivos fundamentais do projeto hegemônico do capital que se arquitetava no mundo e na região, conforme apontado nas seções que compõe este texto.

O PRELAC, com o foco estratégico nos docentes e na importância atribuída a eles para a efetivação das mudanças educacionais, persistidas desde o período do PPE, no que tange às melhorias dos resultados de aprendizagem dos estudantes, possibilitou, a partir do aprofundamento desse seu foco estratégico, o desenvolvimento sistêmico da macroestratégia PERDLAC, demarcando radicalmente a centralidade da atuação do OREALC/UNESCO nos professores, sobretudo, na responsabilização destes para com a qualidade da educação da ALC e o efetivo cumprimento de seus objetivos na região, acompanhando as diretrizes internacionais de outros OI.

Como exemplos significativos dessa perspectiva apontada acima, tem-se as produções “Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes da América Latina e Caribe”, relatório encomendado e financiado pelo BM, e o estudo da OCDE, “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”, produzido 2006, em que se percebe o interesse pela questão docente, no que tange as políticas educacionais.

Ainda neste conjunto de dados a respeito das macroestratégias do OREALC/UNESCO, foi observado, nos documentos analisados em língua espanhola, a opção pelo termo “políticas docentes”, que, em uma tradução livre para a língua portuguesa, refere-se a “políticas de ensino”. E, na maioria dos documentos integrantes da pesquisa, foi observado a variante de “*docente*” (*maestro e profesor*) e de “*directivo escolar*” (diretor escolar), que, no contexto de produção dos textos analisados (em língua hispânica), é importante frisar que há uma diferenciação entre os docentes “maestros e “profesores”, conforme a titulação acadêmica, enquanto que, na realidade brasileira, comumente se utiliza os termos “professor” e “docente”, como sinônimos, que, no contexto desta Tese, se considerou como profissional da educação, conforme sinalizado nas seções anteriores, desta Tese.

Quanto às orientações/recomendações emanadas do OREALC/UNESCO, incorporadas na Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (PNFPE) do Brasil e, em específico, as diretrizes orientadoras da atual PNFPE para o desenvolvimento profissional e as condições de trabalho desses profissionais, os dados analisados indicaram, na seção 4, uma aproximação entre os documentos internacionais da OREALC/UNESCO e os documentos nacionais da política brasileira.

Isso confirma o pressuposto da Tese de que a internacionalização das políticas educacionais de formação e valorização dos profissionais da educação possibilita compreender que as políticas, de uma maneira geral, não são neutras, nem homogêneas ou isoladas de um contexto mais amplo e global, uma vez que, em redes, as políticas ganham contornos mais

individualizados de seus resultados, controlando e avaliando as responsabilidades profissionais daqueles que estão diretamente implicados.

Isso coloca à centralidade do debate, de que pensar as políticas educacionais, na engrenagem da globalização neoliberal e da mundialização do capital, requer situar o contexto de influência, especialmente no que tange as relações políticas, econômicas, sociais e culturais entre os países e as redes de políticas.

Desta forma, há um nítido alinhamento entre as orientações/recomendações desse OI nos documentos produzidos durante o recorte deste estudo, com destaque ao **nexo dialético**, proposto nesta Tese entre **Formação e Valorização**, a partir das duas categorias de análise (desenvolvimento profissional e condições de trabalho) e de suas unidades teórico-metodológicas (formação inicial; formação continuada; condições objetivas para as práticas pedagógico-docentes; formas de contratação/ingresso na profissão; e carreira), apresentadas e analisadas na seção 4.

Quanto à categoria **Desenvolvimento Profissional**, esse alinhamento entre os documentos internacionais do OREALC/UNESCO e a PNFPE do Brasil, pode ser percebido: na *formação inicial* em nível superior, articulada com a Educação Básica, teoria e prática, formação geral e formação pedagógica específica, ambas com o foco na prática e o estabelecimento de competências gerais docentes a partir da BNCC. Na formação continuada, observou-se um processo centrado na prática pedagógico-docente, com a escola como espaço de aprendizagem profissional e colaborativa entre pares, como componente da profissionalização fundamentado na BNCC da educação básica e a BNC-formação (formação por competências) e o levantamento de necessidades e programas de formação flexíveis.

Na categoria **Condições de Trabalho**, pode-se identificar, quanto às *condições objetivas para as práticas pedagógico-docentes* nas diretrizes orientadoras que tratam da necessidade de que as políticas sejam permanentes e de estímulo à profissionalização (com planos de carreira, progressão, melhoria das condições de trabalho e de remuneração), com disponibilização de recursos materiais, salubridade ambiental, segurança no local de trabalho e transporte escolar; e por fim, a razão entre quantidade de alunos, turmas, professores e jornada de trabalho (carga-horária de trabalho diária e o volume de atividades escolares e extraescolares).

Nas *formas de contratação/ingresso na profissão*, foram observadas as seguintes diretrizes: avaliação de candidatos aptos para o exercício da profissão; ingresso na carreira do magistério público exclusivamente por meio de concurso de provas e títulos; estabelecimento de requisito mínimos: nível médio na modalidade normal (conforme em lei), nível superior, em

cursos de graduação em licenciatura, em pedagogia e profissionais graduados com complementação pedagógica e com notório saber (ambos de acordo com as nomas do CNE).

E, por fim, a unidade *carreira*, na qual esse alinhamento pode ser verificado nas diretrizes orientadoras: planos de carreira (com progressão funcional periódica e o desenvolvimento profissional), definição de piso remuneratório da carreira e atualizado, considerando as especificidades pedagógicas, características físicas e geoeconômicas das redes de ensino e incentivos à dedicação exclusiva à mesma rede de ensino, preferencialmente à mesma escola, jornada de trabalho de até 40 horas semanais (com 2/3 para as atividades em regência de classe e 1/3 para outras atividades pedagógicas), férias anuais e a exigência mínima de experiência docente de 2 anos para o exercício de quaisquer funções de magistério, excetuada a de docência.

O conjunto desses dados evidencia a relação entre o alinhamento das orientações/recomendações do OREALC/UNESCO e as diretrizes orientadoras da PNFPE brasileira, explicitando um projeto de formação e de valorização calcado na concepção dominante do capital, que tem na TCH, vinculada à racionalidade neoliberal, seus fundamentos e que se concretizam nas pedagogias do *aprender a aprender*, amplamente denunciadas pelos estudos de Newton Duarte, limitando a formação dos profissionais da educação à epistemologia da prática, isto é, a docência resumida ao *saber fazer*.

Desta forma, pode-se afirmar que a concepção de formação e valorização disseminada pelo OREALC/UNESCO à época da implementação das macroestratégias educacionais investigadas e que se reproduzem nos documentos nacionais da PNFPE, a partir de seus documentos estruturantes, analisados, está calcada nesta visão reprodutivista do capital, que correlaciona à TCH, à racionalidade neoliberal e à epistemologia da prática, imprimindo uma perspectiva de formação e valorização dos profissionais da educação pragmática, utilitarista, instrumental, limitada, flexível, reflexiva, corroborando para uma formação formatada de um profissional gerenciado e à serviço das relações de produção e de manutenção da hegemonia capitalista.

No Brasil, isso se materializou de forma mais forte nos documentos produzidos recentemente, após a manobra jurídico-parlamentar-midiática de 2016, que foi uma divisora de águas na democracia brasileira e no conjunto de suas políticas. Documentos curriculares como a BNCC da educação básica, as novas DCNs para a formação e que instituíram as BNC, editadas pelo CNE em 2019 (BNC-formação) e 2020 (BNC-Formação continuada), são alguns dos exemplos concretos dessa concepção utilitarista, da epistemologia da prática, com apelo à

prática e ao conhecimento totalmente voltado ao “fazer operativo diário da educação escolar” em detrimento da teoria.

É interessante ressaltar, ainda, que, apesar do avanço em alguns temas ligados à formação e valorização (formação inicial majoritariamente em nível superior, o direito à formação continuada, inclusive em nível de pós-graduação, ingresso exclusivamente via concurso público para carreiras no magistério público, com plano de carreiras, progressão, a obrigatoriedade de pagamento de piso remuneratório, jornada de trabalho com previsão de carga-horária entre atividades de regência e não regência em sala de aula, férias, entre outras), tais conquistas da classe trabalhadora não ocorrem de forma universal e homogênea para todos e em todos os países da ALC.

No Brasil, por exemplo, apesar da PNFPE indicar essas conquistas em suas diretrizes orientadoras, a composição entre a estrutura e o funcionamento dos sistemas de ensino, o dispositivo constitucional-legal na LDB/1996, por meio do Art. 8º, impõe o regime de colaboração e a relação de interdependência aos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para gerirem suas políticas educacionais locais, delegando aos entes federados a administração de políticas específicas para a valorização dos profissionais da educação, o que, em certa medida, compromete essas garantias constitucionais-legais em sua integralidade. Isso repercute, de forma contundente, na relação formação-contexto-trabalho, interferindo na qualidade do desenvolvimento profissional e nas condições de trabalho.

Outro aspecto que chama atenção no desvelar desta pesquisa, é a orientação/recomendação que o OI fez no contexto do PRELAC aos países latino-americanos e caribenhos, quanto à necessidade do reconhecimento social da profissão docente na região, como forma de garantir uma profissão mais atrativa aos potenciais candidatos ao cargo do magistério, a partir do que a macroestratégia classificou como “novo profissionalismo” e “nova profissionalidade”, ao estimular os países a elaborarem *ações destinadas a atrair homens para a profissão docente*, ao se considerar que uma *maior presença masculina* poderia influenciar positivamente na *valorização social da profissão*, relevando uma postura ideológica sexista e machista ao se atribuir, indiretamente, a baixa performance dos resultados educacionais da região às mulheres, que, historicamente, são a maioria a ocupar esses postos de trabalho.

Assim, no conjunto dessa Tese, utilizou-se a análise do contexto brasileiro como evidência para constatar a influência do OREALC/UNESCO durante a execução das macroestratégias educacionais na região, ressaltando a força desse OI na vanguarda dos debates e articulações internacionais, capazes de mobilizar os países latino-americanos e caribenhos em prol de objetivos globais que, há pelo menos quarenta anos, vem contribuindo para consolidar

um projeto civilizatório que tem como principal fim o desenvolvimento do modo de produção capitalista.

O fim das macroestratégias, em 2017, não sinaliza a conclusão ou o atingimento mecânico de objetivos predeterminados em seus projetos ou o fim das influências regionais do OREALC/UNESCO. Muito pelo contrário, preconizam uma engrenagem global que se retroalimenta diariamente da realidade objetiva e das relações socioculturais, político-econômicas, humano-sociais e ambientais estabelecidas no metabolismo do capital.

Em vista disso, pode-se atribuir, como uma ação de continuidade das macroestratégias na região da ALC, a atual agenda de E-2030 da UNESCO, que substitui as ações regionais do OREALC por um conjunto de iniciativas de âmbito global, a serem disseminadas nas agendas regionais e nacionais nos países latino-americanos e caribenhos, sob a supervisão do OREALC/UNESCO.

Essa perspectiva foi sinalizada em recente documento publicado pela UNESCO (Nota conceitual e Agenda) e apresentado durante a reunião do comitê diretor regional ODS 4, para a ALC, realizada em Pátzcuaro/México, reforçando que, após a conclusão do PRELAC, a atual agenda fortalece a educação como um direito humano fundamental e potenciador dos demais direitos, constituído, portanto, como uma “chave para o bem-estar individual e coletivo”, sem a qual não se construirá a “paz” e o “desenvolvimento sustentável”.

Neste sentido, paralelamente à conclusão das macroestratégias educacionais do PRELAC e do PERDLAC, a UNESCO, a partir do Fórum Mundial de Educação em Incheon (2015), elaborou uma declaração com a delimitação das estratégias para o atingimento dos ODS e, em especial, o ODS 4, constituindo deste, então, a sua atual agenda global de educação (agenda E-2030), com a ampla participação de OI, governos, empresariado, e movimentos internacionais da educação, com a finalidade de unir esforços mundiais em torno de redes de políticas que fortalecem o projeto global de educação com a meta de alcançar o ODS 4 até 2030.

Para além de um discurso hegemônico, nesta Tese, atribuiu-se a agenda E-2030, compreendida como continuidade das macroestratégias educacionais do OREALC/UNESCO na região da ALC, como a materialidade prescritiva de um conjunto de orientações/recomendações do capital, que circulam globalmente e integram-se aos documentos nacionais das políticas educacionais, como no caso da política brasileira analisada no *corpus* deste estudo. Isso permite afirmar que a agenda E-2030 também se torna uma prática, na medida em que está contida nas políticas educacionais globais e que se traduzem em políticas nacionais/locais, redefinindo o escopo da formação e da valorização.

Para tanto, e partindo das experiências implementadas, das quais as macroestratégias educacionais do OREALC/UNESCO foram fundamentais, bem como a sua estratégia global “Professores para uma Educação para Todos”, novamente os profissionais da educação, em especial os professores, ganham destaque nessa nova agenda, retomando a ideia de uma docência protagonista e promotora das transformações educacionais necessárias e os grandes articuladores e responsáveis em garantir a qualidade da educação, uma vez que a qualidade dos professores interfere na qualidade da educação e esta impacta no desenvolvimento socioeconômico dos países.

Nesta Tese, fica claro que, desde o início da trajetória educacional da UNESCO, e em particular durante as macroestratégias (PPE, PRELAC e PERDALC) desenvolvidas na ALC, o seu interesse pelos professores e professoras, acentuando-se nas décadas de 1980/1990 e consolidando-se nos anos 2000, contribuiu para o alicerce desse projeto global de educação de qualidade e, conseqüentemente, de formação docente na região e que está em curso no mundo.

Essa trajetória, apesar do discurso humanitário da paz e da sustentabilidade, que em uma análise apressada poderia ser compreendido como progressista e crítico, está, na verdade, subtraída e a serviço da propagação da racionalidade neoliberal, que, entre seus múltiplos fatores, tem se fortalecido mediante o estímulo da concorrência, da competitividade e dos excessivos processos de *accountability* (responsabilização) e avaliação, com vista a formação de capital humano competitivo, adequado e qualificado aos objetivos econômicos do mercado.

Nos documentos do *corpus* dessa pesquisa, é identificado o discurso hegemônico que justifica o projeto global atualmente desenhado na AGE e integrado à agenda E-2030 da UNESCO, em que pontua a baixa qualificação dos profissionais da educação em termos de formação inicial, assim como de processos descontinuados de formação continuada, que enfraquecem o desenvolvimento profissional docente e tornam as carreiras pouco atrativas.

Esses fatores, segundos os OI, e, em particular, a UNESCO, forçam uma cadeia de acontecimentos que dificultam a manutenção do interesse e da permanência de bons professores na profissão docente, que fazem com que esses organismos passem a se dedicar à formulação de políticas educacionais que focalizem temas como o desenvolvimento profissional, as condições de trabalho e a carreira, tendo em vista que, nessa lógica, os professores são vistos como os principais recursos escolares existentes, isto é, a força motriz impulsionadora do desenvolvimento da educação de qualidade.

A hegemonia discursiva legitimada pelo OREALC/UNESCO, em seus documentos internacionais, via de regra, é resultante de rigorosos estudos científicos, coordenados ou elaborados por especialistas de renome internacional, considerados como os intelectuais

orgânicos do capital ou como *experts*, que apresentam descrições e análises das evidências educacionais que corroboram para sustentar ideias e opiniões que revelam aos gestores públicos o panorama global/regional e, muitas vezes, até o nacional/local, sobre a situação docente, com o adicional de orientações/recomendações, as quais os sistemas de ensino devem utilizar para gerar os resultados esperados.

Tal incursão tem como finalidade induzir a formulação das políticas educacionais de formação e valorização dos profissionais da educação, com base na prescrição das orientações/recomendações contidas nos documentos produzidos, vendendo-se a ideia de que estas são necessárias para o equacionamento das problemáticas vivenciadas nos países.

Estas análises prescritas em forma de orientações/recomendações, buscam se legitimar em função do apelo científico e social, na medida em que são geralmente consequências de resultados de pesquisas financiadas pelos OI, mas que, no tocante de suas particularidades, apresentam dados descontextualizados de uma apreciação mais qualitativa e rigorosa da realidade objetiva, na medida em que negligenciam aspectos estruturais do contexto escolar e a conjuntura sociocultural e político-econômica dos países envolvidos, apresentando análises superficiais, recortadas e flexíveis a qualquer realidade, como possíveis “saídas” para a crise educacional via padrões globais.

Assim, a UNESCO, por meio do OREALC, vem construindo o seu discurso educacional que se fortaleceu de macroestratégia em macroestratégia e, atualmente, por meio da agenda E-2030, consolidando na região da ALC sua hegemonia, que se impõe mediante o consenso regional, presente na concepção de educação latino-americana e caribenha disseminada ao longo de sua trajetória regional, como a ferramenta capaz de reparar a dicotomia existente entre os países do centro/periferia do capitalismo, visando a redução das distâncias que produzem desigualdades.

Por conseguinte, o conjunto de resultados aqui apresentados, embora vinculados a uma realidade regional e nacional esboçada na expressividade alcançada pelo OREALC/UNESCO na região da ALC e no Brasil, vincula-se diretamente aos interesses burgueses do capital, configurando-se, portanto, a uma lógica global que se internacionaliza e transnacionaliza cotidianamente, na medida em que há o alinhamento de orientações/recomendações aos países da ALC, em sintonia com os pilares das reformas neoliberais e as diretrizes dos acordos firmados nos eventos internacionais promovidos pela UNESCO e outros OI (1990, 2000 e 2015), fortemente fundamentados pela TCH e influenciados pelas diretrizes da NGP, demarcando, assim, o contexto gerencial/empresarial nas políticas educacionais, sobretudo, para a formação e valorização, foco desta Tese.

É inegável, portanto, que a intensificação do fenômeno da globalização neoliberal modificou tanto a forma, quanto o conteúdo das políticas educacionais, na medida em que as redes de políticas globais estabelecidas com a inclusão de novos atores no diálogo (com destaque ao setor privado e seus interesses econômicos diversos, agenciados pelos OI), passam a fomentar reformas educacionais que visam injetar os pressupostos do neoliberalismo (competitividade, concorrência, empreendedorismo, mérito) na educação, remodelando suas instituições, redefinindo a aprendizagem dos alunos e formatando a formação e as práticas pedagógico-docentes.

Essa hegemonia discursiva identificada nos documentos produzidos pelo OREALC/UNESCO e presentes nos documentos da PNFPE brasileira, certamente colaborou para a efetivação do consenso regional necessário, que mobilizou os diferentes governos, instituições, organizações sociais nacionais e internacionais, conglomerados empresariais e OI, e ainda mobiliza a sociedade latino-americana e caribenha, para a construção e legitimação do projeto hegemônico do capital na educação, articulado com o projeto global do capital em curso.

Com uma visão de mundo “redentora e salvacionista”, a UNESCO, por meio da hegemonia discursiva, vai introjetando na subjetividade dos indivíduos a ideia de “prioridades” para a garantia de uma educação de qualidade. E para tal, coloca os profissionais da educação no centro da responsabilização, atribuindo-lhes a carga mais uma vez pelo fracasso ou sucesso dos resultados, excluindo as condicionalidades estruturantes da realidade objetiva, que, em uma sociedade cujo modo de produção é o capitalista-neoliberal, se tornam cada vez mais desiguais, contraditórias e excludentes.

Por fim, ressalta-se que o presente estudo concluiu que a atual PNFPE do Brasil é resultante das influências das macroestratégias educacionais do OREALC/UNESCO, produto de uma hegemonia discursiva que orientou/recomendou a formulação das políticas educacionais de formação e valorização em escala regional e nacional. Tais macroestratégias funcionaram como disseminadoras de um consenso regional de adesão ao projeto global defendido pelos OI, intensificado pelo processo de globalização neoliberal e de mundialização do capital, a qual todos estão sujeitados nesta atual fase do modo de produção capitalista.

Apesar do reconhecido salto qualitativo que a política brasileira analisada nesta Tese alcançou em termo da garantia de direitos ligados ao desenvolvimento profissional e as condições de trabalho (Programas de Formação Inicial e Continuada em nível superior, Plano de Carreiras, Piso Salarial), na base legal-normativa, este não é homogêneo em todo território nacional, ela é, de alguma forma, resultante, ainda, das agendas globais, implementadas ao logo das reformas gerencialistas/empresariais, que internacionalizaram as políticas e criaram redes

influenciadoras dos países e de seus governos, mediante a pactuação mundial de objetivos, metas e estratégias.

Desta forma, concluiu-se também que este alinhamento regional (via macroestratégias) e nacional (por meio da PNFPE) está diretamente atrelado ao movimento internacional da AGE, submetido, portanto, aos ditames do capital e corroborando para a formação de capital humano desejável, enquanto mecanismo de manutenção das relações políticas, econômicas e de poder dos grupos hegemônicos ligados do modo de produção capitalista-neoliberal.

Com base no exposto, espera-se, a partir dos resultados indicados pela investigação, disponibilizar à comunidade acadêmica, bem como à rede de interessados no tema, essa produção de conhecimento como subsídio para o aprofundamento das questões propostas, como contribuição para alargar os debates acerca das políticas educacionais de formação e valorização dos profissionais da educação em tempos tão difusos e controversos como os atuais, em que a globalização neoliberal é um imperativo hegemônico cada vez mais inevitável, na visão capitalista.

Por isso, recorre-se mais uma vez a István Mészáros, pois, para se romper com a internalização predominante, se faz necessário uma contra internalização, isto é, uma forma radicalmente diferente de pensar e agir nas tomadas de decisão da sociedade, o que implica concomitantemente uma mudança qualitativa das condições objetivas de reprodução social, para que haja uma progressiva transformação da consciência, por meio da educação. Isso pressupõe tanto a mudança das condições objetivas de reprodução, quanto a *automudança* consciente dos indivíduos, que passam a ser convocados para efetivar uma nova ordem social metabolicamente diferente. Somente assim é possível uma *educação para além do capital*, quando, conjuntamente, houver a universalização do trabalho e da educação e a igualdade vital de todos os seres humanos.

Em tempos de aceleração do processo de globalização e de internacionalização das políticas educacionais, que flexibilizam fronteiras, interconectam currículos e otimizam o tempo e o espaço pedagógicos das aprendizagens, o que está em jogo são projetos de sociedade e de educação, que se colocam a serviço do desenvolvimento econômico, da expansão de mercados e da mercantilização do ensino e da aprendizagem, cujos grupos e suas relações de poder, marcadamente são firmados pela hegemonia presente em pactos internacionais que visam o crescimento econômico mundial e a manutenção do modo de produção capitalista. Por isso, a urgência em formar o capital humano para a sociedade de 2030.

Lutar contra essa hegemonia, propondo alternativas contra-hegemônicas que garantam os direitos sociais efetivos com a educação, entendida enquanto um direito público-subjetivo,

é o caminho que a pesquisa em educação deve trilhar para se atingir a tão reivindicada qualidade social da educação, que só será concretamente almejada quando o Estado garantir o desenvolvimento efetivo e pleno de políticas educacionais de formação e valorização que verdadeiramente reconheçam o valor dos profissionais da educação nessa engrenagem.

Espera-se, portanto, que os resultados da pesquisa, que se constituem nesta Tese, possam ampliar questões de ordem político-pedagógica necessárias aos dias atuais, em defesa de uma educação pública, laica, de qualidade, equitativa, inclusiva e de formação e valorização de seus profissionais.

6 REFERÊNCIAS

ABREU, L. S. M. C. Diretrizes da Unesco para a formação continuada de professores na América Latina e Caribe: padrões e aprendizagem colaborativa. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 15, n. 3, set./dez. 2022, p. 118-141.

AKKARI, A. A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? **Revista Diálogo Educacional**, vol. 17, nº 53. Curitiba: DIÁLOGO EDUCACIONAL, 2017.

AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis/RJ: 2011.

ALVES, R. M. O Curso de Pedagogia pelo Parfor no contexto da Política Nacional de Formação de Professores. 2019. 129f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2019.

ALVES, M. C. Rede Kipus e a construção do consenso: o protagonismo docente. *In*: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (Orgs.). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2017.

ANDRADE, S. S. **Políticas para formação de professores: os impactos do Parfor na formação, na existência individual e no trabalho docente**. 2018. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista/BA, 2018.

ANFOPE, ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documento Final do XXI Encontro Nacional da ANFOPE: por uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação**. ANFOPE: Brasília, 2023.

ANFOPE, ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documento Final do XX Encontro Nacional da ANFOPE: política de formação e valorização dos profissionais da educação – resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada**. ANFOPE: Goiânia, 2021.

ANFOPE, ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documento Final do XIX Encontro Nacional da ANFOPE: políticas de formação e valorização dos profissionais da educação – (contra) reformas e resistências**. ANFOPE: Niterói/RJ, 2018.

ANFOPE, ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documento Final do XVIII Encontro Nacional da ANFOPE:** políticas de formação e valorização dos profissionais da educação – conjuntura nacional avanços e retrocessos. ANFOPE: Goiânia, 2016.

ANFOPE, ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documento Final do XVI Encontro Nacional da ANFOPE:** políticas de formação e valorização dos profissionais da educação – PNE, sistema nacional na CONAE/2014 e fóruns permanentes de apoio à formação docente. ANFOPE: Brasília, 2012.

ANFOPE, ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documento Final do XV Encontro Nacional da ANFOPE:** políticas de formação inicial e continuada de profissionais da educação no contexto dos anos 2000. ANFOPE: Caldas Novas/GO, 2010.

ANFOPE, ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documento Final do XIV Encontro Nacional da ANFOPE:** a ANFOPE e os desafios de um sistema nacional de formação de profissionais da educação. ANFOPE: Goiânia, 2008.

ANFOPE, ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documento Final do XII Encontro Nacional da ANFOPE:** Políticas públicas de formação dos profissionais da educação - desafios para as instituições de ensino superior. ANFOPE: Brasília, 2004.

ANFOPE, ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documento Final do X Encontro Nacional da ANFOPE:** embate entre projetos formação – base comum nacional e diretrizes curriculares. ANFOPE: Brasília, 2000.

ANFOPE, ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documento Final do IX Encontro Nacional da ANFOPE:** 15 anos de movimento – a trajetória da ANFOPE. ANFOPE: Campinas/SP, 1998.

ANFOPE, ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documento Final do VIII Encontro Nacional da ANFOPE.** ANFOPE: Belo Horizonte, 1996.

ANFOPE, ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documento Final do V Encontro Nacional:** comissão nacional de reformulação dos cursos de formação do educador (CONARCFE). ANFOPE: Belo Horizonte, 1990.

ANFOPE, ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documento Final do I Encontro Nacional:** reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a educação. ANFOPE: Belo Horizonte, 1983.

ANPED, ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Uma formação formatada:** posição da ANPED sobre o “texto referência - diretrizes curriculares nacionais e base nacional comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica”. Rio de Janeiro: ANPED, 2019.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2006.

ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia:** geral e do Brasil. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAUJO, R. M. de L. **Ensino médio brasileiro:** dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

AZEVEDO, M. L. de. Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. In: **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), Vol.1, n.1, p. 56-79, jan./jun. 2015.

AZEVEDO, M. L. de. A internacionalização da Educação Superior em questão: mitos, enganos e verdades. In: **Horizontes Latino Americanos**. Vol. 3 | Nº 1 | Dic. 2014.

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa/PR: UEPG, 2020.

BALL, S. J.; YOUDELL, D. **Privatización encubierta en la educación pública.** Informe preliminar. Bruselas, 2007

BALL, S. J.; BOWE, R. E. **Reforming education and changing schools:** case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70/Persona, 1977.

BECK, U. **Cosmopolitan vision**. Cambridge: Polity Press, 2006.

BERNHEIM, C. T. La internacionalización de la educación superior. Significado, relevancia y evolución histórica. In: GACEL-ÁVILA, J. **Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe: Balance regional y prospectiva**. Caracas: UNESCO – IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018, p. 17-40

BERTOLIN, J. C. G. Os quase-mercados na educação superior: dos improváveis mercados perfeitamente competitivos à imprescindível regulação do Estado. In: **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.2, mai./ago. 2011, p. 237-248.

BIRGIN, A.; OLIVEIRA, D. A. **Dossiê questões atuais da profissão docente: formação, carreira e condições de trabalho. Formação em Movimento**, v.2, i.1, n.3, jan/jun. 2020. ISSN 2675-181X, p.14-19.

BRASIL, Ministério da Educação. **Profucionário**: apresentação. Brasília: MEC/SETEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoef/profuncionario>. Acesso em: 10 set. 2023, às 18h05.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024**: Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2024/Lei/L14817.htm. Acesso em 25 jan. 2024, às 10h.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 14.679, de 18 de setembro de 2023**. Brasília: Presidência da República, 2023.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**: Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/lei/114113.htm. Acesso em: 17 dez. 2023, às 15h13.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília: Presidência da República, 2017a.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 13.478, de 30 de agosto de 2017**: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer direito de acesso aos profissionais do magistério a cursos de formação de

professores, por meio de processo seletivo diferenciado. Brasília: Presidência da República, 2017b.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**: Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 19 out. 2023, às 20h03.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**: Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 02 set. 2022, às 11h45.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**: altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

Brasília: Presidência da República, 2009b. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 05 set. 2022, às 12h.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010**: Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profuncionário, e dá outras providências (Revogado pelo Decreto nº 8.752, de 2016). Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7415.htm. Acesso em: 19 out. 2023 às 18h.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009**: altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília: Presidência da República, 2009a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm. Acesso em 15 de set. 2023, às 8h59.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**: Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências (Revogado pelo Decreto nº 8.752, de 2016). Brasília: Presidência da República, 2009c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 19 out. 2023, às 17h45.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**: Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em 18 nov. 2023, às 21h.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**: regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em 15 de out. 2023, às 22h41.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**: aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acessos em 22 de out. 2023, às 16h45.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 set. 2022.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**: Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1996b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm. Acesso em: 10 dez. 2023, às 23h20.

BRASIL, Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 18 dez 2022, às 9h15.

BRESSER PEREIRA, L. C. **A Reforma do estado dos anos 90**: lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

BRITO NETO, A. C. **Política Nacional de Formação de Professores No Brasil (2003-2016) como expressão da governança global**. 2018. 359f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

BRITO NETO, A. C.; SHIROMA, E. O. O professor na mira das reformas: orientações do “Projeto Estratégico Regional sobre Docentes para América Latina e Caribe”. **Marx e o Marxismo 2015: Insurreições, passado e presente**. Niterói/RJ: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, 2015.

BROCH, C.; BRESCHILIARE, F. C. T.; RINALDI, I. P. B. A expansão da educação superior no Brasil: notas sobre os desafios do trabalho docente. *In: Revista Avaliação*, Campinas; Sorocaba/SP, v. 25, n. 02, jul. 2020, p. 257-274.

BRUNS, B. LUQUE, J. **Professores Excelentes**: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington, D.C: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento/Banco Mundial, 2014.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois**: reinterpretação sob diversos olhares. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CALLEGARI, C. **O FUNDEB e o financiamento da educação pública no Estado de São Paulo**. São Paulo: Ground; APEOESP, 2007.

CAMARGO, A. M. M. de. A constituição do campo da formação de professores na Amazônia. *In: CAMARGO, A. M. M. de; ANDRADE, A. C.; CAMARGO, L. M. (ORGs). A constituição do campo científico sobre formação de professores no contexto amazônico*. Curitiba: CRV, 2022.

CAMARGO, B. C. **Políticas de valorização docente na educação básica pública**: relações entre desigualdade de financiamento e as políticas de valorização na rede pública estadual do Paraná e em oito redes públicas municipais da região dos Campos Gerais/PR. 2020. 188f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2020.

CARVALHO, C. H. A.a de. Política para a educação superior no governo Lula expansão e financiamento. *In: Rev. Inst. Estud. Bras.*, São Paulo, n. 58, jun. 2014, p. 209-244.

CASARA, R. **Contra a miséria neoliberal**: racionalidade, normatividade e imaginário. São Paulo: Autonomia Literária, 2021.

CASTRO, E. P. dos S. **As políticas de formação continuada do professor do Ensino Médio no Tocantins e seus desdobramentos na valorização docente.** 2017. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2017.

CASTRO, S. de. **El ladrillo:** bases de la política económica del gobierno militar chileno. Santiago/Cl: Centro de Estudios Públicos, 1992.

CNE, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 1/2020.** Diário Oficial da União, Brasília, 29 de outubro de 2020, Seção 1, pp. 103-106

CNE, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 2/2019.** Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49.

CNE, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB 3/2018.** Diário Oficial da União, Brasília, 22 de novembro de 2018, Seção 1, pp. 21-24.

CNE, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 2/2015.** Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015, Seção 1, p. 8-12.

CORAZZA, S. M. Manual infame... mas útil, para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação. In: **Res. Em Tese.** Belo Horizonte, v. 22, jan.-abr. 2016, p. 95-105.

CORTES, S. V.; LIMA, L. L. A contribuição da sociologia para a análise de políticas públicas. In: **Revista Lua Nova,** São Paulo, 87, 2012, p. 33-62.

DAL ROSSO S. **Mais trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

DALE, R. **The EU's lifelong learning strategy and the reshaping of the education sector.** Paper presented at Keele University, May 2 2007.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educ. Soc.,** Campinas/SP, v. 25, nº 87, 2004, p. 423-460.

DANIELE, P. T. **Políticas de valorização docente:** um estudo dos estatutos e dos planos de carreira e remuneração de dois municípios do Grande ABC. Dissertação (Mestrado em Educação). São Bernardo do Campo/SP: Universidade Metodista de São Paulo, 2019

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A Nova Razão do Mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIES, N. **FUNDEB**: a redenção da educação básica? Campinas: Autores Associados, 2008.

DE WIT, H.; HUNTER, F.; HOWARD, L.; EGRON-POLAK, E. (ed.). **Internationalisation of Higher Education**. Brussels: European Parliament, Directorate-General for Internal Policies, 2015.

DE WIT, H. Las dinámicas de la internacionalización a través de la movilidad académica. In: SALMI, J. **Reflexiones para la política de internacionalización de educación superior en Colombia**. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2014.

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.

DIAS, F. P. DE O. **O Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (1980-2000) e a alfabetização de crianças**. Tese de Doutorado em Educação. Vitória: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, 2019.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos Profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. In: **Rev. Educ. Soc.**, Campinas/SP, v. 36, n.º. 131, abr.-jun., 2015, p. 299-324.

DOURADO, L. F. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Orgs.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

DUARTE, A. Políticas Educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: DUARTE, A.; OLIVEIRA, D. A. **Políticas Públicas e Educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: **Revista Brasileira de Educação**. Nº 18, Set/Out/Nov/Dez 2001.

EVANGELISTA, O. Faces da tragédia docente no Brasil. In: XI Seminario Internacional de la Red Estrado, Movimientos Pedagógicos Y Trabajo Docente en tiempos de Estandarización. **Anais** [...]. 2019. Disponível em: <http://redeestrado.org/xnario/pdfs/eixo3/68.pdf>. Acesso em: 28 set. 2023.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERNANDES, D.C. Precarização do trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

FERREIRA, S. G. dos S. F. **A residência para a formação de professores no Brasil: certificação de competências e conformação docente**. 2021. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.

FERREIRA, L. S. Trabalho pedagógico. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

FNDE, FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Manual de Orientação do Novo FUNDEB**. Brasília: FNDE/MEC, 2021.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 3ª ed. Brasília/DF: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, L. C. de. **A Reforma Empresarial da Educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, H. C. L. de. Federalismo e formação profissional: por um sistema unitário e plural. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 10, p. 211-225, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/180/337>. Acesso em: 15 out. 2023, às 15h45.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007, Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 de abr. 2022, às 15h58.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 9ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 10ª ed. São Paulo/SP: Cortez, 2006 (Biblioteca da Educação, Série I, Escola; v. 11);

GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 10ª ed. São Paulo/SP: Cortez, 2006 (Biblioteca da Educação, Série I, Escola; v. 11);

GATTI, B. A. (Org.). **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. Capinas/SP: Autores Associados, 2013.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de Sá; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011

GESTRADO, GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

GOMIDE, A. G. V. **A UNESCO e as políticas para a formação de professores no Brasil: um estudo histórico 1945-1990**. 2012. Tese de Doutorado em Educação (Programa de Pós-graduação em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, 2012.

GOMIDE, A. G. V. Políticas da UNESCO para a formação de professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. **Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional**, Curitiba. v. 5, nº 11, p. 107-129, set./dez. 2010.

GORENDER, J. Introdução: o nascimento do materialismo histórico. In: MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GROCHOSKA, M. A. **Políticas educacionais e a valorização do professor:** carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do município de São José dos Pinhais/PR. 2015. 269f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

GURGEL, F. R. **Trabalho docente:** políticas de financiamento da carreira e da remuneração dos professores da educação básica de sistemas públicos de ensino. 2012. 225f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2012.

HARBISON, F. H. **Mão de obra e desenvolvimento econômico:** problemas e estratégias. *In:* PEREIRA, L. (Org.). **Desenvolvimento, trabalho e educação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967, p. 151-165.

HARVEY, D. **O enigma do capital e as crises do capitalismo.** São Paulo: Boitempo, 2011.

HARVEY, D. **O neoliberalismo:** história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

HIPÓLYTO, Á. M. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. *In:* **Cadernos Cedes**, Campinas/SP, v. 35, n. 97, set.-dez., 2015, p. 517-534.

HIPÓLYTO, Á. M. Trabalho docente na Educação Básica no Brasil: as condições de trabalho. *In:* OLIVEIRA, D A; VIEIRA, L. F. (Orgs.). **O trabalho docente na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p. 211-229.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In:* NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores.** 2ª ed. Porto/PT: Porto, 2000.

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

INEP, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **PISA.** Brasília: 2023. disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em 23 fev. 2023, às 23h50

INDISCIPLINAR/UFMG. **Glossário do Grupo de Pesquisa Indisciplinar/UFMG.** 2015, disponível em: https://wiki.indisciplinar.com/index.php?title=Capitalismo_cognitivo. Acesso em 24 fev. 2023, às 14h07.

JACOMINI, M. A.; PENA, M. G. de O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. *In: Revista Pro-Posições*. Campinas/SP, v. 27, n° 2 (80), maio/ago. 2016, p. 177-202.

JAMESON, F. **A cultura do dinheiro**: ensaios sobre a globalização. 3ª ed. Tradução de Maria Elisa Cevasco e Marcos César de Paula Soares. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001

JESUS, C. N. de. **A implementação da Política Nacional de Formação de Professores na Universidade Federal da Grande Dourados**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2019.

KNIGHT, J. **Internacionalização da Educação Superior**: conceitos, tendências e desafios. 2ª ed. E-book, São Leopoldo: Oikos, 2020.

KNIGHT, J. Modèle d'internationalisation ou comment faire face aux réalités et enjeux nouveaux. *In: OCDE. L'Enseignement supérieur en Amérique Latine: la dimension internationale*. Paris: Les Editions de L'OCDE, 2005. p. 11-45. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/5476641099079956815/Higher_Ed_in_LAC_Intnal_Dimension_FR.pdf. Acesso em: 04 jan. 2022, às 22h.

KNIGHT, J. **Internationalisation remodeled**: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*. Sage Publications, v. 8, n.1, spring, 2004, p. 5-31.

KNIGHT, J. Updating the definition of internationalization. **International Higher Education**, v. 33, n. 6, p. 1-2, 2003. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/7391/6588>. Acesso em: 20 jan. 2023.

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

LAVAL, C.; WEBER, L. (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: 05 ago. 2022, às 15h50.

LINGARD, B. **Testing times**: the need for new intelli accountabilities for schooling. *QTU Professional Magazine*. Disponível em: http://www.qtu.asn.au/vo24_lingard.pdf. Acesso em: 10 abr 2023, às 9h45.

LEHER, R. Valorização do magistério. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

LESSARD, C.; CARPENTIER, A. **Políticas Educativas: a aplicação na prática**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2016.

LEVIN, B. An epidemic of education policy: (what) can we learn from each other? In: **Comparative Education**. 34 (2), 1998, p. 131-141.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, R. D'O. Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais em Contexto Neoliberal. **Revista Brazilian Journal of Development**, vol. 6, nº 4. Curitiba: BRAZILIAN JOURNAL OF DEVELOPMENT, 2020.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LUZ, S. L. D'O. **A valorização do profissional da educação e a carreira docente: a experiência do governo de frente popular em Belém do Pará**. Dissertação de Mestrado em Educação na UFPA. 2008.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 12, n. 16. Agosto de 2018.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. dos S.; TELLO, C.. Análise de políticas: fundamentos e principais debates. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, R. C. C. R. Análise epistemológica do método. In: MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, R. C. C. R. (Orgs.). **Epistemologia da práxis e epistemologia da prática: repercussões na produção de conhecimentos sobre professores**. Campinas/SP: Mercado de Letras; 2018.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, 08, 2009, pp. 7-22.

MARIN, A.J. Precarização do trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MARTINS, L. M. O legado do Século XX para a formação de professores. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. pp.13-31. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>. Acesso em 18 dez. 2023.

MARTINS, C. E, Consenso de Washington. *In*: **Enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe**: verbetes. São Paulo: Boitempo, 2015. Disponível em: <https://latinoamericana.wiki.br/es/entradas/c/consenso-de-washington>. Acesso em: 09 nov. 2022, às 9h15.

MARX, K., **O capital**: crítica da economia política. Livro I – processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MASSON, G. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. *In*: **IX ANPED SUL**: Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul. Caxias do Sul/RS, 29 de julho a 01 de agosto de 2012.

MAUÉS, O. C. A Agenda Global da Educação no contexto da Covid-19. **Revista Linhas**, vol. 22, nº 49. Florianópolis: LINHAS, 2021.

MAUES, O. C. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? *In*: **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 34, nº1, janeiro/abril, 2011, p. 75-85.

MAUÉS, O. C. Profissão e trabalho docente em tempos de reforma da educação superior. In: GEMAQUE, R. M. O.; LIMA, R. N. (Orgs.). **Políticas Públicas Educacionais: o Governo Lula em questão**. Belém: CEJUP, 2006.

MAUÉS, O. C.; ABREU, L. S. M. C. Formação docente sob a ótica do Banco Mundial: o foco nos professores. In: SILVA, L. I. da C.; ARAÚJO, S. M. da S. (Orgs.). **Diversidade Cultural e Formação: reflexões para a educação**. Curitiba: Appris, 2021. p. 99-112.

MAUÉS, O. C.; ANDRADE, A. C. A internacionalização dos programas de pós-graduação em educação na região norte do Brasil: políticas, estratégias e ações. In: **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas/SP, v.22, n.3, jul./set.2020, p. 651-671.

MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A. M. M. A agenda global da educação e a formação continuada de professores. **Revista de Educação e Letras**, vol. 24, nº 59. Canoas/RG: TEXTURA, 2022.

MAUÉS, O. C.; GUIMARÃES, A. R. A educação superior na esteira da internacionalização. In: **RBP**AE - v. 35, n. 2, p. 307 - 328, mai./ago. 2019.

MEI, D. S. **Políticas de valorização docente e as relações de conflito entre a APP-Sindicato e o governo do estado do Paraná de 2011 a 2018**. 2020. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2020.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MEYER, J.W., KAMENS, D.H.; BENAVIDES, A. **School knowledge for the masses**. Londres/Washington/EUA: Falmer Press, 1992.

MIGLIAVACCA, A. Condições de trabalho do professor. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

MILITÃO, S. C. N. FUNDEB: mais do mesmo? In: **Revista Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 18, n. 19, jan./abr. 2011, p. 124-135.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. In: **Revista Portuguesa de Educação**. Braga/Portugal: CEEP – Universidade do Minho, 2001, 14 (1), p. 07-25.

MOREIRA, J. **Desenvolvimento profissional dos professores: acepções, concepções e implicações**. Lisboa/PT: Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação, 1993.

MOROSINI, M. C.; DALLA CORTE; M. G. Internacionalização da educação superior. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.

MOROSINI, M. C. (Org.). **Guia para a internacionalização universitária**. Porto Alegre, Brasil: EDIPUCRS, 2019.

MOROSINI, M. C. **Internacionalização da Educação Superior e integração acadêmica**. Conferências. UFRGS, 2017. p. 6-12.

MOTA JÚNIOR, W. P. da. **O Banco Mundial e a contrarreforma da educação superior brasileira, no governo Lula da Silva (2003-2010)**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém/PA. 2016.

MOULIAN, T.; SADER, E. Chile. In: **Enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe**: verbetes. Boitempo, 2015. Disponível em: <https://latinoamericana.wiki.br/verbetes/c/chile>. Acesso em 22 out. 2022.

MULLER, P. **As políticas públicas**. Trad. Carla Vicentini. Niterói, Eduff, 2018.

MULLER, P.; SUREL, Y. **A análise de políticas públicas**. Pelotas/RS: Educat., 2002.

NEVES, M. do .S S.; ANDRADE, A. C. A formação de professores nos grupos de pesquisa cadastrados no CNPQ: o contexto da Amazônia Legal. In: CAMARGO, A. M. M. de; ANDRADE, A. C.; CAMARGO, L. M. (ORGs). **A constituição do campo científico sobre formação de professores no contexto amazônico**. Curitiba: CRV, 2022.

NERY, S. S. da S. M. **A efetivação da Política Nacional de Formação de Professores em um Município de pequeno porte e seus efeitos**. 2020. 122f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2020.

NOMA, A. K. História das políticas educacionais para a América Latina e o Caribe: o projeto principal de educação (1980-2000). In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Angela Mara de Barros. (Orgs) **Políticas para a Educação: análises e apontamentos**. Maringá: Eduem, 2011.

NORONHA, Maria Izabel Azevedo. Diretrizes nacionais de carreira e PSPN: Novos marcos aos profissionais da educação. *In: Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 18, p. 57-73, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/650/672>. Acesso em 15 ago. 2023, às 12h56.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa/PT: EDUCA, 2002

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa/PT: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa/PT, s.d.

NUNES, C. P.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. *In: Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, Ahead of print, abril, 2016, p. 1-16.

OLIVEIRA, D. A. **Da promessa de futuro à suspensão do presente**: a teoria do capital humano e o PISA na educação brasileira. Petrópolis/RJ: Vozes, 2020.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. **FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 27, n. 53, set./dez. 2018, p. 43-59.

OLIVEIRA, D.A. As políticas públicas em educação e a pesquisa acadêmica. *In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A. **Políticas públicas e educação**: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

OLIVEIRA, D.A. Trabalho docente. *In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. *In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes***. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-37.

OLIVEIRA, D. A. VIEIRA, L. F. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. *In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). **O trabalho docente na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p. 211-229.

OLIVEIRA, D. A.; FERREIRA, E. B. Políticas sociais e democratização da educação: novas fronteiras entre público e privado. In: AZEVEDO, M. L. N. DE (Org.). **Políticas públicas e educação: debates contemporâneos**. Maringá/PR: Eduem, 2008.

OLIVEIRA, J. F.; MAUÉS, O. C. A formação docente no Brasil: cenários de mudança, políticas e cenários em debate. In OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte MG: Fino Traço Editora, 2012.

OREALC/UNESCO, Escritório Regional de Educação para América Latina e Caribe/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Home page*: sobre o escritório de Santiago. 2022. Disponível em: <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/about>. Acesso em: 29 ago. 2022, às 10h08.

OREALC/UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y al Caribe/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. **Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe: Aprendizajes de la Estrategia Regional de Docentes de la OREALC/UNESCO 2012-2016**. Santiago/CL: OREALC/UNESCO, 2016.

OREALC/UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y al Caribe/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. **Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región**. Santiago/CL: OREALC/UNESCO, 2015a.

OREALC/UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y al Caribe/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. **Las carreras docentes en América Latina: la acción meritocrática para el desarrollo profesional**. Santiago/CL: OREALC/UNESCO, 2015b.

OREALC/UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y al Caribe/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. **Informe Anual 2014 OREALC/UNESCO Santiago**. Santiago/CL: OREALC/UNESCO, 2015c.

OREALC/UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y al Caribe/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. **Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual**. Santiago/CL: OREALC/UNESCO/CEPPE, 2014a.

OREALC/UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y al Caribe/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual. Santiago/CL: OREALC/UNESCO/CEPPE, 2014b.

OREALC/UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y al Caribe/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. **Catastro de experiencias relevantes de políticas docentes en América Latina y el Caribe.** Santiago/CL: OREALC/UNESCO/CEPPE, 2014c.

OREALC/UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y al Caribe/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. **El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe:** un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región. Santiago/CL: OREALC/UNESCO, 2014d.

OREALC/UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y al Caribe/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. **Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe.** Santiago/CL: CEPPE, 2013a.

OREALC/UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y al Caribe/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. **Situación Educativa de América Latina y el Caribe:** hacia la educación de calidad para todos al 2015. Santiago/CL: OREALC/UNESCO, 2013b

OREALC/UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y al Caribe/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. **Educación de calidad para todos un asunto de derechos humanos:** documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). Santiago/CL: OREALC/UNESCO, 2007.

OREALC/UNESCO, Escritório Regional de Educação para América Latina e Caribe/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe. **Revista PRELAC.** Santiago/CL: OREALC/UNESCO, Ano 1, N° 0, Agosto de 2004.

OREALC/UNESCO, Escritório Regional de Educação para América Latina e Caribe/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (PRELAC):** modelo de acompanhamento - apoio, monitoramento, avaliação - do Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (PRELAC). Santiago/CL: OREALC/UNESCO, 2002a.

OREALC/UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y al Caribe/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. **Propuesta de Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe.** Habana/CU: OREALC/UNESCO, 2002b.

OREALC/UNESCO, Escritório Regional de Educação para América Latina e Caribe/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe: Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.** Santiago/CL: OREALC/UNESCO, 2001a.

OREALC/UNESCO, Escritório Regional de Educação para América Latina e Caribe/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Cochabamba:** educação para todos – cumprindo nossos compromissos coletivos. Cochabamba/BO: PROMEDLAC VII, 2001b.

OREALC/UNESCO, Escritório Regional de Educação para América Latina e Caribe/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Informe de la sexta reunion del comite regional intergubernamental del proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe (PROMEDLAC VI) Y la séptima conferencia de ministros de educación de América Latina y el Caribe (MINEDLAC VII).** Paris/FR: Consejo Ejecutivo, 1996.

OREALC/UNESCO, Escritório Regional de Educação para América Latina e Caribe/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Boletín 31:** Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago/CH: OREALC/UNESCO, Agosto 1993.

OREALC/UNESCO, Escritório Regional de Educação para América Latina e Caribe/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Boletín 1:** Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago/CL: OREALC/UNESCO, 1982.

OCDE, ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **O futuro da educação e habilidades:** Projeto OCDE Educação 2030. Paris: OCDE, 2018.

OCDE, ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Professores são importantes:** atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna/OCDE, 2006.

OZGA, Jenny. **Policy research in educational settings:** constested terrain. Buckingham:

Open University Press, 2000

PAZ, F. R. **O planejamento de políticas de valorização docente no Contexto de elaboração do Plano Municipal de Educação em Vitória Da Conquista-BA.** 2020. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2020.

PAIVA, E. V. de; ARAUJO, F. M. de B. A política de formação de professores da UNESCO no Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe. *In: Revista Educação*, Porto Alegre, v. 31, nº 3, set./dez., 2008, p. 217-222.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PECI, A.; PIERANTI, O. P.; RODRIGUES, S. Governança e *new public management*: convergências e contradições no contexto brasileiro. *In: Revista o&s*, v.15, n.46, Julho/Setembro, 2008, p. 39-55.

PEREIRA, J. N.; EVANGELISTA, O. **Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann.** *In: Movimento-Revista de Educação*, Niterói, ano 6, n.10, jan./jun. 2019, p. 65-90.

PEREIRA, J. N. **Nova Escola e padrão BNCC de docência: a formação do professor gerenciado.** 2019. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

PEREIRA, W. C. C. Movimento institucionalista: principais abordagens. *In: Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia*, UERJ, Rio de Janeiro, ano 7, nº 1, 1º semestre de 2007, p. 6-16.

PERONI, V. **Política educacional e o papel do Estado no Brasil dos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2003.

PIOLLI, E. A valorização docente na perspectiva do plano nacional de educação (PNE) 2014-2024. *In: Cadernos Cedes*, Campinas/SP, v. 35, n. 97, set.-dez., 2015, p. 483-491

PNUD/ONU, PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO/ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Home page:** objetivos de desenvolvimento sustentável. 2022. Disponível em: <https://www.undp.org/sustainable-development-goals>. Acesso em: 29 ago. 2022, às 11h.

POLANYI, K. **A grande transformação**: as origens de nossa época. 2ª ed. Rio de Janeiro: Compus, 2000. Tradução de Fanny Wrabel.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REIS, B.P.W. Políticas públicas. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

ROCHA, A. C. dos S. **A efetividade das políticas de valorização docente pela via judicial**. 2019. 219f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2019.

ROLDÃO, M. C. N. Formação de professores e desenvolvimento profissional. *In*: **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, 22(2):191-202, maio/ago., 2017

ROSA, A. C. F.; TARGINO, E. D. de S.; SILVA, J. L. da. Formação de professores e povos das Amazônias em teses e dissertações dos PPG em educação na Amazônia legal. *In*: CAMARGO, A. M. M. de; ANDRADE, A. C.; CAMARGO, L. M. (Orgs). **A constituição do campo científico sobre formação de professores no contexto amazônico**. Curitiba: CRV, 2022

ROSA, A. C. F.; RODRIGUES, G. C. M. da C.; ABREU, L. S. M. C. O Protagonismo dos Organismos Internacionais na definição de forma e conteúdo do currículo da formação docente. *In*: MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A. M. M.; CABRAL, M. da C. R. (Orgs.). **Políticas educacionais no contexto da internacionalização**. Ebook, Belo Horizonte: Fino Traço, 2022.

ROSEMBERG, F. Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. *In*: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**: reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000.

ROSENMAN, M. R. Neoliberalismo. *In*: **Enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe**: verbetes. Boitempo, 2015. Disponível em: <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/n/neoliberalismo>. Acesso em 12 agos. 2022.

SADER, E. Ditaduras Militares. *In*: **Enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe**: verbetes. São Paulo: Boitempo, 2015. Disponível em:

<https://latinoamericana.wiki.br/verbetes/d/ditaduras-militares>. Acesso em: 10 nov. 2022, às 14h33.

SAHLBERG, P. **How GERM is infecting schools around the world?** The Washington Post, 29 de junho de 2012. Disponível em: https://www.washingtonpost.com/blogs/answersheet/post/how-germ-is-infecting-schools-around-theworld/2012/06/29/gJQAVELZAW_blog.html. Acesso em: 28 ago 2022.

SANTOS, B. de S. Os processos da globalização. *In*: SANTOS, B. de S. (Org.). **Globalização: fatalidade ou utopia?** Porto/PT: Afrontamento, 2001, p. 33-106.

SANTOS C. DE F. S. DOS. **A formação docente no PNE 2014-2024: desafios para a produção de políticas de formação e valorização de professores no Brasil.** 2017. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Frederico Westphalen/RS, 2017.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas.** 2ª ed. rev. amp. Campinas/SP: Autores Associados, 2017.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. *In*: **Revista Ideação**, UNIOESTE/PR, Volume: 10, nº 2, 2008.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *In*: **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. pp.152-180. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em 22 set. 2023, às 14h30.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 22ª ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2002.

SHIROMA, E. Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, vol. 5. Buenos Aires: ReLePe, 2020.

SHIROMA, E. O. 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, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Subsídios teóricos para a construção de uma metodologia para a análise de documentos de política educacional. In: SHIROMA, E. O. **Uma metodologia para análise conceitual de documentos sobre política educacional**. Florianópolis: UFSC, 2004.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; EVANGELISTA, O. Técnicas e procedimentos para a análise conceitual de documentos de política educacional. In: SHIROMA, E. O. **Uma metodologia para análise conceitual de documentos sobre política educacional**. Florianópolis: UFSC, 2004.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. formação humana ou produção de resultados? trabalho docente na encruzilhada. In: **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015, p. 314-341.

SILVA, M. A. da. Organismos internacionais e a educação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

SILVA JÚNIOR, C. A. S. da., UNESCO e a formação docente: orientações/recomendações do OREALC para as políticas educacionais na América Latina e Caribe. In: **Revista Cocar**. v.19 n.37, 2023. p. 1-20

SILVA JÚNIOR. C. A.S. da. As contradições e omissões da reforma do novo ensino médio brasileiro: uma análise a partir dos principais documentos estruturantes. In: **Anais da 3ª Reunião Científica da ANPEd-Norte**. ANPED/UFT, 17, 18 e 19 e 26 de março de 2021.

SILVA JÚNIOR, C. A. S. da. **(Re)Significando a Formação Inicial a partir de novos Territórios de Formação**: um estudo sobre o Necaps/CCSE/UEPA. 2011. Dissertação de Mestrado. (Programa de Pós-Graduação em Educação). Centro de Ciências Sociais e Educação/Universidade do Estado do Pará, Belém/PA, 2011.

SILVA JÚNIOR, C. A. S. da; ABREU, L. S. M. C. In: CAMARGO, A. M. M. de; ANDRADE, A. C.; CAMARGO, L. M. (ORGs). **A constituição do campo científico sobre formação de professores no contexto amazônico**. Curitiba: CRV, 2022.

SILVA, M. A. da; FERNANDES, E. F. O projeto educação 2030 da OCDE: uma bússola para a aprendizagem. In: **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 9, N° 5, p. 271 - 300, Edição Especial 2019.

SONOBE, A. K. Análise comparada das políticas de valorização docente no Brasil e no Japão. 2020. 156f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

SOUZA, C. F. de. Política de valorização docente a partir da dimensão 2 do plano de ações articuladas (PAR) 2011-2014: análise do Sistema Municipal de Educação de Rio Verde-GO. 2021. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia, 2021.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *In: Revista Sociologias*, ano 8, n.16, 2006, p.20-45.

SOUZA, M. B. de. **A política de valorização docente na rede pública de ensino do estado do Pará (2007-2016): o caso PARFOR.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017

SOUZA, M. B.; LUZ, S. L.; TAVARES, A. L. S. Políticas de valorização dos profissionais da educação básica no Pará: carreira e salário. *In: MAUÉS, O. (Org.). et. al. O trabalho docente na educação básica: o Pará em questão.* Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

THIESEN, J. da S. Políticas curriculares, Educação Básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas. *In: Revista Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, e190038, 2019, p0. 1-16.

THIESEN, J. da S. Quem girou as chaves da internacionalização dos currículos na educação básica?. *In: Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.34, e194166, 2018, p. 1-20.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TORATTI DANIELE, P. **Políticas de valorização docente:** um estudo dos estatutos e dos planos de carreira e remuneração de dois municípios do grande ABC. 2019. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, SP, 2019.

UNESCO, ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Reunião do comitê diretor regional ODS 4:** nota conceitual e Agenda. UNESCO: Pátzcuaro/México, 2023.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **A educação transforma vidas**. Paris: UNESCO/Home Page, 2022a. Disponível em: <https://www.unesco.org/fr/education>. Acesso em: 02 mai. 2022, às 8h15.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **O mandato e a missão da UNESCO em resumo**. Paris: UNESCO/Home page, 2022b. Disponível em: <https://www.unesco.org/fr/bref>. Acesso em 12 abr. 2022, às 17h42.

UNESCO, ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Home page: ideias e dados**. Disponível em: <https://www.unesco.org/es>. 2022. Acesso em: 30 ago. 2022, às 10h31.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Textes fondamentaux**. Paris: UNESCO, 2018.

UNESCO, ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Buenos Aires**: Reunião Regional de Ministros da Educação da América Latina e do Caribe. Buenos Aires/Argentina, 24 e 25 de janeiro de 2017.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura/OREALC, Escritório Regional de Educação da América Latina e Caribe. **A UNESCO e a educação na América Latina e Caribe**: 1897-1997. Santiago: UNESCO/OREALC, 1998a.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação um Tesouro a Descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Cortez: São Paulo, 1998b.

VERCELLONE, C.; NEGRI, A. Il rapporto capitale/lavoro nel capitalismo cognitivo. *In: Posse*: política, filosofia, moltitudini, nov. 2007. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/52832754.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2023, às 01h52.

VERGER, A. A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave. **Revista Práxis Educativa**, vol. 14, nº 1. Ponta Grossa: PRÁXIS EDUCATIVA, 2019.

VIEIRA, M. M. M.; BAGNARA, I. C. Formação de professores da América Latina no contexto do mundo Globalizado. *In: Revista Roteiro*, Joaçaba/SC, v. 40, n. 2, jul./dez. 2015, p. 437-460.

XIMENES, P. de A. S.; MELO, G. F. BNC-Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. *In:*

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 103, n. 265, set./dez. 2022. p. 739-763.

7 APÊNDICE

7.1 APÊNDICE A – QUADRO DETALHADO DA REVISÃO DE LITERATURA

DESCRITOR: UNESCO - 53 TRABALHOS (33 DISSERTAÇÕES; 20 TESES) - RECORTE 2022-2018
 DESCRITOR: POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÕES DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (PNFPEB): 14
 TRABALHOS (10 DISSERTAÇÕES E 4 TESE) - RECORTE 2020-2016
 DESCRITOR: POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE (PVD): 13 TRABALHOS (7 DISSERTAÇÕES E 6 TESES) - RECORTE 2022-2018

Nº	DESCRITOR	AUTOR	ANO	IES	NATUREZA DO TRABALHO	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVES
1	UNESCO	ELISÂNGELA ZARPELON AKSENEN	2018	PUCPR	Tese	A UNESCO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL, NO PARANÁ E EM PRUDENTÓPOLIS (1936-1996)	UNESCO e educação rural. Educação rural em Prudentópolis (PR). História da Educação.
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6330142#							
2	UNESCO	DANIELA GLICEA OLIVEIRA DA SILVA	2018	UECE	Dissertação	AS TENDÊNCIAS E CONTRATENDÊNCIAS DO CAPITAL EM CRISE ESTRUTURAL: UMA ANÁLISE ONTO-CRÍTICA DO PROEMI NO BOJO DA POLÍTICA DE EPT	Programa de EPT. Tendências Educacionais. Onto-marxismo. Crise Estrutural do Capital. ProEMI
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5961037#							
3	UNESCO	ELIANE DO SOCORRO DE SOUSA AGUIAR BRITO	2018	UFSC	Tese	GOVERNANÇA SUPRANACIONAL E A POLÍTICA DESIGUAL E COMBINADA PARA A CONSTRUÇÃO DE STANDARDS DOCENTES	Trabalho e Educação. Governança. Organizações Multilaterais. Política Educacional. Docência
https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/193623/PEED1326-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y							
4	UNESCO	ALINE FABIANE BARBIERI	2018	UEM	Tese	POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS DE 1990: A CONFORMAÇÃO DE UMA AGENDA GLOBALMENTE ESTRUTURADA PARA A EDUCAÇÃO	Políticas educacionais. Globalização. Agenda Globalmente Estruturada para a Educação. Avaliação. Qualidade.
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7100624#							
5	UNESCO	STELA GALBARDI DE RESENDE	2018	UEM	Dissertação	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO BRASIL: PRINCÍPIOS E CONTRADIÇÕES ENTRE A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E AS RECOMENDAÇÕES DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS	Políticas públicas, Educação Superior, EaD, Ciclo de políticas.
http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2018/2018%20-%20Stela%20Galbardi.pdf							
6	UNESCO	CAMILA MARIA BORTOT	2018	UEM	Dissertação	ATORES E AUTORES DE POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DE ZERO A TRÊS ANOS NO BRASIL: TRANSFORMAÇÃO DO ESTADO E DAS SUAS RELAÇÕES COM A SOCIEDADE CIVIL (2000-2015)	Organismos Internacionais. Estado. MIEIB. Políticas para a Educação Infantil.
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6312822#							
7	UNESCO	ANA PAULA ROCHA ENDLICH	2019	UFES	Tese	OS DISCURSOS DA UNESCO E A AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO INFANTIL NA AMÉRICA LATINA E CARIBE (1980-2012): DIÁLOGO COM O CONTEXTO BRASILEIRO	Avaliação padronizada. Alfabetização. Unesco. América Latina e Caribe.
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8095338#							
8	UNESCO	RAQUEL ALESSANDRA DE DEUS SILVA	2019	UEM	Dissertação	POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E ORIENTAÇÕES DA UNESCO PARA A AMÉRICA LATINA E CARIBE (2003-2015)	Políticas educacionais; Políticas para formação de professores; UNESCO; Educação básica
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7633160#							
9	UNESCO	Eudira da Silva Pinto Almeida	2019	UCB	Dissertação	A INTERPRETAÇÃO E A TRADUÇÃO DAS POLÍTICAS GLOBAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	Políticas de formação de professores. Educação Básica. Organismos

						EM UMA ESCOLA PÚBLICA BAIANA	Multilaterais. Agenda Global. Unesco.
						https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8100698#	
10	UNESCO	Rennan Andrade dos Santos	2020	UFMS	Dissertação	EDUCAÇÃO PARA (DES)ENVOLVIMENTO: TENDÊNCIAS E RECOMENDAÇÕES A PARTIR DA REVISTA CORREIO UNESCO	Organismos Multilaterais, Agenda para Educação, CORREIO UNESCO, Políticas Educacionais Internacionais.
						https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9582283#	
11	UNESCO	FERNANDA VICENTE DE AZEVEDO	2019	UDESC	Tese	A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO ITINERÁRIO INTELLECTUAL DE JAIME TORRES BODET E LOURENÇO FILHO: AÇÕES E MEDIAÇÕES ENTRE CAMPANHAS E O DEBATE TRANSNACIONAL (1944-1949)	Campanhas de Alfabetização de Adultos, Torres Bodet, Lourenço Filho, Cartilhas, Agenda educacional da UNESCO
						https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8674721#	
12	UNESCO	CICERA APARECIDA ESCOURA BUENO	2019	UNIFESP	Dissertação	QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA AGENDA GLOBAL: ANÁLISE DA EDUCAÇÃO PARA TODOS DA UNESCO	Unesco, Educação Para Todos, Qualidade em Educação; Teoria Crítica.
						https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8021472#	
13	UNESCO	LUANA APARECIDA LOURENÇO DE SOUZA	2020	UNIFAL	Dissertação	ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA AGENDA INTERNACIONAL - Os Princípios Político-Pedagógicos da UNESCO nos Guias Práticos para a Educação Extraescolar (1960-1966)	Educação de Jovens e Adultos. Alfabetização. Material didático. História da educação. UNESCO.
						https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10425309#	
14	UNESCO	ALDIMARA CATARINA BRITO DELABONA BOUTIN	2020	UEPG	Tese	A RELAÇÃO DE FORÇAS ENTRE A UNESCO E O MOVIMENTO ESTUDANTIL E SUA MATERIALIZAÇÃO NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DA LEI Nº 13.415/2017	Relações de Força; Hegemonia; UNESCO; Movimento Estudantil; Lei nº 13.415/2017.
						https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9708778#	
15	UNESCO	PAULA CABRAL	2019	UFSC	Tese	A EJA NOS ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE: AS APROPRIAÇÕES DAS DIRETRIZES DA UNESCO NO DIRECIONAMENTO DO TRABALHO DE PROFESSORES(AS)	Educação de Jovens e Adultos. Espaços de Privação e Restrição de Liberdade. Trabalho de Professores(as). UNESCO. Política Educacional
						https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/214284/PEED1407-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y	
16	UNESCO	FABRICIA PEREIRA DE OLIVEIRA DIAS	2019	UFES	Tese	O PROJETO PRINCIPAL DE EDUCAÇÃO PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE (1980-2000) E A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS	Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe. Alfabetização infantil. Consenso. Unesco. Políticas de alfabetização.
						https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8091316#	
17	UNESCO	ROBSON DOS SANTOS BASTOS	2019	UFPA	Tese	A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL DA UNESCO E SEUS NEXOS COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PARÁ	Cidadania. Educação para Cidadania Global. Formação de Professores. Educação Física.
						https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7762064#	
18	UNESCO	ELISÂNGELA ZARPELON AKSENEN	2018	PUCPR	Tese	A UNESCO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL, NO PARANÁ E EM PRUDENTÓPOLIS (1936-1996)	UNESCO e educação rural. Educação rural em Prudentópolis (PR). História da Educação.
						https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6330142#	
19	UNESCO	SUELY RODRIGUES PEREIRA	2021	La Salle	Dissertação	AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO ESTUDANTE (ADE) E AS SUAS RELAÇÕES COM O IDEÁRIO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DIFUNDIDO PELA UNESCO E NOS DISPOSITIVOS NACIONAIS	Direito à Educação. UNESCO. Qualidade Educacional. Avaliação Externa. Ensino Fundamental. Avaliação de Desempenho do Estudante (ADE)

	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11457738#						
20	UNESCO	LUCILENE AMARANTE	2021	UEM	Dissertação	POLÍTICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: UMA ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS (2014-2018)	Políticas para alfabetização. UNESCO. Currículo. Avaliação externa. Alfabetização. BNCC. Agenda E2030.
	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10956536#						
21	UNESCO	MARCELO CESAR SALAMI	2020	La Salle	Tese	O EDUCADOR NO IDEÁRIO EDUCATIVO DO INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS E AS DEMANDAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS	Educador Lassalista. Ideário Educativo. Marcos Regulatórios de Educação. Demandas da Educação Contemporânea. UNESCO.
	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9747171#						
22	UNESCO	BARBARA MARIANNE MADURO	2020	UNIVÁS	Dissertação	PERCEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A UTILIZAÇÃO DE SUAS COMPETÊNCIAS: PRINCÍPIOS DA UNESCO E DE PERRENOUD	Professor, Educação, Práticas docentes
	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9904481#						
23	UNESCO	DANIELA GLICEA OLIVEIRA DA SILVA	2018	UECE	Dissertação	AS TENDÊNCIAS E CONTRATENDÊNCIAS DO CAPITAL EM CRISE ESTRUTURAL: UMA ANÁLISE ONTO-CRÍTICA DO PROEMI NO BOJO DA POLÍTICA DE EPT	Programa de EPT. Tendências Educacionais. Onto-marxismo. Crise Estrutural do Capital. ProEMI.
	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5961037#						
24	UNESCO	MIRELA MÁXIMO BEZERRA SILVEIRA	2018	UECE	Dissertação	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA MUNICIPAL NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL: O PARFOR NO CENTRO DO DEBATE	Formação docente. Crise estrutural do capital. Globalização e neoliberalismo. Parfor.
	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6764765#						
25	UNESCO	EMANOEL BORGES CANDAL	2020	UFRJ	Dissertação	Sentidos da Educação Física no neoliberalismo: corpos precarizados na barbárie e produções da ONU-UNESCO na segunda década do século XXI.	Educação Física; Precarização do trabalho; Neoliberalismo; Organismos Internacionais
	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9276024#						
26	UNESCO	Camila Siqueira Katrein	2018	UFSC	Dissertação	OS PROGRAMAS DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL E O PROJETO DO CAPITAL PARA A JUVENTUDE TRABALHADORA	Aprendizagem Profissional, Juventude, Trabalho, Competências socioemocionais.
	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6526052#						
27	UNESCO	MEDIANEIRA DA SILVA CARVALHO	2018	UNIFESP	Dissertação	A PRODUÇÃO DISCURSIVA DA REVISTA GESTÃO ESCOLAR SOBRE A GESTÃO DA ESCOLA: um "manual" para a equipe de gestão e o alinhamento às orientações de agências internacionais	Revista Gestão Escolar. Gestão Escolar. Parceria Público-Privada. Fundação Victor Civita. Fundação Lemann.
	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5666350#						
28	UNESCO	RENATA SPADETTI TUÃO	2018	UFRRJ	Dissertação	A CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO: DETERMINANTES SÓCIO-HISTÓRICOS DO PROJETO DE CONCERTAÇÃO NACIONAL	Hegemonia, Educação para Todos, Direito à Educação
	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7725549#						
29	UNESCO	EUCLIDES TAQUIDIR DE GUSSULE	2018	UFMS	Dissertação	O CONCEITO DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: CONFLUÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE O CENÁRIO INTERNACIONAL E O CONTEXTO MOÇAMBICANO	Qualidade da Educação; Moçambique; Organismos Multilaterais
	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6940643#						
30	UNESCO	MARIZETE SANTANA DOS SANTOS	2018	PUCPR	Tese	POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: TENSÕES ENTRE A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO E OS PROCESSOS DE EXCLUSÃO	Educação Básica. Políticas Educacionais. Direito à Educação. Políticas de Avaliação. Exclusão. Emancipação.
	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6330257#						

31	UNESCO	JULIANA COUTINHO PEREIRA ALVES	2018	UNIVÁS	Dissertação	EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA DAS PROVOCATIVAS DE ORGANISMOS INTERNACIONAIS À LUZ DA EXPERIÊNCIA - UMA MONOGRAFIA DE BASE	Educação ao longo da vida. Lifelong learning. Nova ordem educativa. Cidadão aprendente. Educação permanente.
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6330257#							
32	PNFPPEB	GIOVANESSA LÚCIA POLETTI	2016	URI FW	Dissertação	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: O PIBID COMO INDUTOR DE QUALIDADE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA URI - CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN	Política Nacional de Formação de Professores. PIBID. Formação Docente
https://ppgedu.fw.uri.br/storage/siteda4b9237baccdf19c0760cab7aacc4a8359010b0/dissertacoes/discente51/arg_1620326402.pdf							
33	PNFPPEB	SAMUEL GIOVANI DOS SANTOS FERREIRA	2021	UFSC	Dissertação	A RESIDÊNCIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS E CONFORMAÇÃO DOCENTE	Residência Pedagógica. Política Nacional de Formação de Professores. Formação de Professores. Política Educacional.
https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/219583/PEED1537-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y							
34	PNFPPEB	ANIBAL CORREIA BRITO NETO	2018	UFSC	Tese	POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL (2003-2016) COMO EXPRESSÃO DA GOVERNANÇA GLOBAL	Trabalho e Educação. Política Educacional. Formação de Professores. Governança. Organizações Multilaterais.
https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/193601							
35	PNFPPEB	REGINA MENEZES ALVES	2019	UESB	Dissertação	O CURSO DE PEDAGOGIA PELO PARFOR NO CONTEXTO DA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Política de Formação de Professores; Parfor; Curso de Pedagogia
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8243978#							
36	PNFPPEB	CARINA NOGUEIRA DE JESUS	2019	UFGD	Dissertação	A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD)	Formação Inicial de Professores. Ciclo de Políticas. Política Educacional. Licenciatura.
https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1608/1/CarinaNogueiradeJesus.pdf							
37	PNFPPEB	SIBELE SHIRLEY DA SILVA MOURA NERY	2020	UESB	Dissertação	A EFETIVAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UM MUNICÍPIO DE PEQUENO PORTE E SEUS EFEITOS	Política Educacional. Política de Formação de Professores. Formação Docente.
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10513477#							
38	PNFPPEB	MARGARETH PINHEIRO CARVALHO	2017	UESB	Dissertação	POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES: DOS MARCOS LEGAIS À REALIDADE DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO	Formação Continuada de Professores. Políticas Educacionais. Políticas de Formação de Professores.
http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2017/05/Diss-final-com-ficha-catal.pdf							
39	PNFPPEB	SILVANA SOUSA ANDRADE	2018	UESB	Dissertação	POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: os impactos do Parfor na formação, na existência individual e no trabalho docente	Formação de Professores. Parfor. Políticas Públicas para Formação Docente
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7552661#							
40	PNFPPEB	Rafael Ângelo Bunhi Pinto	2016	UNISO	Tese	POLÍTICAS PÚBLICAS E O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR EM UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA	Políticas Públicas. Políticas Públicas de Educação. Políticas Públicas de Formação de Professores. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor.
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4602849#							
41	PNFPPEB	SOLANGE MENDES DA SILVA	2016	UESB	Dissertação	O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência como uma política pública de formação de professores: aprendentes e aprendizagens do processo formativo	Aprendizagens; Pibid; Política Pública de Formação de Professor.
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4973316#							
42	PNFPPEB	BÁRBARA LIMA GIARDINI	2016	UFJF	Tese	PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): CAMINHOS PERCORRIDOS PELO PROGRAMA E OPINIÕES DE PROFESSORES	Formação continuada de professores alfabetizadores. Avaliação de políticas públicas. Ciclo de políticas. PNAIC.

						ALFABETIZADORES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE	
						https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4136831#	
43	PVD	ANA CLÁUDIA DOS SANTOS ROCHA	2019	UFGD	Tese	A EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE PELA VIA JUDICIAL	Políticas Educacionais; Políticas de Valorização Docente; Judicialização da Educação; Efetividade do Poder Judiciário.
						https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7727404#	
44	PVD	DANIELLE SCHEFFELMEIER MEI	2020	UFPR	Dissertação	POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE E AS RELAÇÕES DE CONFLITO ENTRE A APP-SINDICATO E O GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ DE 2011 A 2018	Políticas educacionais. Políticas de valorização docente. Sindicalismo docente. Conflito.
						https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10683907#	
45	PVD	ALINE KAZUKO SONOBE	2020	UFPR	Tese	ANÁLISE COMPARADA DAS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL E NO JAPÃO	Política da Educação. Valorização do Professor. Remuneração do Professor. Condições do Trabalho Docente. Educação Comparada.
						https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=42580&idprograma=40001016001P0&anobase=2020&idtc=1554	
46	PVD	CLÉSIO FELICIANO DE SOUZA	2021	UFU	Tese	POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA DIMENSÃO 2 DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) 2011-2014: ANÁLISE DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RIO VERDE-GO	Políticas Educacionais. Políticas de Valorização Docente. Plano de Ações Articuladas. Sistema Municipal de Educação. Rio Verde - GO
						https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/32253/1/PoliticaValorizacaoDocente.pdf	
47	PVD	PRISCILA TORATTI DANIELE	2019	UMESP	Dissertação	POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO DOS ESTATUTOS E DOS PLANOS DE CARREIRA E REMUNERAÇÃO DE DOIS MUNICÍPIOS DO GRANDE ABC	estatuto e plano de carreira do magistério; valorização docente; políticas educacionais
						http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/1960/2/Priscila%20Toratti%20Daniele2.pdf	
48	PVD	FERNANDA RIBEIRO PAZ	2020	UESB	Dissertação	O PLANEJAMENTO DE POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DE ELABORAÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BA	Palavras-chave: PME. Valorização docente. Políticas Educacionais.
						https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10516171#	
49	PVD	BRUNA CAROLINE CAMARGO	2020	UFPR	Tese	POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA: RELAÇÕES ENTRE DESIGUALDADE DE FINANCIAMENTO E AS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO PARANÁ E EM OITO REDES PÚBLICAS MUNICIPAIS DA REGIÃO DOS CAMPOS GERAIS/PR	Valorização docente. Financiamento da Educação. Política Educacional. Regime de colaboração. Pacto Federativo.
						https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9246289#	
50	PVD	JOSÉ ROGÉRIO DE OLIVEIRA	2018	UNB	Dissertação	A POLÍTICA DE VALOR E DES-VALOR DO TRABALHO DOCENTE NOS DOCUMENTOS DA OCDE	Política de Valorização Docente, Valor e trabalho do professor, OCDE, Formação de professores.
						https://repositorio.unb.br/handle/10482/32835	
51	PVD	MICHELE BORGES DE SOUZA	2017	UFPA	Tese	A POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DOCENTE NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DO PARÁ (2007-2016): o caso PARFOR	Políticas Educacionais. Formação docente. PARFOR. Carreira. Salário.
						http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/9498/1/Tese_ValorizacaoDocenteRede.pdf	
52	PVD	VALDETE APARECIDA FERNANDES MOUTINHO GOMES	2018	UFOP	Dissertação	A GENTE É TÃO IMPORTANTE NA VIDA DOS ALUNOS: a valorização docente em narrativas de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Valorização docente. Trabalho docente. Condições de trabalho. Relação professor-aluno. Socialização entre pares.

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6302035#							
53	PVD	FLÁVIA PAULA NOGUEIRA ARANDA	2018	UFGD	Dissertação	A VALORIZAÇÃO DOCENTE NA FORMULAÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DOURADOS-MS (2015-2025)	Políticas Educacionais. Valorização Docente. Planejamento Educacional. Plano Municipal de Educação
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6361485#							
<p>FATORES DE INCLUSÃO: Título; palavras-chaves e corpo do texto.</p> <p>FILTROS: produção doutorados e metrados acadêmicos dos últimos 5 anos disponíveis no catálogo de teses e dissertações da CAPES; grande área de conhecimento: ciências humanas; área de conhecimento e de avaliação: educação.</p>							

7.2 APÊNDICE B – QUADRO COMPARATIVO DOS DECRETOS DE INSTITUIÇÃO DA PNFPE NO BRASIL (2009, 2010 E 2016).

DECRETO Nº 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009 (Revogado pelo Decreto nº 8.752, de 2016)	DECRETO Nº 7.415, DE 30 DE DEZEMBRO DE 2010. (Revogado pelo Decreto nº 8.752, de 2016)	DECRETO Nº 8.752, DE 9 DE MAIO DE 2016
<p>Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.</p>	<p>Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profuncionário, e dá outras providências.</p>	<p>Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.</p>
<p>Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.</p> <p>Parágrafo único. O disposto no caput será realizado na forma dos arts. 61 a 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e abrangerá as diferentes modalidades da educação básica.</p>	<p>Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação dos profissionais da educação das redes públicas da educação básica.</p>	<p>Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.</p> <p>§1º Para fins deste Decreto, consideram-se profissionais da educação básica as três categorias de trabalhadores elencadas no art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a saber: professores, pedagogos e funcionários da educação, atuantes nas redes públicas e privadas da educação básica ou a elas destinados.</p> <p>§2º O disposto no caput será executado na forma estabelecida pelos arts. 61 a art. 67 da Lei nº 9.394, de 1996, e abrangerá as diferentes etapas e modalidades da educação básica.</p> <p>§3º O Ministério da Educação, ao coordenar a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, deverá assegurar sua coerência com:</p> <p>I - as Diretrizes Nacionais do Conselho Nacional de Educação - CNE;</p> <p>II - com a Base Nacional Comum Curricular;</p>

		<p>III - com os processos de avaliação da educação básica e superior; IV - com os programas e as ações supletivas do referido Ministério; e V - com as iniciativas e os programas de formação implementados pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios.</p>
<p>Art. 2º São princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:</p> <p>I - a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;</p> <p>II - a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais;</p> <p>III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino;</p> <p>IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância;</p> <p>V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;</p> <p>VI - o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério;</p> <p>VII - a importância do projeto formativo nas instituições de ensino superior que reflita a especificidade da formação docente, assegurando</p>	<p>Art. 2º São princípios da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica:</p> <p>I - formação dos profissionais da educação básica como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais;</p> <p>II - colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino;</p> <p>III - garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de profissionais <u>ofertados pelas instituições formadoras</u>;</p> <p>IV - articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos e específicos segundo a natureza da função;</p> <p>V - reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial e <u>continuada</u> dos profissionais da educação;</p> <p>VI - valorização do profissional da educação no processo educativo da escola, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, <u>à jornada única</u>, à progressão na carreira, <u>à formação inicial</u> e continuada, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;</p> <p>VII - equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;</p> <p>VIII - articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;</p>	<p style="text-align: center;">CAPÍTULO I DOS PRINCÍPIOS E OBJETIVOS Seção I Dos princípios</p> <p>Art. 2º Para atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, a formação dos profissionais da educação terá como princípios:</p> <p>I - o compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais;</p> <p>II - o compromisso dos profissionais e das instituições com o aprendizado dos estudantes na idade certa, como forma de redução das desigualdades educacionais e sociais;</p> <p>III - a colaboração constante, articulada entre o Ministério da Educação, os sistemas e as redes de ensino, as instituições educativas e as instituições formadoras;</p> <p>IV - a garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada;</p> <p>V - a articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, <u>pedagógicos e técnicos específicos</u>, segundo a natureza da função;</p> <p>VI - a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino;</p> <p>VII - a <u>formação inicial</u> e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais;</p>

<p>organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar;</p> <p>VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, <u>à dedicação exclusiva ao magistério</u>, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;</p> <p>IX - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;</p> <p>X - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;</p> <p>XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente; e</p> <p>XII - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais.</p>	<p>IX- compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização profissional, visando a melhoria e qualificação do ambiente escolar; e</p> <p>X - reconhecimento do trabalho como princípio educativo nas diferentes formas de interações sociais e na vida.</p>	<p>VIII - a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a <u>processos formativos</u>, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da <u>qualidade da educação básica</u> e à qualificação do ambiente escolar;</p> <p>IX - a valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;</p> <p>X - o reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada;</p> <p>XI - o aproveitamento e o reconhecimento da formação, do aprendizado anterior e da experiência laboral pertinente, em instituições educativas e em outras atividades;</p> <p>XII - os projetos pedagógicos das instituições formadoras que reflitam a especificidade da formação dos profissionais da educação básica, que assegurem a organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorram para essa formação e a sólida base teórica e interdisciplinar e que efetivem a integração entre teoria e as práticas profissionais;</p> <p>XIII - a compreensão do espaço educativo na educação básica como espaço de aprendizagem, de convívio cooperativo, seguro, criativo e adequadamente equipado para o pleno aproveitamento das potencialidades de estudantes e profissionais da educação básica; e</p> <p>XIV - a promoção continuada da melhoria da gestão educacional e escolar e o fortalecimento do controle social.</p>
<p>Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:</p> <p>I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;</p> <p>II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;</p> <p>III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos</p>	<p>Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica:</p> <p>I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;</p> <p>II - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica;</p> <p>III - promover a valorização do profissional da educação básica, mediante ações de formação inicial e continuada</p>	<p style="text-align: center;">Seção II Dos objetivos</p> <p>Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica:</p> <p>I - instituir o Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, o qual deverá articular ações das instituições de ensino superior vinculadas aos sistemas federal, estaduais e distrital de educação, por meio da colaboração entre o Ministério da Educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;</p>

<p>profissionais do magistério <u>em instituições públicas de educação superior</u>;</p> <p>IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;</p> <p>V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;</p> <p>VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;</p> <p>VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;</p> <p>VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;</p> <p>IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e</p> <p>X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais.</p>	<p>que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;</p> <p>IV - ampliar a oferta de cursos superiores e técnicos de <u>nível médio voltados à formação inicial dos profissionais da educação básica</u>;</p> <p>V - ampliar a oferta de cursos e atividades de formação continuada destinados aos profissionais da educação básica; e</p> <p>VI - ampliar as oportunidades de formação de profissionais da educação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social.</p>	<p>II - induzir avanços na qualidade da educação básica e <u>ampliar as oportunidades de formação dos profissionais para o atendimento das políticas deste nível educacional em todas as suas etapas e modalidades, e garantir a apropriação progressiva da cultura, dos valores e do conhecimento, com a aprendizagem adequada à etapa ou à modalidade cursada pelos estudantes</u>;</p> <p>III - identificar, com base em planejamento estratégico nacional, e suprir, em regime de colaboração, a necessidade das redes e dos sistemas de ensino por formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, de forma a assegurar a oferta em quantidade e nas localidades necessárias;</p> <p>IV - promover a integração da educação básica com a formação inicial e continuada, consideradas as características culturais, sociais e regionais em cada unidade federativa;</p> <p>V - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE;</p> <p>VI - promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo;</p> <p>VII - assegurar o domínio dos conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos e específicos pertinentes à área de atuação profissional, inclusive da gestão educacional e escolar, por meio da revisão periódica das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, de forma a assegurar o foco no aprendizado do aluno;</p> <p>VIII - assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de residência pedagógica; e</p>
---	---	--

		IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais da educação básica, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos.
<p>Art. 4º A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica cumprirá seus objetivos por meio da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação.</p> <p>§1º O regime de colaboração será concretizado por meio de planos estratégicos formulados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, a serem instituídos em cada Estado e no Distrito Federal, e neles terão assento garantido:</p> <p>I - o Secretário de Educação do Estado ou do Distrito Federal e mais um membro indicado pelo Governo do Estado ou do Distrito Federal;</p> <p>II - um representante do Ministério da Educação;</p> <p>III - dois representantes dos Secretários Municipais de Educação indicados pela respectiva seção regional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME;</p> <p>IV - o dirigente máximo de cada instituição pública de educação superior com sede no Estado ou no Distrito Federal, ou seu representante;</p> <p>V - um representante dos profissionais do magistério indicado pela seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE;</p> <p>VI - um representante do Conselho Estadual de Educação;</p> <p>VII - um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME; e</p> <p>VIII - um representante do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas, quando houver.</p>	<p>Art. 4º A União, por intermédio do Ministério da Educação, apoiará as ações de formação inicial e continuada de profissionais da educação básica ofertadas ao amparo deste Decreto, mediante:</p> <p>I - indução da oferta de cursos e atividades de formação continuada destinados aos profissionais da educação básica;</p> <p>II - ampliação da oferta pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de vagas em cursos de formação inicial em nível médio e superior destinados a profissionais da educação básica;</p> <p>III - concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a professores que atuem em programas de formação inicial e continuada de funcionários de escola e de secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, nos termos da Lei no 11.273, de 6 de fevereiro de 2006; e</p> <p>IV - apoio técnico e financeiro a ações e programas destinados à consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.</p>	<p style="text-align: center;">CAPÍTULO II DA ORGANIZAÇÃO, DO PLANEJAMENTO E DOS PROGRAMAS E AÇÕES INTEGRADOS E COMPLEMENTARES</p> <p style="text-align: center;">Seção I Da organização</p> <p>Art. 4º A Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica será orientada pelo Planejamento Estratégico Nacional, documento de referência proposto pelo Ministério da Educação para a formulação de Planos Estratégicos em cada unidade federativa e para a implementação das ações e dos programas integrados e complementares.</p> <p>Parágrafo único. As ações e os programas integrados e complementares serão aqueles de apoio técnico e financeiro aos Estados, aos Municípios e ao Distrito Federal, de forma complementar ao previsto nos Planejamentos Estratégicos, visando ao fortalecimento dos processos de formação, profissionalização, avaliação, supervisão e regulação da oferta dos cursos técnicos e superiores.</p>

<p>§2º A participação nos Fóruns dar-se-á por adesão dos órgãos, instituições ou entidades referidos no §1º.</p> <p>§3º A falta da adesão a que refere o §2º não impede o funcionamento dos fóruns.</p> <p>§4º Poderão integrar os fóruns representantes de outros órgãos, instituições ou entidades locais que solicitarem formalmente sua adesão.</p> <p>§5º Os Fóruns serão presididos pelos Secretários de Educação dos Estados ou do Distrito Federal, cabendo ao plenário dos colegiados indicar substitutos, no caso de ausência ou na falta de adesão de ente da federação.</p> <p>§6º O Fórum acompanhará a execução do plano estratégico e promoverá sua revisão periódica.</p> <p>§7º O Fórum deverá elaborar suas normas internas de funcionamento, conforme diretrizes nacionais a serem fixados pelo Ministério da Educação, e reunir-se-á, no mínimo semestralmente, em sessões ordinárias, e sempre que necessário, em sessões extraordinárias, mediante convocação do presidente.</p>		
<p>Art. 5º O plano estratégico a que se refere o §1º do art. 4º deverá contemplar:</p> <p>I - diagnóstico e identificação das necessidades de formação de profissionais do magistério e da capacidade de atendimento das instituições públicas de educação superior envolvidas;</p> <p>II - definição de ações a serem desenvolvidas para o atendimento das necessidades de formação inicial e continuada, nos diferentes níveis e modalidades de ensino; e</p> <p>III - atribuições e responsabilidades de cada partícipe, com especificação dos compromissos assumidos, inclusive financeiros.</p> <p>§1º O diagnóstico das necessidades de profissionais do magistério basear-se-á nos dados do censo escolar da educação básica, de que trata o art. 2º do Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008, e discriminará:</p> <p>I - os cursos de formação inicial;</p> <p>II - os cursos e atividades de formação continuada;</p>	<p>Art. 5º Sem prejuízo de outras iniciativas, a União, por intermédio do Ministério da Educação, fomentará o acesso à formação inicial dos profissionais da educação básica por meio do Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profucionário.</p>	<p>Art. 5º A Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica contará com Comitê Gestor Nacional e com Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica.</p> <p>Parágrafo único. O detalhamento da composição, das atribuições e formas de funcionamento do Comitê Gestor Nacional e dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica será objeto de ato do Ministro de Estado da Educação, atendidas as disposições deste Decreto.</p>

<p>III - a quantidade, o regime de trabalho, o campo ou a área de atuação dos profissionais do magistério a serem atendidos; e</p> <p>IV - outros dados relevantes que complementem a demanda formulada.</p> <p>§2º O planejamento e a organização do atendimento das necessidades de formação de profissionais do magistério deverão considerar os dados do censo da educação superior, de que trata o art. 3º do Decreto nº 6.425, de 2008, de forma a promover a plena utilização da capacidade instalada das instituições públicas de educação superior.</p>		
<p>Art. 6º O Ministério da Educação analisará e aprovará os planos estratégicos apresentados e atuará na forma do art. 9º, considerando as etapas, modalidades, tipo de estabelecimento de ensino, bem como a distribuição regional e demográfica do contingente de profissionais do magistério a ser atendido.</p>	<p>Art. 6º O Profuncionário tem por objetivo promover, preferencialmente por meio da educação a distância, a formação profissional técnica em nível médio de servidores efetivos que atuem nos sistemas de ensino da educação básica pública, com ensino médio concluído ou concomitante a esse, nas seguintes habilitações:</p> <p>I - Secretaria Escolar;</p> <p>II - Alimentação Escolar;</p> <p>III - Infraestrutura Escolar;</p> <p>IV - Multimeios Didáticos;</p> <p>V - Biblioteconomia; e</p> <p>VI - Orientação Comunitária.</p> <p>§1º O Ministério da Educação poderá expandir o rol elencado neste artigo conforme a demanda observada e a capacidade da rede formadora.</p> <p>§2º A formação profissional técnica de que trata esse artigo será desenvolvida em conformidade com o disposto na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 2006, e do Decreto no 5.154, de 23 e julho de 2004.</p>	<p>Art. 6º O Comitê Gestor Nacional terá como atribuições:</p> <p>I - aprovar o Planejamento Estratégico Nacional proposto pelo Ministério da Educação;</p> <p>II - sugerir ajustes e recomendar planos estratégicos estaduais para a formação dos profissionais da Educação Básica e suas revisões, além de opinar em relação ao Planejamento Estratégico Nacional e às ações e aos programas integrados e complementares que darão sustentação à política nacional; e</p> <p>III - definir normas gerais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes e do Fórum Distrital Permanente de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica e o acompanhamento de suas atividades.</p> <p>Parágrafo único. O Comitê Gestor Nacional será presidido pelo Secretário-Executivo do Ministério da Educação e contará com a participação:</p> <p>I - das secretarias e autarquias do Ministério da Educação;</p> <p>II - de representantes dos sistemas federal, estaduais, municipais e distrital de educação;</p> <p>III - de profissionais da educação básica, considerada a diversidade regional; e</p> <p>IV - de entidades científicas.</p>
<p>Art. 7º O atendimento à necessidade por formação inicial de profissionais do magistério, na forma do art. 9º, dar-se-á:</p>	<p>Art. 7º O Profuncionário será gerenciado por conselho gestor, a ser instituído no âmbito do Ministério da Educação, em ato do Ministro de Estado.</p>	<p>Art. 7º Os Fóruns Estaduais Permanentes e o Fórum Permanente do Distrito Federal de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica terão como atribuições:</p>

<p>I - pela ampliação das matrículas oferecidas em cursos de licenciatura e pedagogia pelas instituições públicas de educação superior; e</p> <p>II - por meio de apoio técnico ou financeiro para atendimento das necessidades específicas, identificadas na forma dos art. 5º.</p> <p>Parágrafo único. A formação inicial de profissionais do magistério dará preferência à modalidade presencial.</p>	<p>§1º O conselho gestor de que trata o caput será integrado por representantes dos seguintes órgãos do Ministério da Educação:</p> <p>I - Secretaria de Educação Básica, que o coordenará;</p> <p>II - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; e</p> <p>III - Secretaria de Educação a Distância.</p> <p>§2º Será assegurada ainda a participação no conselho gestor de representantes das seguintes entidades:</p> <p>I - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME;</p> <p>II - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE;</p> <p>III - Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSEDE; e</p> <p>IV - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - CONIF.</p> <p>§3º Caberá à Secretaria de Educação Básica fornecer apoio técnico e administrativo ao funcionamento do conselho gestor.</p>	<p>I - elaborar e propor plano estratégico estadual ou distrital, conforme o caso, para a formação dos profissionais da educação, com base no Planejamento Estratégico Nacional;</p> <p>II - acompanhar a execução do referido plano, avaliar e propor eventuais ajustes, com vistas ao aperfeiçoamento contínuo das ações integradas e colaborativas por ele propostas; e</p> <p>III - manter agenda permanente de debates para o aperfeiçoamento da política nacional e de sua integração com as ações locais de formação.</p> <p>Parágrafo único. Nos Fóruns Estaduais Permanentes e no Fórum Permanente do Distrito Federal, terão assento representantes da esfera federal, estadual, municipal, das instituições formadoras e dos profissionais da educação, visando à concretização do regime de colaboração.</p>
<p>Art. 8º O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério dar-se-á pela indução da oferta de cursos e atividades formativas por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino.</p> <p>§1º A formação continuada dos profissionais do magistério dar-se-á por meio de cursos presenciais ou cursos à distância.</p> <p>§2º As necessidades de formação continuada de profissionais do magistério serão atendidas por atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado.</p> <p>§3º Os cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização serão fomentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, deverão ser homologados por seu Conselho</p>	<p>Art. 8º A participação no conselho gestor não ensejará qualquer tipo de remuneração e será considerada prestação de serviço de relevante interesse público.</p>	<p style="text-align: center;">Seção II</p> <p style="text-align: center;">Do Planejamento Estratégico Nacional e dos Planos Estratégicos dos Estados e do Distrito Federal</p> <p>Art. 8º O Planejamento Estratégico Nacional, elaborado pelo Ministério da Educação e aprovado pelo Comitê Gestor Nacional, terá duração quadrienal e revisões anuais, ouvidos os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica, e deverá:</p> <p>I - assegurar a oferta de vagas em cursos de formação de professores e demais profissionais da educação em conformidade com a demanda regional projetada de novos professores;</p> <p>II - assegurar a oferta de vagas em cursos de formação inicial e continuada de professores em exercício que não possuam a graduação e a licenciatura na área de sua atuação, conforme os critérios de prioridade em associação com os sistemas de ensino;</p>

<p>Técnico-Científico da Educação Básica e serão ofertados por instituições públicas de educação superior, preferencialmente por aquelas envolvidas no plano estratégico de que tratam os arts. 4º e 5º.</p> <p>§4º Os cursos de formação continuada homologados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da CAPES integrarão o acervo de cursos e tecnologias educacionais do Ministério da Educação.</p> <p>§5º Caso a necessidade por formação continuada não possa ser atendida por cursos já homologados na forma do § 4º, a CAPES deverá promover o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos específicos, em articulação com as instituições públicas de educação superior.</p> <p>§6º A CAPES disporá sobre requisitos, condições de participação e critérios de seleção de instituições e de projetos pedagógicos específicos a serem apoiados.</p>		<p>III - assegurar a oferta de vagas em cursos de formação continuada integrados à pós-graduação para professores da educação básica; e</p> <p>IV - promover, em associação com governos estaduais, municipais e distrital, a formação continuada de professores da educação básica mediante integração ensino-serviço, inclusive por meio de residência pedagógica.</p> <p>Parágrafo único. O Ministério da Educação desenvolverá formas de ação coordenada e colaboração entre os sistemas federal, estaduais, municipal e distrital, com vistas a assegurar a oferta de vagas de formação inicial na quantidade e a distribuição geográfica adequada à demanda projetada pelas redes de educação básica.</p>
<p>Art. 9º O Ministério da Educação apoiará as ações de formação inicial e continuada de profissionais do magistério ofertadas ao amparo deste Decreto, mediante:</p> <p>I - concessão de bolsas de estudo e bolsas de pesquisa para professores, na forma da <u>Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006</u>, bem como auxílio a projetos relativos às ações referidas no caput; e</p> <p>II - apoio financeiro aos Estados, Distrito Federal, Municípios e às instituições públicas para implementação de programas, projetos e cursos de formação.</p> <p>II - apoio financeiro aos Estados, Distrito Federal, Municípios e às instituições de educação superior previstas nos arts. 19 e 20 da <u>Lei nº 9.394, de 1996</u>, selecionadas para participar da implementação de programas, projetos e cursos de formação inicial e continuada, nos termos do <u>art. 2º da Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992</u>. <u>(Redação dada pelo Decreto nº 7.219, de 2010)</u></p>	<p>Art. 9º A implementação do Profuncionário será feita em regime de colaboração entre os entes federados e formalizada por meio da assinatura de acordo de cooperação técnica, que estabelecerá os compromissos dos envolvidos.</p>	<p>Art. 9º Os planos estratégicos a que se refere o inciso I do caput do art. 7º serão quadrienais, com revisões anuais, e deverão contemplar:</p> <p>I - diagnóstico e identificação das necessidades de formação inicial e continuada de profissionais da educação e da capacidade de atendimento das instituições envolvidas, de acordo com o Planejamento Estratégico Nacional;</p> <p>II - definição de ações a serem desenvolvidas para o atendimento das necessidades de formação inicial e continuada, nas diferentes etapas e modalidades de ensino; e</p> <p>III - atribuições e responsabilidades de cada partícipe, com especificação dos compromissos assumidos, inclusive financeiros.</p>
<p>Art. 10. A CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação</p>	<p>Art. 10. Será constituída, em cada Estado que formalizar sua participação no Profuncionário por meio da assinatura</p>	<p>Art. 10. O diagnóstico, o planejamento e a organização do atendimento das necessidades de formação inicial e</p>

<p>básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior.</p> <p>§1º Os programas de iniciação à docência deverão prever:</p> <p>I - a articulação entre as instituições de educação superior e os sistemas e as redes de educação básica; e</p> <p>II - a colaboração dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública.</p> <p>§ ° Os programas de iniciação à docência somente poderão contemplar cursos de licenciatura com avaliação positiva conduzida pelo Ministério da Educação, nos termos da Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004.</p>	<p>do acordo de que trata o art. 9º, coordenação estadual para identificar a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais da educação básica, tendo como referência, para sua composição, representantes dos seguintes órgãos e entidades:</p> <p>I - Secretaria Estadual de Educação;</p> <p>II - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME;</p> <p>III - Conselho Estadual de Educação - CEE;</p> <p>IV - sindicatos filiados à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE; e</p> <p>V - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do respectivo Estado.</p> <p>§1º Caberá à Secretaria Estadual de Educação ou à UNDIME, conforme o que dispuser o acordo de cooperação técnica de que trata o art. 9º, disponibilizar apoio técnico e administrativo para as atividades da coordenação estadual.</p> <p>§2º Cada coordenação estadual deverá elaborar plano estratégico que contemple:</p> <p>I - diagnóstico e identificação das necessidades de formação de profissionais da educação básica e da capacidade de atendimento das instituições de ensino médio e profissional tecnológico envolvidas;</p> <p>II - definição de ações a serem desenvolvidas para o atendimento das necessidades de formação inicial e continuada; e</p> <p>III - atribuições e responsabilidades de cada partícipe, com especificação dos compromissos assumidos, inclusive financeiros.</p> <p>§3º O conselho gestor do Profuncionário analisará e aprovará os planos estratégicos apresentados, considerando as etapas, modalidades, tipo de estabelecimento de ensino, bem como a distribuição regional e demográfica do contingente de profissionais da educação básica a ser atendido.</p>	<p>continuada de profissionais das redes e dos sistemas de ensino que integrarão o Planejamento Estratégico Nacional e os planejamentos estratégicos estaduais e distrital se basearão nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, do Censo Escolar da Educação Superior e nas informações oficiais disponibilizadas por outras agências federais e pelas Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em especial os indicadores dos Planos de Ações Articuladas.</p>
---	--	---

<p>Art. 11. A CAPES fomentará, ainda:</p> <p>I - projetos pedagógicos que visem a promover novos desenhos curriculares ou percursos formativos destinados aos profissionais do magistério;</p> <p>II - projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da educação do campo, dos povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos;</p> <p>III - oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam:</p> <p>a) graduados não licenciados;</p> <p>b) licenciados em área diversa da atuação docente; e</p> <p>c) de nível médio, na modalidade Normal;</p> <p>IV - projetos de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura;</p> <p>V - pesquisas destinadas ao mapeamento, aprofundamento e consolidação dos estudos sobre perfil, demanda e processos de formação de profissionais do magistério;</p> <p>VI - programas de apoio a projetos educacionais e de pesquisa propostos por instituições e por profissionais do magistério das escolas públicas que contribuam para sua formação continuada e para a melhoria da escola; e</p> <p>VII - programas que promovam a articulação das ações de formação continuada com espaços de educação não-formal e com outras iniciativas educacionais e culturais.</p>	<p>Art. 11. Para apoiar a elaboração do diagnóstico das necessidades dos profissionais da educação básica, o Ministério da Educação disponibilizará, sob a orientação do conselho gestor do Profuncionário, instrumento tecnológico destinado a coletar informações e indicar as necessidades de cada sistema de ensino quanto:</p> <p>I - aos cursos de formação inicial;</p> <p>II - aos cursos e atividades de formação continuada;</p> <p>III - à quantidade, ao regime de trabalho, ao campo ou à área de atuação dos profissionais da educação básica a serem atendidos; e</p> <p>IV - a outros dados relevantes que complementem a demanda formulada.</p>	<p>Art. 11. No âmbito dos planos estratégicos a que se refere o inciso I do caput do art. 7º, o Ministério da Educação apoiará técnica ou financeiramente, conforme o caso:</p> <p>I - cursos de formação inicial de nível superior em licenciatura;</p> <p>II - cursos de formação inicial necessários para cada categoria dos profissionais da educação, decorrentes das demandas para as diferentes funções que desempenham;</p> <p>III - cursos de segunda licenciatura, para profissionais do magistério em exercício, para que tenham formação na área em que atuam;</p> <p>IV - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;</p> <p>V - cursos de formação técnica de nível médio e superior nas áreas de Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar, Multimeios Didáticos, Biblioteconomia e Orientação Comunitária, podendo este rol ser ampliado conforme a demanda observada e a capacidade da rede formadora;</p> <p>VI - cursos de formação continuada;</p> <p>VII - programas de iniciação à docência, inclusive por meio de residência pedagógica; e</p> <p>VIII - ações de apoio a órgãos e instituições formadoras públicas vinculadas às Secretarias de Educação dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal.</p> <p>§1º As formas de apoio técnico e financeiro serão definidas em ato do Ministro de Estado da Educação.</p> <p>§2º Cada ação de apoio técnico ou financeiro por parte da União deverá estar em consonância com o Plano Estratégico Nacional e seguirá regimento próprio, estabelecido pelo Ministério da Educação, em conformidade com os compromissos assumidos descritos em plano estratégico estadual ou distrital.</p> <p>§3º Nos planos estratégicos a que se refere o inciso I do caput do art. 7º, deverão também estar relacionadas as contrapartidas e os compromissos assumidos pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios.</p>
<p>Art. 12. O Ministério da Educação, ao implementar a Política Nacional de Formação de Profissionais do</p>	<p>Art. 12. As atividades de formação, o desenvolvimento pedagógico do curso e a certificação dos participantes</p>	<p style="text-align: center;">Seção III</p> <p>Dos programas e ações integrados e complementares</p>

<p>Magistério da Educação Básica, deverá assegurar sua coerência com os processos de avaliação da educação básica e superior, os programas de livro didático, os programas de desenvolvimento da educação, além dos currículos da educação básica e as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de licenciatura e pedagogia.</p>	<p>serão de responsabilidade das instituições de ensino participantes do Profuncionário, conforme estabelecer o acordo de cooperação técnica.</p> <p>§1º A formação dos professores e tutores dar-se-á exclusivamente na modalidade presencial e preferencialmente na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.</p> <p>§2º A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, de forma a promover a plena utilização de sua capacidade instalada, deverá ofertar os cursos mencionados no art. 6º, adequando permanentemente a oferta de vagas à demanda observada.</p>	<p>Art. 12. O Planejamento Estratégico Nacional deverá prever programas e ações integrados e complementares relacionados às seguintes iniciativas:</p> <p>I - formação inicial e continuada em nível médio e superior para os trabalhadores da educação que atuem na rede pública e nas escolas comunitárias gratuitas da educação básica, em funções identificadas como da Categoria III dos profissionais da educação;</p> <p>II - iniciação à docência e ao apoio acadêmico a licenciandos e licenciados;</p> <p>III - formação pedagógica para graduados não licenciados;</p> <p>IV - formação inicial em nível médio, na modalidade normal para atuantes em todas as redes de ensino, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental na função de magistério;</p> <p>V - estímulo à revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura, em articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica;</p> <p>VI - estímulo ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, de povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos;</p> <p>VII - estímulo ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem a promover novos desenhos curriculares ou percursos formativos destinados aos profissionais da educação básica;</p> <p>VIII - residência docente, que estimulem a integração entre teoria e prática em escolas de comprovada qualidade educativa;</p> <p>IX - formação continuada no contexto dos pactos nacionais de desenvolvimento da educação básica;</p> <p>X - mestrados acadêmicos e profissionais para graduados;</p> <p>XI - intercâmbio de experiências formativas e de colaboração entre instituições educacionais;</p>
--	--	--

		<p>XII - formação para a gestão das ações e dos programas educacionais e para o fortalecimento do controle social;</p> <p>XIII - apoio, mobilização e estímulo a jovens para o ingresso na carreira docente;</p> <p>XIV - financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes, na forma disciplinada pela Lei nº 10.861, de 10 de abril de 2004, inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica;</p> <p>XV - cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nos processos de ingresso e fortalecimento dos planos de carreira, melhoria da remuneração e das condições de trabalho, valorização profissional e do espaço escolar; e</p> <p>XVI - realização de pesquisas, incluídas aquelas destinadas ao mapeamento, ao aprofundamento e à consolidação dos estudos sobre perfil, demanda e processos de formação de profissionais da educação.</p>
<p>Art. 13. As despesas decorrentes deste Decreto correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação, à CAPES e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, devendo o Poder Executivo compatibilizar o apoio financeiro da União com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites de movimentação e empenho, bem como os limites de pagamento da programação orçamentária e financeira.</p>	<p>Art. 13. As despesas decorrentes deste Decreto correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, devendo o Poder Executivo compatibilizar o apoio financeiro da União com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites de movimentação e empenho, bem como os limites de pagamento da programação orçamentária e financeira.</p>	<p>Art. 13. Os cursos de formação inicial e continuada deverão privilegiar a formação geral, a formação na área do saber e a formação pedagógica específica.</p>
<p>Art. 14. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.</p>	<p>Art. 14. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.</p>	<p>Art. 14. O Ministério da Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, apoiará programas e cursos de segunda licenciatura e complementação pedagógica para profissionais que atuem em áreas do conhecimento nas quais não possuam formação específica de nível superior.</p>
<p>Brasília, 29 de janeiro de 2009; 188º da Independência e 121º da República.</p> <p>LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA Fernando Haddad</p>	<p>Brasília, 30 de dezembro de 2010; 189º da Independência e 122º da República.</p> <p>LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA Fernando Haddad</p>	<p>Art. 15. Serão fortalecidas as funções de avaliação, regulação e supervisão da educação profissional e superior, visando a plena implementação das diretrizes curriculares relativas à formação dos profissionais da educação básica.</p>

Este texto não substitui o publicado no DOU de 30.1.2009	Este texto não substitui o publicado no DOU de 31.12.2010	Parágrafo único. O Sinaes, instituído pela Lei nº 10.861, de 2004, preverá regime especial para avaliação das licenciaturas, inclusive no que diz respeito ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - Enade.
		Art. 16. A Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes fomentará a pesquisa aplicada nas licenciaturas e nos programas de pós-graduação, destinada à investigação dos processos de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento da didática específica.
		Art. 17. O Ministério da Educação coordenará a realização de prova nacional para docentes para subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública, de maneira a harmonizar a conclusão da formação inicial com o início do exercício profissional.
		<p style="text-align: center;">CAPÍTULO III DISPOSIÇÕES GERAIS</p> <p>Art. 18. O Ministério da Educação regulamentará este Decreto no prazo máximo de sessenta dias, contado da data de sua publicação.</p> <p>Parágrafo único. O apoio do Ministério da Educação aos planos estratégicos estadual e distrital de formação em andamento e aos outros programas e ações de formação de profissionais da educação em execução continuam em vigência até seu encerramento ou até que novos acordos colaborativos sejam construídos e regulamentados no âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.</p>
		Art. 19. Ficam revogados: I - o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009; e II - o Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010.
		Art. 20. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.
		Brasília, 9 de maio de 2016; 195º da Independência e 128º da República. DILMA ROUSSEFF

		Aloizio Mercadante Este texto não substitui o publicado no DOU de 10.5.2016
--	--	--



Campus Universitário do Guamá
Setor Profissional - Centro de Educação
Av. Augusto Corrêa, 01
Belém - Pará – Brasil
ppged@ufpa.br