

Impactos dos organismos multilaterais na formação de professores: análise da produção científica

Impacts of multilateral organizations on teacher education: analysis of scientific production

Caroline Vissotto
Universidade do Estado de Santa Catarina
Florianópolis-Brasil

Larissa Cerignoni Benites
Universidade do Estado de Santa Catarina
Florianópolis-Brasil

Resumo

Este estudo qualitativo baseado em pesquisa bibliográfica objetivou discutir como as determinações dos Organismos Multilaterais (OM) impactam a formação docente brasileira. A busca realizada nas plataformas Capes e Scielo resultou em 16 artigos, analisados sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético e com a técnica da análise de conteúdo. Os resultados foram organizados em dois blocos: (1) ponderou sobre as determinações históricas e as relações do país com os OM, e o (2) apresentou a questão da agenda dos OM para formação docente, situando suas reverberações para as políticas educacionais nacionais. Concluiu-se que o complexo panorama existente impacta a formação de diferentes formas e redefine expectativas acerca do papel dos professores na sociedade, atreladas à dinâmica socioeconômica, apresentando desafios significativos ao seu exercício profissional.

Palavras-chave: Formação de professores; Organismos multilaterais; Política educacional.

Abstract

Based on a bibliographic research, this qualitative study aimed to discuss how the determinations of Multilateral Organizations (MO) impact Brazilian teacher education. The search conducted on the Capes and Scielo platforms resulted in 16 articles, analyzed from a historical-dialectical materialism perspective and using content analysis techniques. We organized the results into two sections: (1) a reflection on the historical determinations and the country's relations with the MOs, and (2) an examination of the MOs' agenda for teacher education, highlighting its implications for national educational policies. We conclude that the existing complex scenario affects teacher education in various ways, redefining expectations about the role of teachers in society, connected to socioeconomic dynamics, and posing significant challenges to their professional practice.

Keywords: Teacher education; Multilateral organizations; Educational policies.

Introdução

A formação de professores é um tema de relevância tanto na agenda nacional quanto na internacional. No Brasil, desde os anos 1990, esse campo formativo tem recebido especial destaque, sendo considerado um elemento essencial nas reformas educacionais empreendidas (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011; Batista Neto, 2006; Florencio; Fialho; Almeida, 2017).

O constructo em torno da importância atribuída à formação de professores nesse contexto se fez marcado e relacionado à intensificação das medidas neoliberais no cenário político nacional, as quais estiveram alinhadas aos imperativos da nova fase de acumulação capitalista em âmbito mundial (Ramos; Moreira, 2018).

A crescente relevância atribuída à questão da formação – dado o papel desempenhado pelos professores na sociedade – fez com que essa passasse a ser um alvo de numerosos estudos científicos e acadêmicos, bem como de políticas governamentais direcionadas, em dinâmicas e embates em prol da melhoria e qualidade dos sistemas de ensino de modo a corroborar com o desenvolvimento econômico e social (Pansardi, 2011; Pereira; Santos; Segundo, 2020; Freitas, 2003, Maués; Bastos, 2016; Pacheco; Moraes; Evangelista, 2001).

Não obstante, essa situação que a colocou como pauta em debates e disputas também acabou por evidenciar tensionamentos e contradições, uma vez que se desvelava o interesse da classe dominante e suas frações de classe (compostas e representadas pela elite econômica e política que detém posição dirigente na sociedade) de se valerem dos docentes para contribuir com a concretização da política-ideológica neoliberal, moldando sua formação e seu trabalho.

Assim, o processo histórico de construção e regulação da formação inicial de professores se faz num movimento dinâmico e dialético, marcado por idas e vindas, por conquistas, desafios e retrocessos, e sobretudo, por disputas. Esse campo formativo tem sido influenciado pelo arcabouço político-educacional estabelecido pelo Estado, que atua como legislador e regulador, promovendo diversas políticas que refletem as conjunturas e a atuação de diferentes agentes.

Nesse contexto, é importante destacar a relevante influência dos organismos multilaterais (OM), tais como, o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e

Desenvolvimento Econômico (OCDE) na definição e orientação de políticas educacionais em diversos países, incluindo o Brasil.

Essa influência é exercida por meio de recomendações, diretrizes e financiamentos, que visam promover padrões e práticas consideradas eficazes na preparação e aprimoramento dos educadores e alinhadas com objetivos e concepções de educação na sociedade contemporânea neoliberal.

Assim, orientações provenientes desses OM, no contexto de mundialização econômica e transformações sociais, acabaram por fornecer bases e diretrizes para a elaboração de políticas nacionais de formação de professores (Freitas, 2003; Maués; Bastos, 2016).

A dinâmica complexa entre os organismos multilaterais e as políticas nacionais de formação de professores chama atenção à problemática do impacto dessas intervenções externas nos contextos locais, tendo em vista que a ingerência dos OM, ao passo que visa moldar a formação docente, reverbera em todo o sistema educacional.

Diante desse cenário, a presente pesquisa buscou investigar sobre a formulação e difusão das orientações e proposições que fundamentam as políticas de formação inicial de professores no Brasil. O enfoque foi dado à questão da ingerência dos organismos multilaterais nessas políticas, com o objetivo de compreender os meandros das políticas educacionais voltadas para a formação docente para além de sua construção aparente.

Com base no conhecimento científico brasileiro levantado via pesquisa bibliográfica, o artigo em tela teve por objetivo discutir como as determinações dos OM impactam a formação docente brasileira e permite refletir sobre a intersecção entre as políticas educacionais e a dinâmica socioeconômica vigente.

Procedimentos metodológicos

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, que buscou compreender como os fenômenos são influenciados pelo contexto social, cultural e histórico em que ocorrem (Triviños, 1987). Sua realização tomou como premissa a compreensão da formação de professores na perspectiva do materialismo histórico-dialético, compreendendo-a como uma “síntese de múltiplas determinações” (Marx, 2015, p 187). Assim, admite-se que a formação de professores faz parte de uma totalidade, perpassada por contradições e dotada de

Impactos dos organismos multilaterais na formação de professores: análise da produção científica

intencionalidades, as quais podem ser desveladas mediante a análise e a interpretação da realidade social e do fenômeno, de forma radical e em diálogo com a sua historicidade.

O corpus deste estudoⁱ foi delineado a partir de levantamento da produção da literatura sobre a problemática em questão por meio de mecanismos da pesquisa bibliográfica. Contudo, registra-se que o levantamento e análises realizadas não tiveram o intuito de esgotar o assunto, mas possibilitar o mapeamento e exploração das produções relacionadas, a ampliação de discussões e contribuir para a produção acadêmica e científica da área.

Neste sentido, a pesquisa bibliográfica aconteceu no Portal de periódicos CAPES e Scielo, considerando como critérios: apenas artigos, em português, com acesso gratuito e com a delimitação temporal de 2001 a 2021.

Para a busca, utilizou-se o recurso de ‘busca avançada’ em cada base de dados e foi proposto um conjunto de equações formadas por descritores e operador booleano AND. As equações de busca combinaram os descritores: ‘formação de professores’, ‘políticas educacionais’ e ‘organismos multilaterais’.

Após passar pelos critérios, pela exclusão dos artigos repetidos ou que não atendiam aos critérios, a revisão resultou em 16 artigos. No quadro 1 pode-se conferir o título e ano, porém a referência completa se encontra ao final do artigo.

Quadro 1 – Artigos selecionados

Ano	Títulos
2001	Políticas educacionais nos anos 90: a formação de professores no Brasil e em Portugal
2002	Fóruns das licenciaturas em universidades Brasileiras: construindo alternativas para a Formação inicial de professores
2003	Certificação docente e formação do educador: Regulação e desprofissionalização
2006	Formação de professores no contexto das reformas educacionais e do Estado
2010	Políticas da Unesco para formação de professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira
2011	A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação?
2011	A formação de professores e o Banco Mundial
2012	Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB
2015	Formação de professores da América Latina no contexto do mundo globalizado
2015	Neoprodutivismo e amesquinamento da formação docente

2016	Políticas curriculares e profissionalização: saberes da Prática na formação inicial de professores
2016	As políticas de educação superior na esteira dos organismos internacionais
2017	Política de formação de professores: a ingerência dos organismos internacionais no Brasil a partir da década de 1990
2018	Diretrizes políticas para o perfil de professores no contexto da reforma do estado: uma análise das recomendações da UNESCO
2018	Norteamentos da política de formação dos professores da educação básica no Brasil (2007-2014)
2020	Formação docente no horizonte da educação para o mercado: alguns elementos para o debate

Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

Todos os artigos passaram por um processo de fichamento que considerou informações gerais (título, autores, instituição, ano e periódico), além das informações específicas (conteúdo dos artigos com seus principais resultados).

A análise baseou-se nos fichamentos elaborados e, com o suporte dos elementos da análise de conteúdo (Franco, 2005), foram reconhecidas unidades de registro, tais como: ‘capital humano’, ‘avaliação’, ‘responsabilização’, ‘produtividade’ e ‘currículos de formação’. De posse dessas unidades, realizou-se a aglutinação dos dados em dois blocos:

(1) pondera sobre determinações históricas e as relações do país com os OM, com destaque para o processo de mundialização e suas reverberações às concepções e o papel da educação, às políticas educacionais e à formação de professores. Este bloco será explanado no tópico a seguir.

(2) apresenta de maneira mais direcionada a questão da agenda dos OM para formação docente, situando suas reverberações para as políticas. Este bloco será explanado no tópico subsequente.

Porém, cabe dizer que os blocos são ilustrativos e permitiram compreender as ingerências, mas eles não são estáticos e tão facilmente delimitados, assim, em muitos momentos se tem a interseção de ideias.

Apontamentos sobre o contexto, suas forças e tensões: as políticas educacionais sob a égide do capitalismo neoliberal

As décadas finais do século XX foram marcadas por transformações na organização do sistema capitalista advindas da ascensão do neoliberalismo. Essas transformações geraram um movimento de mundialização política e econômica, provocando mudanças na dinâmica da sociedade e suas relações produtivas, bem como no papel do Estado.

Impactos dos organismos multilaterais na formação de professores: análise da produção científica

A política econômico-ideológica neoliberal consolidou-se e expandiu-se a partir da década de 1970 e teve suas expressões mais significativas no Brasil após 1990. Seu propósito era atender às necessidades de recomposição da taxa de lucro do capital e viabilizar a acumulação privada, propondo ajustes neoliberais, “como as privatizações, abertura do mercado brasileiro à especulação internacional, e reforma administrativa gerencial, abrindo espaço a um novo mercado de serviços” (Santos, 2019, p. 39).

Pautada pela eficiência, competitividade e desregulamentação do comércio entre os países (Rodrigues, 2015), as determinações do neoliberalismo exigiram dos Estados a desregulamentação e ruptura de barreiras administrativas e políticas, abrindo espaço para a atuação de novos entes no âmbito do Estado-Nação, incluindo os OM (Maués, 2011).

Nesse contexto de mundialização, os OM desempenharam um papel crucial na definição de diretrizes e orientações para questões sociais em diferentes áreas e na relação entre a base econômica e o Estado, especialmente a partir da década de 1980, com destaque para a atuação do BM (Rodrigues, 2015).

As relações multilaterais estabelecidas entre os Estados, OM e grandes agências financeiras possibilitaram a intervenção dessas instituições na formulação de políticas internas e legislação dos países, condicionando auxílio técnico e financeiro à adesão a políticas transnacionais baseadas em programas de ajuste estrutural (Batista Neto, 2006).

A exaltação às forças de mercado impactou a elaboração das políticas educacionais e significou expressivas reverberações para a educação, que passou a ser amparada pela Teoria do Capital Humano. Essa teoria compreende a educação como uma maneira de melhorar a produtividade da força de trabalho (Frigotto, 2010; Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011; Maués; Bastos, 2016), restringindo-a a uma visão excessivamente utilitária e reduzida a uma ferramenta econômica.

Em vista disso, a educação também passou a ser reformulada e gradualmente transferida para a esfera do mercado (Maués; Bastos, 2016). E isso gerou um deslocamento da educação, do âmbito do direito social, para o espaço da economia e das finanças, aumentando a participação de agentes privados e organizações não governamentais no setor (Batista Neto, 2006).

Assim, os OM passaram a exercer forte influência nas reformas educacionais, estabelecendo e recomendando metas alinhadas às demandas do mercado e à nova ordem

mundial. O BM recomendava maior ênfase em resultados, sistema de avaliação, investimento em capital humano, parcerias com o setor privado e criação de políticas de formação alinhadas às necessidades do mercado para as massas trabalhadoras (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011; Leher, 1999).

As reformas, por sua vez, deveriam ser baseadas em princípios organizacionais do setor empresarial, buscando resultados, eficiência e produtividade, e direcionadas ao crescimento econômico.

[...] atribuiu-se à educação o condão de sustentação da competitividade nos anos 1990. Vasta documentação internacional, emanada de importantes organismos multilaterais, propalou esse ideário mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções consideradas cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, no que toca tanto à educação quanto à economia. Essa documentação exerceu importante papel na definição das políticas públicas para a educação no país (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 47).

Conceitos e abordagens do setor econômico foram incorporados à escola, repercutindo na elaboração de novas bases para sua organização, fundamentadas em políticas que priorizavam especialmente a gestão dos sistemas de ensino e da escola, o financiamento da educação escolar, o currículo, a formação de professores e a avaliação (Batista Neto, 2006).

Neste movimento, destacou-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990, como um marco significativo de ascensão das políticas de cunho neoliberal no campo da educação em diversos países do mundo, especialmente nos latino-americanos e o Relatório Delors (UNESCO, 1998), documento que impulsionou conceitos como educação ao longo da vida, sociedade da informação e qualificação flexível da mão-de-obra (Pereira; Santos; Segundo, 2020; Florencio; Fialho; Almeida, 2017; Batista Neto, 2006; Rodrigues, 2015; Ramos; Moreira, 2018; Mascarello Vieira; Bagnara, 2015).

Em vista disso, no âmbito da política educacional brasileira, buscou-se o atendimento dessas proposições com o estabelecimento de dispositivos regulatórios e medidas vinculadas à reforma educacional, com destaque para a universalização do acesso escolar, alfabetização, financiamento e repasse de recursos financeiros, descentralização da gestão, ensino a distância, sistema nacional de avaliação, fortalecimento da educação profissional e reforma da educação superior (Rodrigues, 2015; Libâneo, 2012). Essas medidas podem ser

identificadas, por exemplo, no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (1996), no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (1997) e na instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) (Libâneo, 2012).

Na mesma perspectiva, Mascarello Vieira e Bagnara (2015) e Rodrigues (2015) destacam, mais posteriormente, a relevante ingerência do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL), codirigido pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e pela OCDE nas políticas educacionais brasileiras. Esses agentes empenharam-se na satisfação das demandas técnico-organizacionais do trabalho na perspectiva capitalista, como a capacitação e controle de qualidade e eficiência para compor as reformas educacionais.

Nesta conjuntura, a relação entre o processo de mundialização do capital e o interesse em torno da educação evidencia os esforços concentrados por OM na definição e orientação de linhas e diretrizes para as políticas educacionais, trazendo à tona a compreensão dos processos educacionais estratégicos para consolidação da nova ordem econômica mundial.

A ingerência dos OM na esfera educacional resultou na imposição de um novo modelo educativo/formativo, promovendo uma concepção de educação que também afetou a formação de professores. Isso ocorre porque, ao definir diretrizes para a educação, são igualmente estabelecidas as orientações para a formação dos intelectuais para o exercício da docência na educação básica (Rodrigues, 2015). E, neste sentido, o próximo tópico adentrou na questão dos impactos dos OM para a formação de professores no Brasil.

Delineamentos para a formação de professores: interlocuções dos OM

Os OM têm exercido uma influência significativa nas políticas educacionais de diversos países, incluindo o Brasil. Tal influência ocorre de diversas formas, como por meio de recomendações e diretrizes emitidas em relatórios, conferências e documentos e está intimamente relacionada com a propagação do neoliberalismo e a busca por políticas educacionais alinhadas com a lógica de mercado e as demandas da economia globalizada, impactando diretamente o campo da formação de professores.

A literatura que trata da temática tem contribuído ao proporcionar uma compreensão mais detalhada de como essas políticas foram moldadas e implementadas no cenário nacional

e como repercutem na formação de professores (Pansardi, 2011; Rodrigues, 2015; 2018; Florencio, Fialho; Almeida, 2017; Ramos; Moreira, 2018).

O interesse pela questão da formação docente e o seu destaque no âmbito das reformas e políticas educacionais remontam à década de 1980, período em que o debate e preocupações vinculadas à qualidade da educação ganharam projeção, especialmente impulsionadas pela mobilização dos Estados Unidos (EUA). Essas discussões foram diretamente vinculadas aos resultados de aprendizagem, testes padronizados e avaliações em larga escala internacionais (Batista Neto, 2006; Freitas, 2003).

No referido contexto, o relatório intitulado *A nation at risk*ⁱⁱ relacionava o baixo desempenho dos estudantes estadunidenses à qualidade insatisfatória da formação docente (Batista Neto, 2006; Freitas, 2003). Isso acabou por colocar em pauta a formação e a capacitação dos professores como estratégia para melhorar o desempenho dos sistemas de ensino, visando à busca da produtividade na educação e assinalando a necessidade de políticas direcionadas e reformas nesse âmbito.

Além disso, a necessidade, do ponto de vista dos reformadores, de incorporar os professores nas reformas educacionais se justifica pelo fato de serem a categoria mais numerosa do setor público desde 1990, tornando sua inclusão essencial para efetivar as mudanças propostas (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011).

Freitas (2002) corrobora e amplia a análise, asseverando que tal interesse pela formação docente se manifesta na compreensão de que os professores são os sujeitos responsáveis pela formação dos estudantes da escola básica. Assim, há necessidade de um alinhamento entre educação básica, formação inicial e práticas pedagógicas, para que, por meio dos processos educativos, as subjetividades sejam (con)formadas de acordo com as exigências sociais e econômicas hegemônicas.

Logo, a valorização da formação docente, dentre as pautas mais aclamadas, resultou em uma dupla consequência: destacou o professor como figura central, despertando o interesse social por esse profissional e pela qualidade de sua formação, o que fomentou a definição de políticas para a área da formação docente, e, ao mesmo tempo, relegou o fator aprendizagem como tarefa e atribuição exclusiva do professor, responsabilizando-o, em suma, pela qualidade da educação e pelos insucessos das políticas educacionais (Pacheco; Moraes; Evangelista, 2001; Batista Neto, 2006).

Impactos dos organismos multilaterais na formação de professores: análise da produção científica

Essa dualidade também acabou por evidenciar que, ao passo que se salientava a importância dos professores e de sua formação para os sistemas de ensino, de forma contraditória e simultânea, os documentos elaborados para o campo acabaram por desencadear uma imagem pejorativa dos profissionais da educação, retratando-os como resistentes às reformas e obstáculos para a efetivação das políticas propostas (Pacheco; Moraes; Evangelista, 2001; Shiroma; Evangelista, 2011).

Ainda, essa perspectiva gerou diferentes tipos de disputas e embates. Por um lado, passou-se a enaltecer a formação de professores nas produções científicas e legislativas. Por outro lado, observou-se a lacuna na participação desses profissionais durante o processo de consolidação de políticas e/ou programas (Tardif; Morales-Perlaza; Lessard, 2022).

Dentre as questões que saltaram ao debate e apareceram nas políticas educacionais como consequência desses movimentos, pode-se situar, por exemplo, a profissionalização do ensino. De acordo com Tardif, Morales-Perlaza e Lessard (2002), as políticas de profissionalização dizem respeito à força de trabalho docente, abrangendo elementos relacionados à gestão do corpo docente, formação, definição de padrões, referenciais de competência, atração e retenção, remuneração e estrutura de carreira, entre outros. E embora sejam conduzidas pelo Estado, essas políticas são grandemente influenciadas pelos OM.

No mesmo enfoque, e reforçando a ideia do professor como figura central na educação, a perspectiva de profissionalismo disseminada pelos OM abraça a ideia de que os professores são responsáveis por sua própria carreira e desenvolvimento profissional. Essa perspectiva se relaciona a discursos sobre aprendizagem ao longo da vida e ao paradigma de profissional eternamente obsoleto, inserindo os professores em um mercado competitivo e meritocrático (Garcia, 2016; Pacheco; Moraes; Evangelista, 2001; Gomide, 2010), além de ressaltar os destaques para a formação prática e a questão da pedagogia das competências.

Essa perspectiva que decorreu, em grande medida, “das mudanças socioeducativas que marcaram profundamente a escola e o mundo dos professores desde o início do século XX” (Tardif; Morales-Perlaza; Lessard, 2002, p. 28, tradução nossa) vem marcando presença dentre as tendências e pautando as políticas curriculares para a formação inicial, especialmente desde a década de 1990 (Garcia, 2016).

Nesta toada, a formação foi visada como uma estratégia para incentivar o atendimento aos princípios neoliberais delineados para a educação por via das políticas educacionais nacionais, cujas ideias e ideais foram impulsionados pelos OM, especialmente em eventos e conferências mundiais para a educação, como alguns já citados anteriormente e que se tornaram diretrizes para a formação docente.

O objetivo era desenvolver professores competentes, porém com uma abordagem predominantemente técnica, seguindo uma agenda educacional baseada em políticas de avaliação, financiamento, padronização e currículo (Florencio; Fialho; Almeida, 2017; Ramos; Moreira, 2018; Rodrigues, 2015).

A ênfase aos processos de ensino direcionou a formação para modelos mais pragmáticos e instrumentais, que privilegiavam as práticas pedagógicas, e enxutos em termos de tempo e custo. Consequentemente, foram privilegiadas iniciativas de capacitação em serviço (especialmente por via de Educação a Distância – EaD), na lógica de treinamento. Essas iniciativas se caracterizaram pela fragmentação, aligeiramento, baseando-se na perspectiva da eficiência e eficácia, além da incorporar competências aos modelos formativos (Pansardi, 2011; Rodrigues, 2015; 2018; Florencio; Fialho; Almeida, 2017).

Em alinhamento a esses parâmetros, Maués e Camargo (2012) destacam que os marcos regulatórios para a formação de professores após a promulgação da LDB (Brasil, 1996) vêm sendo marcados por pautas como a flexibilização e pelos processos aligeirados.

Portanto, também se verifica que a expansão da formação inicial em nível superior esteve acompanhada por uma maior preocupação com o barateamento do que com a qualidade. Esse movimento foi impulsionado, sobretudo, pela EaD, modalidade que tem mostrado exponencial crescimento nos últimos anos no Brasil e no mundo (Costa, 2017; Brasil, 2020; Seki, 2021).

Esses encaminhamentos evidenciam que a proposição dos OM para a educação superior e formação docente está centrada na visão da formação universitária como investimento em capital humano, valorizando-a como produtora de conhecimento com valor econômico e alinhada aos interesses do mercado (Maués; Bastos, 2016; Marques; Diniz-Pereira, 2002).

Conforme pondera Maués (2011), trata-se de uma abordagem que se baseia numa perspectiva de construção da denominada sociedade do conhecimento, na qual o

conhecimento e a educação se tornam importantes forças produtivas. Nesse contexto, a rearticulação do campo da formação de professores é almejada com o objetivo de moldar um perfil docente de acordo com um padrão global, que atenda às necessidades do novo mercado de trabalho, caracterizado pelo processo de acumulação flexível (Freitas, 2003; Gomide, 2010; Pacheco; Moraes; Evangelista, 2001).

Outra problemática relevante, quando se trata dos impactos de orientações consubstanciadas pelos OM à condição da formação e carreira docente, são as ‘rotas alternativas’ (como o *Teach for All*ⁱⁱⁱ), ‘programas de imersão’ (que vêm sendo desenvolvidos em países como os EUA) que têm o intuito de substituir a formação universitária, ou ainda, a utilização de provas de ingresso, ou seja, de certificação para ingresso na carreira, permitindo atrair profissionais de outras áreas para atuarem como professores por curtos períodos de exercício profissional (Rodrigues, 2015; Freitas, 2002). Essas possibilidades são vinculadas a outras proposições, como as matrizes de competências, o foco no desempenho e a incidência na regulação da carreira e controle do trabalho desempenhado pelos professores (Freitas, 2002) e significam ameaças à formação de professores e à carreira profissional.

A análise da literatura sobre o constructo da formação docente e dos documentos dos OM para este campo, bem como a relação existente entre ambos, permite entender que determinados encaminhamentos e princípios são reincidentes ao longo dos anos, desde 1990.

As análises de documentos, tais como do BM (2010 e 2014), da OCDE (2006) e da UNESCO (2014) realizadas por Maués e Bastos (2016) e por Rodrigues (2015; 2018) destacaram que é possível identificar nesses documentos aspectos e similitudes com os da década de 1990, como a priorização da formação continuada em detrimento da formação inicial, o incentivo a processos formativos mais flexíveis e aligeirados e enfatizam a estratégia de tornar a carreira docente atrativa por meio de propostas de recompensas ligadas ao desempenho, alinhadas com indicadores de avaliações em larga escala. Esses pontos não só se conectam a políticas e orientações anteriores, mas também se alinham a princípios que têm sido destacados ao longo da história por diferentes OM.

Autores como Mascarello Vieira e Bagnara (2015), Freitas (2003), Gomide (2010), Batista Neto (2006) e Maués (2011), convergem em suas análises ao apontar que as políticas educacionais brasileiras têm se moldado conforme os pressupostos delineados por esses OM, aqui especialmente mencionados.

Como resultado, a regulação da formação docente no Brasil tem sido conduzida por diretrizes e programas que tensionam entre a abordagem técnica e a crítica, culminando em um cenário de fragmentação curricular e falta de integração entre teoria e prática. Esse quadro é marcado por uma valorização instrumental, com ênfase na eficácia e na performatividade, além da adoção de mecanismos de controle voltados para os resultados.

Vale destacar que muitas dessas tendências e princípios orientados pelos OM para a formação docente não apenas persistem, mas também se modificam ao longo do tempo, adaptando-se às mudanças sociais e ressurgindo em novos contextos e sob novas roupagens. Um exemplo disso é o paradigma das competências na formação, que além de ter sido ressaltado em documentos emanados dos OM, influenciou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2002 (Parecer CNE/CP nº 9/2001, Resolução CNE/CP nº 1/2022) e foi retomado nas DCN de 2019, denominada pela BNC-Formação – Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Parecer CNE/CP nº 22/2019, Resolução CNE/CP nº 2/2019).

Em síntese, a análise das ideias dos artigos que incidem neste bloco revelou que a atuação dos OM ao longo dos anos promoveu a ênfase na formação de professores, o que poderia reforçar o reconhecimento da importância desse grupo profissional, dando-lhe visibilidade. No entanto, decorrente de ter suas bases ancoradas em princípios neoliberais e direcionadas pelo desenvolvimento econômico, essa atuação dos OM desencadeou disputas, contradições e impactos negativos, como a crescente responsabilização e a limitação da autonomia profissional docente.

Portanto, percebeu-se que a interlocução complexa entre os OM e a formação de professores engendra uma série de efeitos que transcendem o âmbito educacional. Esses efeitos desvelam um panorama complexo, redefinem as expectativas acerca do papel dos professores na sociedade contemporânea e, por conseguinte, apresentam desafios significativos ao seu exercício profissional.

Considerações finais

Este estudo decorreu da investigação sobre a influência dos OM na formação de professores, realizado a partir de um mapeamento e análise da produção científica voltada para essa temática. O presente trabalho apresentou uma discussão essencial que emergiu

Impactos dos organismos multilaterais na formação de professores: análise da produção científica

sobre as ramificações desse processo, abordando de que forma(s) as determinações dos OM impactam o campo da formação docente.

Foi ressaltado que as determinações e recomendações provenientes dos OM (tais como eventos, documentos e programas) que incorporam premissas, conceitos, tendências, discursos e visões relacionadas a questões educacionais, têm exercido influência na formação de professores. Essa influência se manifesta e ecoa, especialmente, pela via das políticas educacionais em âmbito nacional, delineando diretrizes para a formação docente, moldando e regulando o campo.

Desta maneira, viu-se que há intersecção entre as recomendações dos OM e as diretrizes educacionais nacionais, e que isso se tornou particularmente pronunciado no país a partir da década de 1990. A identificação da convergência das políticas educacionais brasileiras aos pressupostos dos OM evidenciou a atuação e contribuição desses organismos na consolidação de um paradigma produtivo e no fortalecimento do neoliberalismo na esfera socioeducativa.

Assim, verificou-se que desde os anos 1990 até o momento histórico mais recente (anos 2020), a política educacional brasileira direcionada à formação de professores tem seguido esses encaminhamentos, mantendo-se em consonância com as proposições dos OM. Isso permitiu depreender que o campo da formativo docente no Brasil tem se constituído a partir dessas mediações, alinhando-se a uma perspectiva e abordagens que, em suma, prezam pela exaltação da educação como capital humano, em prol da produtividade, com foco em resultados, avaliações e eficiência dos sistemas de ensino e do trabalho docente.

A análise crítica revela que a formação de professores não é apenas um meio para criar capital humano, mas também é fundamental para reproduzir o *modus operandi* do sistema educacional, intrinsecamente ligado à reprodução do próprio capitalismo. Decorrente dessa compreensão, pode-se dizer que a formação de professores ao longo dos anos tem focado na reconfiguração de currículos, muitas vezes levando ao estreitamento e empobrecimento dos conteúdos formativos. Isso acaba conduzindo a um cenário de desqualificação profissional, pois ao priorizar uma visão utilitarista da educação, conhecimentos fundamentais da formação docente são negligenciados, tais como aspectos pedagógicos e didáticos e a reflexão sobre a prática educativa apoiada numa sólida fundamentação teórica. Como consequência, os professores podem atuar profissionalmente com fragilidades tanto

teóricas quanto práticas. Adicionalmente, é importante notar que essas políticas também podem limitar a autonomia das instituições formativas, descentralizando algumas ações ao mesmo tempo em que centralizam decisões relativas ao processo pedagógico.

Por fim e em síntese, o que se pôde apreender e o que se buscou evidenciar ao longo do estudo é que as políticas educacionais brasileiras voltadas à formação de professores mostram-se consonantes com uma agenda de padronização tanto nacional quanto internacional, sendo impactadas pela ingerência dos OM, estreitamente ligada ao avanço global do neoliberalismo.

Esta perspectiva traçada para a formação de professores se enraizou na sociedade e continua a se fortalecer, ressurgindo em novos contextos e objetivos, com ideais, conceitos, tendências, discursos e premissas que se renovam com diferentes roupagens e com uma aparência que se relaciona, especialmente, ao papel do professor na sociedade e para a qualidade da educação.

Portanto, considerar as complexas e amplas interconexões existentes entre os OM, as políticas educacionais e a formação de professores é essencial para a compreensão dos tensionamentos e concepções que se propagam no campo educativo-formativo, bem como os embates e discursos que se estabelecem sobre o ser professor na sociedade contemporânea capitalista.

Referências

BATISTA NETO, José. Formação de professores no contexto das reformas educacionais e do Estado. **Cadernos De Estudos Sociais**, Recife, v. 22, n.1, p. 007 – 018, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/1357>. Acesso em: 21 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2019**: notas estatísticas. Brasília, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em 10 ago. 2021.

COSTA, Hellen Balbinotti. **Financeirização e o negócio da formação docente**. 2017. 27 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/196364/Hellen%20Balbinotti%20Costa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 09 nov. 2020.

FLORENCIO, Lourdes Rafaela Santos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; ALMEIDA, Nadja Rinele Oliveira de. Política de formação de professores: a ingerência dos organismos internacionais

Impactos dos organismos multilaterais na formação de professores: análise da produção científica

no Brasil a partir da década de 1990. **HOLOS**, Ano 33, v. 05, p. 303 – 312, 2017. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/holos/article/view/5757>. Acesso em: 21 jul. 2021.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/?format=pdf&lang=pt>. acesso em: 25 jul. 2021.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: Regulação e desprofissionalização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TpMhzhVLmJvtqCGVRqPXGXx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas curriculares e profissionalização: saberes da Prática na formação inicial de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.02, p. 131-155, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WmrpNVVFYPBvc4zJkbPDwpL/?lang=pt>. Acesso em: 23 jul. 2021.

COMIDE, Angela Galizzi Vieira. Políticas da Unesco para formação de professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. **Cadernos de Pesquisa**: Pensamento Educacional, v. 5 n. 11, p. 107 – 126, 2010. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/1834>. Acesso em 25 jul. 2021.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, p. 19 – 30, 1999. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edição-3-Artigo-03.pdf>. Acesso em 15 mar. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 13 mar. 2021.

MARQUES, Carlos Alberto; DINIZ PEREIRA, Júlio Emílio. Fóruns das licenciaturas em universidades Brasileiras: construindo alternativas para a Formação inicial de professores. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abril. 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/ttSM9xD7xmFYKKBQrfVzsYB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2021.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da Economia Política**. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2015.

MASCARELLO VIEIRA, Marilandi Maria; BAGNARA, Ivan Carlos. Formação de professores da América Latina no contexto do mundo globalizado. **Roteiro**, [S. l.], v. 40, n. 2, p. 437–460, 2015. DOI: 10.18593/r.v40i2.6716. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/6716>. Acesso em: 21 jul. 2021.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação?. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5033/6130>. Acesso em: 18 mar. 2020.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; BASTOS, Robson dos Santos. As políticas de educação superior na esteira dos organismos internacionais. **RBPAE**, v. 32, n. 3, p. 699 – 717, set./dez. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/68570>. Acesso em: 25 jul. 2021.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; CAMARGO, Arlete Maria Monte. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. **Revista Educação Em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 149-174, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4056>. Acesso em: 21 jul. 2021.

PACHECO, José Almeida; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. Políticas educacionais nos anos 90: a formação de professores no Brasil e em Portugal. **Educar**, Curitiba, n.18, p. 185-199. 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/32823>. Acesso em 23 jul. 2021.

PANSARDI, Marcos Vinicius. A formação de professores e o Banco Mundial. **EccoS**, São Paulo, n. 25, p. 127-142, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71521708008>. Acesso em: 25 jul. 2021.

PEREIRA, George Amaral; SANTOS, José Deribaldo; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. Formação docente no horizonte da educação para o mercado: alguns elementos para o debate. **Revista Cocar**, V. 14, N. 28, p.401-419, Jan./Abr./2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3129>. Acesso em 21 jul. 2021.

RAMOS, Carlos Vinicius; MOREIRA, Jani Alves da Silva. Diretrizes políticas para o perfil de professores no contexto da reforma do estado: uma análise das recomendações da UNESCO. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 15, n. 1, p.56-67 jan/mar 2018. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/231164351.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2021.

RODRIGUES, Melânia Mendonça. Neoprodutivismo e amesquinamento da formação docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 65, p. 128–140, 2015. DOI: 10.20396/rho.v15i65.8642701. Disponível em:

Impactos dos organismos multilaterais na formação de professores: análise da produção científica

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642701>. Acesso em: 21 jul. 2021.

RODRIGUES, Melânia Mendonça. Norteamentos da política de formação dos professores da educação básica no Brasil (2007-2014). **Revista Educação Em Questão**, Natal, v. 56, n. 49, p. 111-138, jul./set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/14405>. Acesso em: 21 jul. 2021.

SANTOS, Maria Luzia. **Formação continuada na rede municipal de ensino de Florianópolis: financeirização da educação básica e a (con)formação docente**. 2019. 360 f. Tese (Doutorado em Educação), Florianópolis, PPGE/UDESC, 2019. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/296/M_rcia_Luzia_dos_Santos_15832511970857_296.pdf. Acesso em 07 maio. 2023.

SEKI, Alan Kenji. Apontamentos sobre a financeirização do ensino superior no Brasil (1990-2018). **Germinal: Marxismo E educação Em Debate**, v.13, n. 1, p. 48–71, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43866>. Acesso em: 20 dez. 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-160, 2011. Disponível em: <https://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/avaliacao1.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2020

TARDIF, Maurice; MORALES-PERLAZA, Adriana; LESSARD, Claude. Repères sur l'évolution des politiques internationales de professionnalisation du personnel enseignant de 1945 à nos jours. In: Marcel, J.-F., Tardif, M. et Piot, T. (dir.). **30 ans de politiques de professionnalisation des enseignants. Regards internationaux**. Presses Universitaires du Midi, 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

Notas

ⁱ Este estudo faz parte de uma pesquisa de mestrado. Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo pode ser acessado em [https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/7004/Caroline_Vissotto_16841766202789_7004.pdf].

ⁱⁱ Disponível em: https://e4e.org/sites/default/files/a_nation_at_risk_1983.pdf.

ⁱⁱⁱ Disponível em: <https://teachforall.org/>.

Sobre as autoras

Caroline Vissotto

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/UDESC).

E-mail: carolvissotto.edu@gmail.com **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0006-3799-897X>.

Larissa Cerignoni Benites

Doutora em Ciência da Motricidade. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Centro de Ciências da Saúde e do Esporte na Universidade do Estado de Santa Catarina.

E-mail: larissa.benites@udesc.br **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6144-5298>.

Recebido em: 12/06/2025

Aceito para publicação em: 04/07/2025