

**UNESCO e a formação docente: orientações/recomendações do OREALC para as políticas educacionais na América Latina e Caribe**

*UNESCO y la formación docente: orientaciones/recomendaciones del OREALC para las políticas educacionales en América Latina*

Carlos Alberto Saldanha da Silva Júnior  
**Universidade Federal do Pará (UFPA)**  
Belém/PA-Brasil

**Resumo**

O estudo analisa as influências da UNESCO nas políticas educacionais da América Latina e Caribe, sobre a formação docente. Parte-se de uma perspectiva crítico-dialética, considerando as múltiplas determinações da realidade objetiva, a partir da investigação qualitativa de documentos internacionais do Projeto Estratégico Regional sobre Docentes. Aponta-se a UNESCO como um organismo internacional de expressividade na região, a serviço do capital e o alinhamento de orientações/recomendações, com eventos internacionais e reformas neoliberais (décadas de 1980/90), fundamentados pela teoria do capital humano e as diretrizes da nova gestão pública. Concluiu-se que a hegemonia discursiva nos documentos, demarca o gerencialismo nas políticas educacionais de formação docente, corroborando para a construção do consenso regional de responsabilização do professor pela qualidade da educação na região.

**Palavras-chave:** UNESCO; Políticas educacionais de formação docente; Neoliberalismo.

**Resumen**

El estudio ha analizado las influencias de la UNESCO en las políticas educacionales de América Latina y el Caribe, sobre la formación del docente. Entonces, sob una perspectiva critica-dialetica, considerando las multiples determinaciones de la realidad objetiva, a partir de la investigación cualitativa de documentos Internacionales del proyecto estratégico Regional sobre Docentes. Se apunta a UNESCO como un organismo internacional de expresividad em la región, a servicio del capital y la alienación de orientaciones/recomendaciones, con eventos Internacionales y reformas neoliberales (décadas de 1980/90), fundamentados por la teoria del capital humano y las directrices de la nueva gestión pública. Se ha concluído que la hegemonia discursiva en los documentos, señala el gerencialismo en las políticas educacionales de formación docente, avalorando para la construcción del consenso regional de la responsabilización del profesor por la cualidad de la educación en la región.

**Palabras Claves:** UNESCO; Politicas educacionales de formación docente; Neoliberalismo.

## **1. Introdução**

A formação docente tem sido objeto de interesse de muitas investigações, políticas educacionais, governos, grupos sociais diversos, empresariado e está na esteira das reformas educacionais há pelo menos quarenta anos, como se observa no contexto da América Latina e o Caribe (ALC), especialmente quando se amplia a atuação dos chamados Organismos Internacionais (OI), nos países da região, a partir da década de 1980, dos quais se destacam nesse contexto o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

No caso específico da UNESCO, foco deste estudo, sua atuação na região é datada desde a sua criação em 1945, firmando sua inserção regional a partir de 1963, ocasião em que implanta o Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC), passando a direcionar ações específicas para região, como desdobramentos de sua agenda, que apesar de trazer na origem de seu discurso princípios humanitários e de consolidação da paz entre os povos e as nações, por meio do desenvolvimento da educação, da ciência e da cultura, corroborou e ainda corrobora fortemente para a consolidação da racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016).

Compreendendo a importância da aproximação dos OI nos contextos nacionais, acentuada pela expansão do fenômeno da globalização na educação (DALE, 2004), influenciando inclusive na definição e tomada de decisão (planejamento, realização e avaliação) das políticas educacionais dos diferentes países, como diversos estudos já apontaram (ABREU, 2022; MAÚES; CAMARGO, 2022; SHIROMA, 2020; OLIVERIA, 2020; DIAS, 2019; MACEDO, 2015), possibilitando com isso, a formação de políticas educacionais globais e a construção de redes de políticas (BALL, 2020), é que, a presente investigação tem por finalidade apresentar uma análise acerca das influências (principais orientações/recomendações) da UNESCO nas políticas educacionais da região da ALC, no que tange a formação docente, enquanto um OI que vem exercendo certa hegemonia a partir da sua articulação regional e engajamento nos debates educacionais latino-americanos e caribenhos.

Para tanto, a análise dos dados, foi como base em uma perspectiva crítico-dialética que considera às múltiplas determinações da realidade objetiva em suas contradições, totalidades

e mediações, a partir de uma investigação qualitativa de três documentos internacionais elaborados pelo OREALC/UNESCO, especialmente os produzidos no contexto do Projeto Estratégico Regional sobre Docentes (2011-2016): “Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe” (OREALC/UNESCO, 2013); “Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual” (OREALC/UNESCO, 2014); e “Perspectivas sobre Políticas Docentes en América Latina y el Caribe: Aprendizajes de la Estrategia Regional sobre Docentes de la OREALC/UNESCO 2011-2016” (OREALC/UNESCO, 2016).

Neste estudo, utilizou-se como referência o ciclo de políticas desenvolvido por S. Ball para compreender os documentos das políticas, enquanto texto e discurso, e assim analisar os contextos de influência, da produção do texto e da prática (BALL; BOWE, 1992), além da metodologia de análise conceitual de políticas educacionais de E. Shiroma e colaboradores (2005), enquanto procedimentos metodológicos para analisar os documentos selecionados e assim, identificar as principais orientações/recomendações contidas e que influenciaram/influenciam na elaboração das políticas educacionais na região da ALC.

O texto, portanto, está organizado em quatro seções, das quais se tem uma introdução em que se apresenta o objeto de investigação, duas seções em que se objetiva apresentar a relação da UNESCO e às políticas de formação docente na ALC, buscando com isso evidenciar a hegemonia deste OI na região, sobretudo no que concerne a formação docente e posteriormente, a análise dos documentos internacionais selecionados e elaborados no contexto do Projeto Estratégico Regional sobre Docentes para a ALC. Por fim, nas considerações finais, apresenta-se a conclusão do estudo, conforme o disposto a seguir.

## **2. A UNESCO e o foco nos docentes**

A UNESCO é um OI, ligado a Organização das Nações Unidas (ONU), criado no contexto pós-segunda Guerra Mundial, período este em que gerou grandes consequências em escala global, modificando do cenário da política e da economia mundial, marcado por grandes contradições, com a bipolaridade (capitalismo/socialismo) e o surgimento de novas democracias, ao mesmo tempo em que se acentua o militarismo, o nacionalismo e os regimes totalitários na região da ALC, muito presentes neste contexto.

Com a missão de pregar a paz e a segurança, a UNESCO (2022), está comprometida com fortes laços humanitários. Desde a sua criação, assumiu a responsabilidade em promover a cooperação entre os países-membros, que atualmente são 193 países, a partir da educação,

*UNESCO e a formação docente: orientações/recomendações do OREALC para as políticas educacionais na América Latina e Caribe*

das ciências, da cultura, da comunicação e da informação, objetivando com isso, se consolidar no mundo, como a única agência da ONU, com liderança global e regional em educação, atuando em prol do desenvolvimento educacional de qualidade, o que inclui incursões da pré-escola à educação superior e para além desta, daí o ideário defendido pela organização de “uma educação ao longo da vida”.

Assim este organismo vem acumulando o entendimento da educação como um direito que se estabelece ao longo da vida, e como “direito humano” considerando básico, devendo se estender a todos, enquanto “bem público global”, propício para gerar as transformações nas vidas das pessoas, de grupos sociais e do planeta, visando com isso, criar as condições satisfatórias para a construção de um futuro planetário melhor (UNESCO, 2022).

Com esse discurso, a UNESCO (2023) se estruturou em diferentes partes do mundo, tornando-se uma referência global importante nas discussões e debates em diferentes áreas, ao mesmo tempo em que se consolidou regionalmente, como é o caso na ALC. Em sua estrutura global, além da sede, constitui-se de escritórios de campo (nacionais, binacionais, multinacionais e regionais), institutos de ensino, redes globais e centros de ensino, que se ligam as suas áreas de atuação.

No contexto latino-americano e caribenho, a UNESCO, no campo da educação, criou em 1963, o OREALC, um escritório de caráter regional, responsável por coordenar os estudos e ações sobre as políticas educacionais, com a finalidade de trazer para a ALC a pauta global defendida pela organização (SILVA JÚNIOR, 2023), com a finalidade principal de corroborar e aprimorar o desempenho dos sistema de ensino da região, combater o analfabetismo e elevar os índices de escolarização, a partir de seu ideário de educação de qualidade, como um direito humano universal e ao longo da vida (OREALC/UNESCO, 2022).

A UNESCO, por meio do OREALC, vem articulando a ALC desde a década de 1960, com a missão de liderar, monitorar e fornecer assistência técnica aos diferentes governos latino-americanos e caribenhos e por isso, se materializou na região como um OI estratégico na medida em que contribui para fincar as bases do neoliberalismo na região. Nesta conjuntura é importante ressaltar que o capitalismo ao consolidar no mundo o seu modo de produção, tornou-se hegemônico, quando regulou as liberdades, sejam estas as individuais ou as coletivas, colocando a lógica do capital, a partir das relações políticas, econômicas, de mercado e o lucro, acima das relações humano-sociais, impondo sobremaneira, uma nova

normatividade mundial (CASARA, 2021), o que para Dardot e Laval (2016), trata-se de uma nova racionalidade, isto é, razão do mundo no capitalismo contemporâneo.

Nesse movimento, os OI, dos quais em matéria de educação se destacam em diferentes momentos da história o BM, a OCDE e a UNESCO tem se estruturado para atender as demandas da sociedade capitalista neoliberal e em suas pautas, impor de certa maneira, o consenso da agenda neoliberal e o Neoliberalismo como uma concepção (razão-mundo) que articula não só a dimensão econômica, como também a política e a ideológica, colocando o Estado, a sociedade, os sujeitos e o mercado a serviço do capital, que agora está cada vez mais global e transnacionalizado.

Para Harnecker (2000), foi a partir da década de 1970 que o fenômeno da globalização se intensificou, possibilitando reconfigurar a educação enquanto dimensão da formação de capital humano na perspectiva do desenvolvimento individual e de sua inclusão na sociedade globalizada, mediante o progresso técnico e científico proporcionado pela globalização neoliberal nas décadas seguintes, estabelecendo assim, “[...] novas formas de produção, consumo e relações entre as nações e os indivíduos, em particular” (ABREU, 2022, p. 120), concentrando os processos de escolarização nas demandas do mercado para formar mão de obra “qualificada” para a manutenção das relações de poder, agora modeladas, de acordo com Antunes (2006), pela acumulação flexível, exigindo das escolas e sobretudo dos docentes, a responsabilização pela qualidade da educação, vista como redentora, salvacionista e a chave para o futuro (OLIVEIRA, 2020; 2003).

Para Ball (2020) a globalização e o neoliberalismo, fazem surgir o conceito de redes de políticas no contexto da educação global, configurando-se nas atuais formas de governanças que vão se estabelecendo entre o Estado, a economia e a sociedade civil, com a ampla participação do setor privado, que passa a enxergar a educação como um novo nicho econômico rentável, enquanto um serviço, uma prática mercantil e lucrativa, na medida em que se captura a subjetividade humana para “formar” um perfil de capital humano (professores e estudantes), que seja “[...] dócil e produtivo, [...] responsáveis e empreendedores” (BALL, 2020, p. 66), a serviço dos objetivos da sociedade capitalista neoliberal.

Essas redes passam a ser estabelecidas por meio do processo de globalização da educação que se consolida, a partir de Reformas de caráter gerencial e que transformaram o Estado de Bem-Estar Social (desenvolvimentistas no caso da maioria dos países da ALC) em

um Estado Empresarial ou Neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016), no qual a maioria dos países da região passaram entre as décadas de 1980 e 1990.

Esse contexto de reformas é resultado de processos cíclicos de crise do Estado capitalista, que ao longo do Século XX desdobrou-se em crises fiscais, que levaram ao esgotamento do modelo de intervenção do Estado na economia e na sociedade, amplificado por uma alta burocracia administrativa, considerada obsoleta. Esse discurso, somado a intensificação do processo de globalização, “[...] reduziu a autonomia das políticas econômicas e sociais dos estados nacionais”, segundo Bresser Pereira (1997, p. 12), forçando a redefinição do papel do Estado, que passa a conceber a administração pública, a partir do modelo gerencial-neoliberal gerido pelas bases da Nova Gestão Pública (NGP)<sup>i</sup>.

Essas reformas modificaram significativamente o Estado, o mercado e a sociedade, em suas interrelações, bem como, reorientaram seus papéis agora conduzidos pela lógica da NGP, com destaque para a iniciativa privada, cada vez mais ligada as políticas públicas e sociais, além do surgimento de atores e instituições articuladas ao empresariado, como os *think tanks* e as organizações internacionais da filantropia da área de negócios (BALL, 2020) e que passam a atuar diretamente na educação pública, com o discurso da qualidade, ressaltando o protagonismo dos professores, mediante a sua responsabilidade pelos resultados de aprendizagem de seus alunos e por essa possível “qualidade” (BIRGIN; OLIVEIRA, 2020).

Neste sentido, o protagonismo de OI, como o BM, OCDE e a própria UNESCO, ocupam um lugar de centralidade no processo de globalização da educação agindo como verdadeiros expert na indução das reformas educacionais que se 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 comportando-se como “[...] importantes atores na governança transnacional da Educação” (SHIROMA, 2020, p. 2), o que explica, portanto, o processo de isomorfismo dessas reformas e o alinhamento das agendas educacionais dos países ao movimento internacional da Agenda Global da Educação – AGE (SILVA JÚNIOR, 2023).

Por serem formadas por diferentes atores, instituições e vozes, as redes, ao incorporarem seus experts, consultores ou especialistas dos OI, além de universidades, órgãos de governo/estado e as organizações da sociedade civil, formam uma ampla frente de

governança, capaz de interferir nas tomadas de decisão dos países a respeito de suas políticas educacionais, tornando explícita o funcionamento dessas organizações internacionais como verdadeiros aparelhos privados de hegemonia (APH), na medida em que exercem na prática, 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).

É justamente dessa forma que a UNESCO vem atuando na região da ALC, enquanto um APH, especialmente a partir dos anos de 1980 mediante diálogos com diferentes governos e organizações, articulados aos grandes movimentos internacionais das décadas seguintes (Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, 1990; o Relatório Delors em 1996; o Fórum Mundial de Educação de Dakar, em 2000; e Fórum Mundial de Educação de Incheon, em 2015). Nesse período se registra ainda, o desenvolvimento de três macroestratégias<sup>ii</sup> coordenadas pelo OREALC/UNESCO: 1) de 1980 a 2000, Projeto Principal de Educação – PPE; 2) de 2002 a 2017, Projeto Regional para Educação da ALC – PRELAC; e 3) 2011 a 2016, Projeto Estratégico Regional sobre Docentes para a ALC.

Em todas elas, é possível observar a preocupação latente com a questão docente, que foi se ampliando ao longo dos anos de execução dessas macroestratégias na região. É importante ressaltar que, embora o PPE não apresente um foco específico nos professores, seus objetivos prioritários se articulavam com a necessidade de formar os professores da ALC para a perspectiva da transformação educacional projetada em suas metas durante os 20 anos de sua execução, sendo admitido pelo próprio OREALC/UNESCO que essas projeções não foram alcançadas em sua integralidade (SILVA JÚNIOR, 2023), gerando a necessidade de continuidade de suas iniciativas, pós Marco de Ação de Dakar (2000).

Destacam-se, portanto, as macroestratégias seguintes, que podem ser consideradas como aprofundamentos do PPE, tendo o PRELAC, com o foco estratégico nos professores e a importância que estes devem assumir para a efetivação das mudanças educacionais necessárias para melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos e o PERDALC que emergindo do projeto regional, como um desdobramento e executado paralelamente, aprofunda significativamente a centralidade da atuação do OREALC/UNESCO nos professores e na responsabilização destes, para com a qualidade da educação da ALC e o efetivo cumprimento de seus objetivos na região<sup>iii</sup>. A esse respeito, a UNESCO no documento recente

*UNESCO e a formação docente: orientações/recomendações do OREALC para as políticas educacionais na América Latina e Caribe*

“Nota conceitual e Agenda”, resultado da reunião do comitê diretor regional ODS 4, realizada em Pátzcuaro/México, assim pontuou:

Após a conclusão do PRELAC, e no âmbito da Agenda 2030, e com base na Declaração de Incheon “Educação 2030” adotada pelos Estados membros da UNESCO em maio de 2015, e no Marco de Ação “Educação 2030” de novembro de 2015, surge o Objetivo de Desenvolvimento sustentável (ODS) 4; “Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. Este objetivo reforça a natureza da educação como um direito humano fundamental, como fator potenciador de outros direitos, uma chave para o bem-estar individual e coletivo, uma condição essencial para a paz e um catalisador para o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2023, p. 2, grifos do autor).

Neste sentido, a UNESCO, vem trabalhando desde 2015, para alcançar estratégias que possibilitem contribuir para o atingimento dos ODS e em especial o ODS 4, compreendendo a atual agenda global de educação da UNESCO. Essa Agenda Educação 2030, envolve a participação de outros OI, o empresariado, governos e movimentos internacionais da educação, concentrando os seus esforços para o projeto global de educação que deve ser desenvolvido para se alcançar os objetivos da sociedade em 2030, sendo os professores vistos, como protagonistas para a promoção das mudanças necessárias, na medida em que são considerados “[...] os principais responsáveis pela garantia da educação de qualidade para todos” (ABREU, 2022, p. 121), pois proporcionalmente, a qualidade dos professores reflete a qualidade da educação oferecida, e essa reflete o desenvolvimento econômico e social de um país.

A trajetória da UNESCO evidencia, portanto, o seu interesse pelos professores e professoras, demarcando que este não é recente e data desde a sua criação na década de 1940 e na ALC, a partir da implantação do OREALC nos anos sessenta, acentuando-se nas décadas de 1980/1990 e consolidando-se nos anos 2000, períodos esses, em que articulou na região as três macroestratégias (PPE, PRELAC e PERDALC), contribuindo para o alicerce de seu projeto global de educação de qualidade e conseqüentemente de formação docente na região, que pode ser atribuído nesse cenário, a disseminação da racionalidade neoliberal, que entre seus múltiplos fatores estimula a concorrência, a competitividade e os excessivos processos de *accountability* (responsabilização) e avaliação, por meio da formação de capital humano compatível com o objetivos econômicos do mercado.



Apoiado ainda, nos discursos dos demais OI, como o BM e a OCDE, a UNESCO, por meio do OREALC, vem se mostrando como um *think tank* fundamental para a materialização das reformas gerenciais na região, ancoradas na racionalidade neoliberal em todos os setores da sociedade, sobretudo, no campo educacional, com destaque a formação de professores na ALC, foco deste estudo.

### **3. O projeto estratégico regional sobre docentes para ALC (PERDALC)**

Na direção das redes de políticas construídas na ALC para a formação de professores, destaca-se a terceira macroestratégia do OREALC/UNESCO, o PERDALC, como a iniciativa mais robusta sobre a formação de professores nos últimos 40 anos de atuação desse OI na região. Foi um projeto de médio prazo (2011 a 2016), com objetivos específicos muito claros e articulados ao foco estratégico “docentes” do PRELAC, possibilitando a UNESCO um laboratório significativo para a consolidação da estratégia a nível global “Professores para uma Educação para Todos” e que corroborou em 2015, para a definição da agenda educação 2030 (OREALC/UNESCO, 2016).

Como uma iniciativa global, a estratégia “Professores para uma Educação para Todos”, reconhece a existência de uma lacuna na formação de professores, presente em suas dimensões políticas, capacidades/ausências de conhecimento e de financiamento, especialmente nos países considerados periféricos (como é o caso, latino-americano e caribenho), que na avaliação da organização, comprometeria o alcance dos objetivos da Educação para Todos (EPT). Por isso, a UNESCO, assume esse compromisso, no contexto da EPT, durante a Conferência Mundial de Educação de Jomtien, convalidado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem em 1990 (OREALC/UNESCO, 2013).

Embora se reconheça, por parte da UNESCO, avanços importantes durante uma década dos compromissos pactuados em Jomtien com a EPT, a avaliação que se faz durante o Fórum Mundial de Educação de Dakar em 2000, e que culmina no seu Marco de Ação, evidencia a persistência de desafios já conhecidos, como a universalização da educação básica, índices altos de analfabetismo, a qualidade da educação ainda aquém do esperado pela sociedade, além de outros fatores mais recentes à época como discriminação de gênero, por exemplo. Todos esses elementos, foram avaliados e indicados para permanecer como compromissos da EPT, reorganizados em seis grandes objetivos com a meta de serem alcançados até 2015.

*UNESCO e a formação docente: orientações/recomendações do OREALC para as políticas educacionais na América Latina e Caribe*

Dos compromissos assumidos em Dakar em forma de objetivos, O Marco de Ação, aponta como uma de suas estratégias “melhorar o status, a autoestima e o profissionalismo dos professores” (UNESCO, 2001) e para isso, propõe aos países membros, que suas políticas considerem os docentes como essenciais para a uma educação de qualidade, pois, os professores, são os verdadeiros vetores de mudança, admitindo que o sucesso das reformas dependeria do nível de envolvimento docente, por isso recomendou que:

*Em todos os níveis da educação, os professores devem ser respeitados e adequadamente remunerados; ter acesso à formação e ao desenvolvimento e ao apoio profissional permanente, inclusive mediante o ensino aberto e a distância; e ser capaz de participar, local e nacionalmente, das decisões que afetam a vida profissional e ambiente de ensino. Os professores devem também aceitar as responsabilidades profissionais e serem responsáveis perante os educadores e a comunidade (UNESCO, 2001, p. 24-25, grifos nossos).*

Com base nessa recomendação de Dakar, o OREALC/UNESCO (2013) elaborou a macroestratégia PRELAC, destacando entre os cinco focos estratégicos a serem alcançados na ALC durante quinze anos na região (2002-2017), políticas para formar os professores, a partir desta perspectiva defendida a nível global. Assim, surge o PERDALC, como um desdobramento do foco estratégico nos docentes do PRELAC, com objetivos bem particulares:

1) realizar um diagnóstico sobre a situação docente na ALC, tendo como referência as vivências dos países;

2) elaborar o estado da arte das políticas de formação docente, com a proposição de orientações/recomendações para os Estados-membros implementarem reformas educacionais e elaborar políticas para os docentes, mediante a articulação dos campos: formação inicial; desenvolvimento profissional e formação continuada; instituições e políticas docentes; e da carreira docente.

Essa macroestratégia regional, foi concebida, com a finalidade de combater as distâncias entre os conhecimentos e as habilidades exigidas nas práticas pedagógico-docentes dos professores da ALC, em vista o perfil de capital humano a ser formado para a região, o que inclui grupos diversos das chamadas “partes interessadas” na educação, sobretudo, a pública, que assumem o discurso da colaboração, da parceria e passam a contribuir na produção de reflexões e evidências capazes de responder com urgência, as necessidades dos países em termos de políticas educacionais mais integrais e articuladas

(OREALC/UNESCO, 2014, p. 16).

Assim o PERDALC, foi desenvolvido em três etapas, das quais destacam-se: 1ª Etapa (2011-2012), com a elaboração do estado da arte sobre políticas docentes na ALC e o estabelecimento de critérios e orientações para a elaboração de políticas docentes; 2ª Etapa (2012-2013); aprofundamento da primeira etapa e estabelecimento de temas críticos, a partir da sistematização das orientações para a estruturação das políticas docentes; e uma 3ª etapa (2014-2016), com foco na primeira infância, na valorização docente e nas tecnologias de informação e comunicação.

A metodologia de trabalho utilizada na macroestratégia, contou com a contribuição de especialistas latino-americanos e caribenhos em políticas docentes, envolvendo grupos de países como Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Guatemala, México, Perú, República Dominicana e Trinidad e Tobago, selecionados com base em experiências sub-regionais consideradas em diferentes momentos como expressivas, além das representações dos governos nacionais, das universidades com o destaque a Universidade Católica do Chile e até de movimentos sindicais (OREALC/UNESCO, 2013; 2014; 2016). O quadro 1 sintetiza as principais orientações/recomendações indicadas a partir do PERDALC para região:

**Quadro 1.** Orientações/recomendações e Temas Críticos do PERDALC

Eixo	Orientação/Recomendação	Temas Críticos
Formação de Professores	<i>Formação Inicial:</i> Elevar o padrão de qualidade do processo formativo; atrair candidatos mais qualificados para a função docente; melhorar qualitativamente as instituições formadoras e seus currículos; priorizar a prática dos professores iniciantes em grupos mais vulneráveis; aperfeiçoar os sistemas de avaliação da formação e regular as instituições e os percursos formativos.	Profissionalização docente; Currículo; sistema de práticas da formação inicial; sistemas baseados em padrões de qualidade da preparação dos ingressantes; Padrões para Credenciamento de Programas de Formação e certificação de futuros professores.
	<i>Desenvolvimento Profissional (DP) e Formação Continuada (FC):</i> FC centrada na formação integral e na aprendizagem dos alunos, a partir de padrões de referência para o DP e a avaliação do desempenho docente; estabelecimento de relação direta com a prática profissional, por meio de comunidade de aprendizagem (ações formativas e práticas de trabalho em sala de aula) e das TCIS; distinção das etapas do desenvolvimento profissional e a vida dos professores, com o acompanhamento docente por pares entre os de elevado nível de DP e os ingressantes na profissão; articulação público-privada para a oferta de FC; regular a oferta de formação continuada e garantir a qualidade, mediante ação colaborativa entre os pares sob a liderança dos diretores escolares com o foco no DP e na organização do trabalho; aprendizagem colaborativa entre pares; regulação da pós-graduação e apoio os	Maior colaboração entre academia e corpo docente; DP de professores com foco na instituição educacional; condições de trabalho para o DP docente; tempos eficazes para o DP de professores; novos modelos de organização escolar; recursos para formação com práticas colaborativas; bons sistemas de informação; envolver a inovação nas políticas; necessidade de políticas que apoiem a aprendizagem colaborativa.

*UNESCO e a formação docente: orientações/recomendações do OREALC para as políticas educacionais na América Latina e Caribe*

	professores com bolsas de estudo a partir do mérito.	
Carreira Docente	Diferentes estágios da carreira docente, para diferenciar os professores a partir de sua experiência em sala de aula, no progresso de habilidades, desde o acompanhamento do ingresso dos iniciantes, bem como aqueles de alto desempenho, para apoiar os professores menos desenvolvidos; a carreira estabelecida a partir do desempenho profissional, a partir da avaliação do professor como critério de ascensão na profissão, com base na experiência e no aperfeiçoamento docente, nos espaços formativos; políticas de remuneração e incentivos, para estimular o trabalho profissional docente, com carreiras mais atrativas, níveis salariais descentes e retenção dos professores mais qualificados nas redes de ensino especialmente em grupos mais vulneráveis; sistemas de avaliação do desempenho profissional docente, mediante avaliação objetiva e transparente do desempenho dos sistemas de ensino, com a participação docente, possibilitando padrões de validação da avaliação do processo formativo de professores; transparência no acesso aos cargos docentes, com políticas claras de ingresso na carreira, estabelecimento de requisitos mínimos nacionais, normas e atribuições dos cargos docentes.	Avaliação do Desempenho Docente, sendo o professor o fator mais importante, a partir das variáveis da oferta educativa, para explicar as diferenças no desempenho dos alunos; a avaliação do docente é essencial para melhorar a qualidade da aprendizagem; recomenda-se que todos os modelos de avaliação incluam um modelo de formação que entre em funcionamento imediatamente após o primeiro exercício de avaliação.
Instituição Formadora e Políticas Docentes	Política docente de forma sistêmica: posição estratégica de políticas integrais e sistêmicas, de caráter público e visando superar as desigualdades de oportunidades de aprendizagem, para gerar a qualidade educacional; estabelecer critérios de continuidade e mudança, para definir os objetivos das políticas com flexibilidade, inovação e melhoria; participação dos professores na consecução das políticas docentes, mediante o diálogo e cooperação entre governos, organizações e os diversos atores para construção de acordos nacionais, que atendam às necessidades dos sistemas de ensino e as exigências externas; fortalecimento do Estado para o desenvolvimento das políticas, com o desenvolvimento de instituições estatais responsáveis por promoverem as políticas docentes sistêmicas e que permitam gerar processos de planejamento, monitoramento e avaliação das políticas em sua totalidade.	Construção de políticas públicas docentes e aspectos econômicos da construção de políticas públicas para o setor docente.

Fonte: Sistematização do autor, com base em OREALC/UNESCO (2016; 2014; 2013)

Observa-se nos documentos analisados três grandes eixos nucleares de orientações/recomendações do OREALC/UNESCO para a região da ALC: a **Formação de Professores**, que inclui os processos de formação inicial e de desenvolvimento profissional e formação continuada; a **Carreira Docente**; e as **Instituições Formadoras e as Políticas Docentes**; além do conjunto de temas considerados críticos, isto é, “os nós” identificados que precisavam ser enfrentados pelos países da região, para fortalecer a formação docente e

consequentemente a aprendizagem dos estudantes e assim elevar a qualidade da educação.

Em todos os eixos nucleares do PERDALC, é possível perceber elementos que justificam a reforma gerencial, sob a ótica dos OI, que apontam um diagnóstico pessimista sobre a docência, muito recorrente nos documentos produzidos anteriormente a esta macroestratégia e muito bem alinhados aos pactos supranacionais, firmados nos acordos internacionais, especialmente no que consta no Marco de Ação de Dakar, sobre os professores, na medida em que:

Devem ser implantadas estratégias claramente definidas e mais imaginativas para identificar, atrair, capacitar e reter bons professores. Essas estratégias devem consagrar o novo papel dos professores no preparo dos alunos para uma economia emergente, baseada no conhecimento e conduzida pela tecnologia. Os professores devem ser capazes de compreender a diversidade de estilos de aprendizagem e de desenvolvimento físico e intelectual dos estudantes e de criar ambientes de aprendizagem estimulantes e participativos (UNESCO, 2001, p. 25, grifos nossos).

Os impactos dessas reformas educacionais no campo da formação de professores podem ser percebidas na região em diversos programas e projetos implementados pelos governos nacionais, a exemplo, do que realizou o governo brasileiro nos anos 2000, no âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, como o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2005, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) em 2007, o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) em 2009 e mais recentemente o Programa de Residência Pedagógica em 2018.

Desta forma, percebe-se que o interesse pela questão docente é recorrente nos estudos e proposição dos OI, de uma maneira geral, no que tange as políticas educacionais e podem ser observados em diversos documentos produzidos pelo BM a exemplo o relatório “Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes da América Latina e Caribe” (BRUNS; LUQUE, 2014); pela OCDE (2006) com o estudo “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes” e os documentos da UNESCO resultantes do PERDALC, “Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe” (OREALC/UNESCO, 2013) e “Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual” (OREALC/UNESCO, 2014).

Em todos esses documentos é perceptível o discurso analítico de defesa, que aponta

*UNESCO e a formação docente: orientações/recomendações do OREALC para as políticas educacionais na América Latina e Caribe*

a baixa qualificação da formação inicial dos professores, processos de formação continuada descontinuados do desenvolvimento profissional docente e as carreiras pouco atrativas, fazendo com que haja dificuldade em manter o interesse e a permanência de bons professores na profissão docente. Assim, temas como a formação, o desenvolvimento profissional e a carreira, são recorrentes nesses discursos e documentos, tornando-se “[...] o foco principal na formulação das políticas educacionais que emanam dos OIs” (ABREU, 2022, p. 126), uma vez que, para o conjunto desses organismos os professores são tidos como os principais recursos escolares existentes, portanto, a força motriz que deverá impulsionar o desenvolvimento das escolas com qualidade (OCDE, 2006).

Outro aspecto de observância dessa esteira é a hegemonia discursiva construída e legitimada pelos OI, mediante rigorosos estudos científicos, coordenados por especialistas de renome internacional, com descrições e análises das chamadas evidências educacionais que revelam aos gestores públicos o panorama global/regional e muitas vezes até o nacional/local, sobre os seus professores, acrescidos de orientações/recomendações direcionadas aos sistemas de ensino, com a finalidade de influenciar na formulação das políticas educacionais de formação e valorização, sobretudo de professores, considerando aquilo que é prescrito pelos OI como necessário a ser equacionado pelos países.

Estas análises e o conjunto de orientações/recomendações apresentadas nos documentos oriundos dos estudos científicos encomendados pelos OI e a UNESCO está incluída nesta questão, via de regra, são descontextualizados da realidade objetiva, na medida em que obscurecem tanto, os aspectos estruturais do contexto escolar, quanto da própria conjuntura social, política e econômica dos países implicados (MAUÉS; ABREU, 2021), funcionando com verdadeiros “recortes ideias” da realidade e aplicáveis em qualquer contexto, com um ponto em comum, ao posicionarem:

[...] os professores no lugar de principais responsáveis pelo fracasso dos sistemas educacionais, sem considerarem outros importantes fatores que interferem nas condições de ensino e aprendizagem, os OIs apontam as “ditas saídas” para a superação da crise da educação, formulando e disseminando padrões globais para as políticas educacionais destinadas aos docentes (ABREU, 2022, p. 128).

Com a premissa de que é necessário colocar a educação como uma prioridade da agenda do desenvolvimento dos países do capitalismo periférico, sobretudo na ALC, a UNESCO (2001), por meio de seus intelectuais do capital, reitera a importância dos

professores como a alavanca a ser manuseada para provocar “[...] a coesão social, sem contudo, abalar as estruturas perversas de dominação, estrutura esta que gera desigualdade econômica e social” (MACEDO, 2015, p. 3), apostando em reformas gerenciais que incidem diretamente nas políticas de formação e no trabalho docente, evidenciando segundo a autora, a relação direta entre as orientações/recomendações dos OI e as mudanças que ocorreram no final do século XX, com a instalação da chamada “sociedade do conhecimento” e a correlação ente o aprendizado de qualidade, a formação dos professores e as reformas educacionais.

A função e a formação docente necessitam ser repensadas com um enfoque sistêmico que integre a formação inicial com a continuada, a participação efetiva em projetos de aperfeiçoamento, a criação de grupos de trabalho docente nos centros educacionais e a pesquisa numa interação permanente. [...] Adicionalmente, precisamos considerar com urgência todos os outros temas que afetam a capacidade dos professores de realizar suas tarefas em condições de trabalho apropriadas, que abram oportunidades para o crescimento profissional contínuo: remuneração adequada, desenvolvimento profissional, aprendizado ao longo da carreira, avaliação do rendimento e responsabilidade pelos resultados no aprendizado dos estudantes (UNESCO, 2001, p. 2).

É com esse discurso que a UNESCO constrói sua hegemonia na região da ALC, apostando em um consenso regional sobre a educação latino-americana e caribenha (DIAS, 2019), como a ferramenta capaz de corrigir a dicotomia existente entre os países do centro e os países da periferia do capitalismo e com isso reduzir as distâncias que produzem as desigualdades, configurando-se ainda em um terreno frutífero para a propagação de orientações e diretrizes que influenciam as políticas educacionais de formação de professores.

Entretanto, ressalta-se nesse conjunto de resultados apresentados, que embora haja uma expressividade regional alcançada pelo OREALC/UNESCO enquanto um OI atuante na região da ALC, esta, vincula-se aos interesses burgueses do capital, na medida em que se identificou o alinhamento de orientações/recomendações aos países, em sintonia com os pilares das reformas neoliberais (das décadas de 1980/1990 repercutindo nos anos 2000) e os importantes eventos internacionais promovidos pela UNESCO em parceria com outros OI (1990, 2000 e 2015), fortemente fundamentados pela teoria do capital humano e pelas diretrizes da NGP, demarcando assim, um novo contexto, o do gerencialismo nas políticas educacionais, sobretudo, para a formação de professores.

#### **4. Considerações Finais**

*UNESCO e a formação docente: orientações/recomendações do OREALC para as políticas educacionais na América Latina e Caribe*

A racionalidade neoliberal é responsável por grandes transformações nas sociedades capitalistas, reconfigurando as relações entre o Estado, os governos, a sociedade, o mercado e o papel que cada um, passa a exercer no capitalismo contemporâneo. Isso fez do modelo corporativo hegemônico, a partir de valores, conceitos e diretrizes do gerencialismo expressos nos princípios e práticas da NGP, que passam a basilar as relações produtivas e especialmente as relações humanas e sociais, sendo absorvidos pela esfera pública, sobretudo, por suas políticas.

É inegável que a intensificação do fenômeno da globalização neoliberal, modificou a forma e o conteúdo das políticas educacionais, que saltam da escala local/nacional para uma relação regional/global, estabelecendo as redes de políticas globais, com modelos de governança ampliados e que incluem novos atores nesse diálogo, sobretudo, oriundos do setor privado, com interesses econômicos diversos e agenciados em certa medida pelos OI, que na perspectiva do capital passam a atuar como APH na transnacionalização da educação e no fomento a reformas educacionais que visam injetar os pressupostos do neoliberalismo (competitividade, concorrência, empreendedorismo, mérito) na educação, remodelando suas instituições, a aprendizagem dos estudantes e a formação e as práticas pedagógico-docentes de seus professores.

O PERDALC enquanto macroestratégia regional do OREALC/UNESCO sobre a formação docente, apontada neste estudo, está situada nesse contexto de influência das políticas educacionais globais, mediante ao isomorfismo que se adapta as realidades diversificadas dos países latino-americanos e caribenhos, reproduzindo reformas gerenciais/empresariais, mediante estudos e orientações/recomendações que se estabelecem como diretrizes para a implementação de políticas de formação inicial, de formação continuada e de desenvolvimento profissional, para as carreiras docentes e as instituições. Essa macroestratégia também é responsável por consolidar na região a estratégia global “Professores para uma Educação para Todos”, que no processo de sua implementação se coadunou com o ODS 4 e no seu desdobramento na Agenda Educação 2030 da UNESCO.

A hegemonia discursiva identificada nos documentos produzidos pelo OREALC/UNESCO colaborou substantivamente para a construção de um consenso regional que mobilizou e mobiliza, diferentes governos, instituições, organizações sociais nacionais e



internacionais, conglomerados empresariais e OI, para a construção e legitimação de um projeto hegemônico de educação bem articulado com o projeto global do capital em curso, em que se assume uma visão de mundo “redentora e salvacionista”, cujas “prioridades” para a garantia de uma educação de qualidade, coloca os professores no foco, mediante a atribuição da responsabilização ao docente pelo fracasso ou sucesso dos resultados, sem com isso, considerar os condicionantes estruturantes da realidade objetiva que se mostram desiguais, contraditórios e excludentes no modo de produção capitalista.

### Referências

ABREU, Lucenilda Sueli Mendes Cavalcante. 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.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. Boitempo Editorial, 2006.

BALL, Stephen. **Educação Global S.A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa/PR: UEPG, 2020.

BALL, Stephen; BOWE, Richard. **Reforming education and changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **A Reforma do estado dos anos 90**: lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

BIRGIN, Alejandra; OLIVEIRA, Dalila Andrade. 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.

BRUNS, Bárbara; LUQUE, Javier. **Professores excelentes**: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. 2014. Washington, D.C.: Grupo Banco Mundial, 2014.

CASARA, Rubens. **Contra a miséria neoliberal**: racionalidade, normatividade e imaginário. São Paulo: Autonomia Literária, 2021.

DALE, Roger. 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.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

*UNESCO e a formação docente: orientações/recomendações do OREALC para as políticas educacionais na América Latina e Caribe*

DIAS, Fabrícia de Oliveira. **O Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (1980-2000) e a alfabetização de crianças.** 2019. 285f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo.

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

MACEDO, Jussara Marques de. A UNESCO e as políticas de formação para o trabalho docente: Aproximações entre 1966 e 1996. **Movimento:** Revista de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal Fluminense (UFF), ano 2, nº 2, 2015, p. 1-21.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; CAMARGO, Arlete. A agenda global da educação e a formação continuada de professores. **Revista de Educação e Letras**, vol. 24, nº 59. Canoas/RG: TEXTURA, 2022, P. 11-35.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; ABREU, Lucenilda Sueli Mendes Cavalcante. Formação docente sob a ótica do Banco Mundial: o foco nos professores. In: SILVA, Lúcia Isabel da C.; ARAÚJO, Sônia Maria da Silva (orgs.). **Diversidade Cultural e Formação:** reflexões para a educação. Curitiba: Appris, 2021. p. 99-112.

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

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-37.

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.

OREALC/UNESCO, Escritório Regional de Educação para América Latina e o Caribe/UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a 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, Escritório Regional de Educação para América Latina e o Caribe/UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe:** el debate actual. Santiago/CL: OREALC/UNESCO/CEPPE, 2014.

OREALC/UNESCO, Escritório Regional de Educação para América Latina e o Caribe/UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe.** Santiago/CL: OREALC/UNESCO/CEPPE, 2013.

OCDE, ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Professores são importantes:** atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna/OCDE, 2006.

SHIROMA, Eneida. Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, vol. 5. Buenos Aires: ReLePe, 2020.

SHIROMA, Eneida; CAMPOS, Rosilene; GARCIA, Rosalba. Subsídios teóricos para a construção de uma metodologia para a análise de documentos de política educacional. In: SHIROMA, Eneida. **Uma metodologia para análise conceitual de documentos sobre política educacional**. Florianópolis: UFSC, 2004.

SILVA JÚNIOR, Carlos Alberto Saldanha da. **OREALC/UNESCO e a internacionalização das políticas educacionais de formação e valorização dos profissionais da educação no Brasil e no Pará: a relação regional-nacional-subnacional**. 2023. 183f. Texto de Qualificação (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará.

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. (2022). **Home page:** ideias e dados. Disponível em: <https://www.unesco.org/es>. Acesso em: 30 ago. 2022.

UNESCO, ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação para Todos:** o compromisso de Dakar. Texto adotado pelo Fórum Mundial de Dakar. Senegal, 26 a 28 de abril de 2000. Inclui o Marco Regional de Ação de Santo Domingo. Brasília: UNESCO/CONSED – Ação Educativa, 2001.

## Notas

---

<sup>i</sup> A NGP pode ser compreendida como “[...] um programa de reformas do setor público que, com base em conhecimentos e ferramentas de gestão empresarial, visa melhorar a eficácia e eficiência dos serviços públicos, com forte penetração na agenda global de educação” (BIRGIN; OLIVEIRA, 2020, p. 16), tendo nos OI seus principais difusores.

<sup>ii</sup> Em estudo recente Silva Júnior (2023), vem apontando para essa articulação regional da UNESCO, por meio de três macroestratégias implementadas pelo OREALC na região, no período de 1980 a 2017 (PPE que tem a sua continuidade nos anos 2000 a partir do PRELAC e o PERDALC com o foco exclusivo nos docentes), evidenciando o olhar especial desse OI para a ALC e a importância da rede de políticas construída com os países latino-americanos e caribenhos nas últimas quatro décadas expressando a força hegemônica desse APH para a região.

<sup>iii</sup> Essas experiências na ALC contribuíram, segundo a UNESCO (2023), para a construção da agenda educação 2030, a partir do ODS 4 e da Declaração de Incheon, aprovada no Fórum Mundial de Educação em 2015, delegando a UNESCO sua coordenação, orientação e apoio técnico, culminando no documento intitulado “Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4”, que visa a assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida para todos até 2030.

## **Sobre o Autor**

### **Carlos Alberto Saldanha da Silva Júnior**

Doutorando em Educação (PPGED/UFGA); Mestre em Educação e Licenciado pleno em Pedagogia (UEPA); É Especialista em Educação III, na SEDUC/PA. Pesquisador no Grupo de Estudo e Grupo de Estudo e Pesquisa de Política Educacional, Formação e Trabalho Docente – GESTRADO/UFGA. No doutorado desenvolve pesquisa sobre as influências do OREALC/UNESCO nas Políticas Educacionais de Formação e Valorização, tendo como referência a Política Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Básica.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7143-9561>. E-mail: [carlinhosaldanhjr@gmail.com](mailto:carlinhosaldanhjr@gmail.com).

Recebido em: 14/09/2023

Aceito para publicação em: 10/11/2023