
**Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Pará
Belém-Pará- Brasil**



Revista Cocar. Edição Especial N.29/2024 p.1-25

ISSN: 2237-0315

Políticas e Direito à educação superior – Qual agenda?

Os Organismos Internacionais e a formação inicial de professores na educação superior no Brasil

The international organisms and the initial training of teachers on the university education in Brazil

Lucenilda Sueli Mendes Cavalcante Abreu
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Santa Inês-Brasil

Michele Borges de Souza

Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (UFPA)

Belém-Brasil

NadjaFonsêca da Silva

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

São Luís-Brasil

Resumo: Os organismos internacionais têm influenciado de modo significativo as diretrizes para a formação docente no Brasil. Nesse contexto, o artigo tem como objetivo analisar as influências dos organismos internacionais na formação de professores no Brasil. Realizamos um estudo de abordagem qualitativa que incluiu pesquisa bibliográfica e análise documental a partir de documentos da OCDE, Banco Mundial e Unesco que tratam da formação docente, além da BNC-Formação e a Resolução do CNE/CP nº 4/2024. Os resultados inferem que o avanço da globalização neoliberal tem impulsionado os organismos internacionais a promover uma agenda global para a educação alinhada à lógica do mercado, sendo a formação de professores um dos principais focos dessa agenda. Consideramos que a atual DCN reflete a racionalidade neoliberal voltada para a conformação docente aos ditames do capitalismo, em detrimento de uma educação que seja humanizadora e emancipatória.

Palavras-chave: Formação de professores; Organismos internacionais; Racionalidade neoliberal.

Abstract: The international organisms have influenced the guidelines for teacher's training significantly. In this sense, the article has the goal of analyzing the influence of the international organisms on teacher's training in Brazil. We carried out a study with a qualitative approach that included bibliographic research and documental analysis from OCDE's documents, World Bank and Unesco that dealt with teacher's training, in addition to BNC-Formation and the resolution of CNE/CP nº 4/2024. The results infer that the advancement of neoliberal globalization has driven the international organisms to promote a global agenda that aligns education to the market's logic, the training of teachers being one of the focal points of it. We considered that the current NCG reflects the neoliberal rationality aimed at the conformation of teachers to the capitalism's dictation, to the detriment of an education that is humanizing and emancipatory.

Keywords: Teacher's training. International organisms. Neoliberal rationality.

1. Introdução

A temática da formação de professores, amplamente discutida neste século, aparece como questão central a ser enfrentada pelos sistemas educacionais no Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (Delors, 1998). Nesse documento, a comissão questionou: “Quem pode vir a ser bom professor, como descobrir uma pessoa dessas, formá-la e fazer preservar a sua motivação, assim como a qualidade do seu ensino?” (Delors, 1998, p. 153)

Este relatório, ao delinear a configuração da educação para preparar indivíduos que correspondam às exigências do novo século, destaca a centralidade dos professores na implementação das reformas educacionais que emergem em escala global no final do século XX, especialmente a partir da década de 1990 com o advento da globalização neoliberal.

Nesse contexto, a educação para o século XXI, difundida pela Unesco, é vista como um fator crucial para o desenvolvimento econômico e um meio para superar as desigualdades sociais. Para atender a essa finalidade, os sistemas educacionais necessitam de professores “qualificados” que desenvolvam o ensino condizente às demandas impostas pela sociedade global (Ianni, 2008).

Com foco no papel que os professores devem desempenhar para a melhoria dos sistemas educacionais, a Unesco, aliada a outros Organismos Internacionais (OIs) como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (BM), desenvolvem abrangentes pesquisas sobre os docentes no sentido de fornecer dados para subsidiar os sistemas educacionais na formulação de políticas para esses profissionais.

Entre as pesquisas e a produção de conhecimentos sobre os professores desenvolvidos pelos OIs, destacamos o relatório da OCDE “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo bons professores” (OCDE, 2006); a pesquisa desenvolvida pelo Banco Mundial “Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe” (Bruns; Luque, 2014) e a aliança global da Unesco sobre professores, denominada de “Força-Tarefa Internacional da Unesco sobre Professores para a Educação 2030” (Unesco, 2024).

Corroborando as indagações apresentadas no Relatório de Delors, as pesquisas da OCDE (2006) e BM (Bruns; Luque, 2014) apresentam dados relacionadas ao “recrutamento”

Revista Cocar. Edição Especial N.29/2024 p.1-25 <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar> (seleção de “bons” professores), “preparação” (formação inicial e continuada), “motivação” (manutenção dos “bons” professores na profissão) e “qualidade do ensino” (traduzida em índices e *rankings* de qualidade). O Relatório OCDE (2006) analisa as circunstâncias que afetam os professores nos países da OCDE e aponta opções de políticas relacionadas à atração, formação e retenção de professores, considerando-os elementos centrais para o aprimoramento e a qualidade da educação. A pesquisa do BM (Bruns; Luque, 2014) revela as lacunas na formação e no trabalho dos professores no contexto da América Latina e Caribe que devem ser enfrentadas por meio de políticas e mecanismos de controle para a qualificação e atuação desses profissionais em sala de aula.

Em 2012, o Banco Mundial publicou o livro *Achieving World-Class Education in Brazil: The Next Agenda* (Bruns; Evans; Luque, 2012), evidenciando a ideia de reforma na formação de professores, com os padrões de recrutamento e monitoramento do desempenho do sistema de ensino dos países. Segundo Shiroma (2018), neste documento, o BM propôs sua agenda para o campo da educação brasileira e entre suas estratégias estava elevar o padrão de qualidade dos professores.

A Unesco, órgão das Nações Unidas responsável pela coordenação das ações de educação em uma perspectiva global, mantém foco permanente nos professores. Em 2008, criou a “Força-Tarefa Internacional sobre Professores”, que se autodenomina como uma “aliança global de parceiros” em prol da educação para todos. A partir de 2015, com a instituição da agenda “Educação 2030” (Unesco, 2016a), essa força-tarefa passou a ser denominada “Força-Tarefa Internacional de Professores para Educação 2030”. Ela atua na produção e disseminação de conhecimentos sobre os professores, elaborando e divulgando relatórios globais e guias de desenvolvimento de políticas para orientar os países na formulação de políticas que garantam a seleção e formação de profissionais “qualificados” para alcançar a meta global de educação de qualidade, que corresponde ao quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS/4), conforme prevê a agenda da Unesco “Educação 2030”.

As articulações deliberadas sobre a pauta da formação de professores, evidenciadas nos documentos e na atuação dos OIs mencionados, têm suscitado, no campo teórico, estudos relevantes que contribuem para a crítica sobre o avanço de uma agenda global para a educação, fundamentada na Teoria do Capital Humano, conforme observado por Oliveira (2020).

Os Organismos Internacionais e a formação inicial de professores na educação superior no Brasil

Nessa perspectiva, de acordo com os OIs, como o Banco Mundial, a OCDE e a Unesco, formar melhores professores implica na padronização dos formatos dos cursos de formação de professores, dos currículos e das avaliações. Os interesses dessas instituições na educação, expressos por meio de diretrizes e recomendações em documentos, promovem preceitos neoliberais e incentivam a busca pelo lucro e pelo controle do sistema educacional, o que, conseqüentemente, leva à reconversão docente (Evangelista, 2017).

Neste contexto, os OIs advogam pela criação de um modelo mundial para a educação, com implementação de políticas de recompensa por bons resultados e padronização do currículo. Assim, ao medir os resultados por meio da aplicação de testes, permite a análise das condições educacionais de cada país. O caráter dessas reformas educacionais é parte de um movimento global que se estende aos níveis regionais e nacionais.

No Brasil, essas reformas, alinhadas ao avanço das políticas neoliberais, emergem de modo mais aprofundado, a partir da década de 1990, no contexto da Reforma Administrativa do Estado, coordenada por Bresser-Pereira no Governo de Fernando Henrique Cardoso. Entre outros aspectos, essa reforma da gestão administrativa do Estado pressupõe a implantação da “Nova Gestão Pública” que visa alinhar a esfera pública às demandas do setor privado.

Nessa configuração, são traçadas as diretrizes nacionais para as políticas educacionais convergentes às demandas do mercado, nas quais incluem-se as diretrizes para a formação de professores. Notadamente, a Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002), ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível superior, estabelece um conjunto de competências que devem ser desenvolvidas para que a formação dos professores seja condizente à lógica neoliberal, “nova razão do mundo” conforme argumentado Dardot e Laval (2016).

Essa perspectiva da formação de professores pela lógica do mercado via formação de competências, é retomada consecutivamente na Resolução CNE/CP, 2 /2019 e na Resolução CNE/CP nº 4/2024, em detrimento das posições contrárias das organizações e associações de professores, a exemplo da Anfope, que continuamente vem denunciando o avanço da agenda neoliberal nas políticas e diretrizes nacionais da formação de professores. Consoante a isso, esse estudo é desenvolvido a partir da seguinte questão norteadora:

Revista Cocar. Edição Especial N.29/2024 p.1-25 <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar>
Como se dão as influências dos organismos internacionais no âmbito da formação inicial de professores no Brasil?

Assim, sob o prisma que denota a atuação articulada de Organismos Internacionais como a Unesco, a OCDE e o Banco Mundial na produção de conhecimentos sobre a formação inicial e o trabalho dos professores, este estudo tem por objetivo analisar as influências dos organismos internacionais na formação de professores no Brasil. Focamos nossa análise especialmente na articulação entre a BNCC, a revogada Resolução CNE/CP Nº 2/2019, que inclui a BNC-Formação como anexo, e a Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024).

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, incluindo levantamento bibliográfico em artigos científicos e publicações em sites especializados, bem como análise documental sobre a formação docente, a partir dos documentos da OCDE, Banco Mundial e Unesco, além das legislações nacionais BNCC, BNC-formação e Diretrizes Nacionais (DCNs).

O processo investigativo parte da análise das relações econômicas, políticas, sociais e históricas que envolvem o objeto de estudo, demonstrando as contradições existentes na realidade, de modo a compreender que ela não está isolada dos aspectos sociais da vida, mas é construída na dinâmica dessas relações.

O tratamento dos dados foi realizado com referência ao contexto histórico-social através da análise do discurso, conforme proposto por Fairclough (2001). Considera-se a análise do discurso como uma prática política e ideológica, que leva em conta as relações de poder presentes no contexto em que os discursos foram produzidos e materializados por diferentes meios, incluindo os documentos.

O texto está organizado em duas seções inter-relacionadas, além da introdução. Na primeira, discutimos a atuação dos organismos internacionais (OIs) e a formação de professores no contexto da agenda global da educação. Na segunda seção, apresentamos, com base em análises documentais e bibliográficas, as influências dos OIs na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua relação com a Base Nacional Comum de Formação (BNC-Formação) e as Diretrizes Nacionais de Formação Inicial de Nível Superior. As considerações finais reafirmam as discussões críticas realizadas sobre o alinhamento das diretrizes de formação inicial de professores no Brasil à racionalidade neoliberal e à padronização dos currículos de formação, como mecanismos de controle e ajustes da educação à lógica do mercado globalizado.

2. Organismos Internacionais e a Formação de Professores no contexto da agenda global da educação

Os Organismos Internacionais (OIs), fundamentados na lógica da teoria do capital humano (Oliveira 2020), têm influenciado os sistemas educacionais na definição de diretrizes que estabelecem padrões para as políticas de formação de professores, considerando na ótica da Unesco que “A ‘lacuna de professores’ – quantitativa e qualitativa – é o desafio mais notável em relação aos professores e ao ensino que o mundo enfrenta hoje” (Unesco, 2024).

Diante disso, a OCDE, o Banco Mundial e a Unesco têm realizado, a partir dos anos 2000, pesquisas expressivas que resultam em documentos e discursos voltados para a melhoria da qualidade da educação. Além disso, essas instituições mobilizam parcerias e alianças entre organizações “interessadas” na educação, como mencionado na introdução deste estudo, promovendo a disseminação de diretrizes internacionais que orientam os sistemas educacionais na formulação de políticas com ênfase nos professores. Conforme Shiroma (2020, p. 7):

A produção discursiva é relevante para criar clima propício ao acolhimento de propostas internacionais. Nessa empreitada, os *experts* desempenham um papel estratégico na produção de documentos, de conferências, de publicações, que tentam formar na opinião pública a expectativa de adequar a educação local às supostas demandas da globalização. Textos e discursos podem ser, assim, entendidos como veículos da ideologia, a infraestrutura material necessária à produção e circulação do conhecimento.

Corroborando a argumentação de Shiroma (2020), entendemos que os OIs atuam como “porta-vozes” na disseminação de padrões que, segundo sua perspectiva, contribuem para a adaptação da educação às transformações globais. As análises dos documentos e relatórios dos OIs revelam que essas diretrizes estabelecem “moldes semelhantes” para a formação de professores, refletindo o perfil desejável para atender às demandas impostas à educação no contexto econômico global.

Essa atuação articulada dos OIs na disseminação de políticas educacionais que se assemelham em suas diretrizes constitui, conforme argumentado por Maués (2021), a chamada “Agenda Global da Educação”. Ao analisar as diferentes concepções teóricas em torno da agenda global, a autora destaca a ênfase na padronização da educação, que se manifesta nos currículos e nas práticas escolares centradas nos resultados e na

Revista Cocar. Edição Especial N.29/2024 p.1-25 <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar>
responsabilização dos professores pelos índices de qualidade da educação. Nesse contexto, Maués (2021, p. 210) observa que:

As políticas públicas educacionais nacionais, com as devidas mediações, passam a ser elaboradas com base nos objetivos e metas da Agenda Global da Educação, cujo principal objetivo é garantir que o capital realize o circuito que promova a acumulação por meio da formação do capital humano.

No aspecto em que se refere à relação entre as políticas educacionais formuladas em escala global e suas repercussões nas políticas nacionais, Ball (2020) indica que as diretrizes dos OIs chegam aos sistemas nacionais intermediadas por redes de políticas. Tais redes “[...] são um tipo ‘social’ novo, envolvendo tipos específicos de relações sociais de fluxos de movimentos. Eles constituem comunidades políticas, geralmente baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções” (Ball, 2020, p. 29).

Nesse contexto, Shiroma (2020, p. 6), ao analisar a composição dos sujeitos dessas redes de políticas, denominadas por ela de “redes de governança”, identifica que essas redes são compostas por “[...] representantes de agências multilaterais, governos nacionais, organizações sociais, *thinktanks*, empreendedores sociais e corporações multinacionais”. Essas organizações, alinhadas à defesa da educação como mecanismo de desenvolvimento econômico, se aglutinam em torno de uma agenda global para a educação fundamentada na racionalidade neoliberal (Dardot; Laval, 2016) que define os parâmetros para formar “bons professores” influenciando na organização e políticas docentes nos sistemas educacionais.

É nesse contexto de “união de forças” para garantir professores “qualificados” que a Unesco cria, em 2008, a “Força-Tarefa Internacional sobre Professores para a Educação 2020”. De acordo com o estudo de Abreu (2023), essa aliança global da Unesco conta com mais de 161 membros de diferentes segmentos sociais (governos nacionais, organizações intergovernamentais, organizações bilaterais, organizações globais do setor privado, entre outros) que se coadunam em torno da questão docente, visando a promoção de políticas que viabilizem, pela via da formação e trabalho dos professores, o cumprimento da agenda da Unesco “Educação 2030” (Unesco, 2016a).

No entanto, além do aparente interesse de “todos” pela qualificação dos professores visando a melhoria dos sistemas educacionais, a Força-Tarefa da Unesco, com o apoio de diversos aliados, busca, principalmente, alinhar a formação docente aos interesses do mercado globalizado (Abreu, 2023). Nesse contexto, as diretrizes que emergem dos OIs têm

Os Organismos Internacionais e a formação inicial de professores na educação superior no Brasil

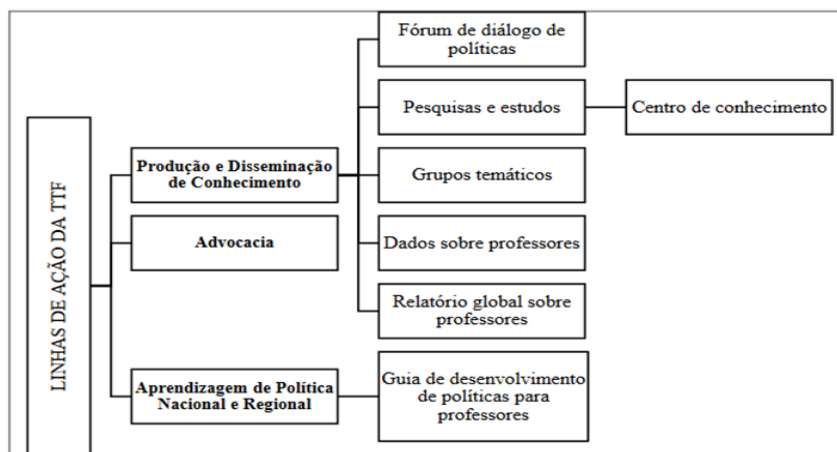
sido apresentadas aos sistemas educacionais como “vias legítimas” para aprimorar a formação dos professores e garantir que esses profissionais promovam uma educação de qualidade.

Ao analisar essas questões que envolvem a atuação dos OIs na indução de políticas, Shiroma (2018, p. 99) ressalta que as políticas educacionais recomendadas pelos OIs e incorporadas aos Projetos Regionais de Educação da América Latina evidenciam que aspectos como a formação inicial e continuada, assim como a carreira docente, dependem de professores que possuam “formação relevante”, estejam “preparados” e “bem treinados” para proporcionar uma educação significativa a seus estudantes. A responsabilização dos professores pelos resultados da educação aparece como uma questão central no discurso dos OIs a ser rigorosamente enfrentado pelos sistemas educacionais. Freitas (2011, p. 292), ao analisar essa questão, aponta que “A teoria da responsabilização lida com os professores na mesma ótica do mercado. O que funciona para o mercado, deve funcionar para o setor público também”.

Assim, sob a lógica dos OIs, o que falta na formação desses profissionais são boas práticas, segundo a perspectiva dos consultores do Banco Mundial, uma vez que a aprendizagem considerada “irrelevante” é atribuída a “professores ruins” e “práticas incompetentes” (Shiroma, 2018). Esses são os motivos apontados para o fracasso na aprendizagem dos alunos. Em outras palavras, os professores se tornam os vilões pela falta de alcance nos níveis de aprendizagem de excelência no país: “Há consenso nas agendas em torno da ideia de que a má qualidade da educação se deve às práticas ‘inefícazes’ dos professores” (Shiroma, 2018, p. 100).

Diante dessas constatações, os OIs atuam para subsidiar os sistemas educacionais na elaboração de políticas e diretrizes para os professores, e superar a “escassez qualitativa” (OCDE, 2006; Unesco, 2024). Nesse sentido, a Força-Tarefa da Unesco produz e dissemina conhecimentos sobre os professores, situando suas ações em três linhas, conforme demonstrado na figura 1.

Figura 1 - Linhas de atuação da Força-Tarefa Internacional de professores para a Educação 2030



Fonte: Abreu (2023).

A Unesco, juntamente com “os parceiros” dessa Força-Tarefa, tem empreendido um esforço global para responder às questões inquietantes sobre os professores que permeiam o ideário da educação de qualidade no contexto da agenda global da educação. Suas recomendações/diretrizes estão alinhadas ao que preconizam a OCDE (2006) e o Banco Mundial em seu relatório “professores excelentes”, publicado em 2014.

Os OIs, ao “prescreverem” as políticas e as diretrizes que, sob sua ótica, poderão contribuir para a melhoria da educação, especialmente nos países periféricos do capital (Leher, 1999) como o Brasil, disseminam e determinam a concepção teórica que fundamenta a formação dos professores, notadamente alinhadas à teoria do capital humano. Assim, não é fortuito o avanço da epistemologia da prática nas DCNs nacionais como eixo norteador nas diretrizes para a formação dos professores que advém desses organismos internacionais.

Contrariamente à centralidade da prática nas diretrizes de formação inicial dos professores, defendemos neste trabalho a perspectiva teórica fundamentada na práxis, a qual discute a concepção de formação de professores a partir dos pressupostos da educação emancipadora. Compreendemos a formação docente como uma esfera privilegiada para a concretização de uma educação voltada à emancipação e autonomia do ser humano. Nesse contexto, argumentamos a favor da superação de um modelo de formação pautado na racionalidade técnica e na epistemologia da prática, buscando entender as concepções das políticas de formação de professores com a intencionalidade de pensar uma proposta na perspectiva da emancipação.

Segundo Adorno (1995), a formação de professores e a práxis educativa são temas que se entrelaçam. Adorno ressalta que a educação deve ser um processo de emancipação,

Os Organismos Internacionais e a formação inicial de professores na educação superior no Brasil

e não apenas uma mera apropriação de instrumentos técnicos e receituários para a eficiência. Para o autor, a práxis educativa deve ser incorporada ao processo de ensino, compreendendo o professor e o estudante enquanto seres inacabados e abertos ao inusitado. Nesse contexto, é essencial que a formação de professores promova uma educação que vá além da técnica, estimulando uma postura crítica e reflexiva em todos os envolvidos.

É necessário pensar a formação de forma crítica, que consiste em propor uma educação que combata a barbárie e todo tipo de violência. A formação deve ser voltada para a construção de uma consciência crítica contra esses acontecimentos e deve se preocupar com os aspectos extracurriculares (Adorno, 1995, p. 145).

Na contramão dos pressupostos teóricos de Adorno (1995) para a formação de professores na perspectiva da práxis, o estudo aqui apresentado sugere que as interfaces da formação de professores com a agenda global da educação delineada pelos organismos internacionais estão relacionadas ao rebaixamento da formação dos sujeitos da educação básica, à negação dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, ao esvaziamento do trabalho docente mediante a sua desvalorização, culminando no processo de desintelectualização docente. Esses aspectos são oriundos de uma proposta pragmática e mercadológica, assentada nas orientações da BNCC, que capturam a subjetividade docente mediante os processos de trabalho na educação, materializadas nas diretrizes nacionais da formação de professores no Brasil como aspectos inerentes às influências dos OIs, conforme denotam as análises seguintes.

3. As influências dos Organismos Internacionais na padronização curricular e suas interfaces com a BNC-Formação e as diretrizes nacionais de formação inicial de nível superior

A BNCC é o carro-chefe das reformas educacionais em curso desde 2016, e atendeu a recomendação dos organismos internacionais - Banco Mundial, Unesco e OCDE - evidenciando o viés pragmático da agenda global. A BNCC padronizou as bases nacionais - tanto da Educação Básica quanto do ensino superior e da formação de professores. Essa padronização está fortemente vinculada à avaliação e ao processo de responsabilização, aspectos fortemente defendidos pelos OIs. Isso implica que a igualdade de oportunidades, conforme entendida pelos formuladores da BNCC, consiste na garantia de que todos os estudantes tenham acesso ao mesmo material em sala de aula e aos mesmos conteúdos, oferecidos simultaneamente. Os estudantes que conseguem aprender mais rapidamente

Revista Cocar. Edição Especial N.29/2024 p.1-25 <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar>
têm a oportunidade de avançar para níveis superiores na Educação Básica, desenvolvendo mais habilidades. Por sua vez, os professores podem ensinar de forma mais eficaz quando seus processos estão alinhados às diretrizes da BNCC.

Entretanto, quando esse alinhamento não ocorre, a responsabilização recai sobre os estudantes, os sistemas de ensino e, sobretudo, sobre os professores. Essa responsabilização está diretamente vinculada ao modelo de financiamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). O Fundeb permite que parte do ICMS dos municípios seja destinada aos sistemas de ensino que alcançarem ou superarem as metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e pelas provas censitárias. Assim, as escolas que obtêm boas avaliações no Ideb são recompensadas, enquanto aquelas que não atingem a média nacional podem ser penalizadas. Consequentemente, o alinhamento dos professores às diretrizes da BNCC se torna um fator crucial para a obtenção de melhores índices de qualidade na educação básica.

A prerrogativa de avaliação para responsabilização dos professores está alinhada às recomendações de organismos internacionais. Nesse contexto, a Unesco, por meio da "Força-Tarefa Internacional sobre Professores para Educação 2030", destaca no documento "Guia para Políticas de Desenvolvimento de Docência" (Unesco, 2016b) a importância central da avaliação docente como garantia da qualidade educacional. O documento enfatiza que "os professores devem ser regularmente avaliados quanto ao seu desempenho e ao estado do seu desenvolvimento profissional". Embora essas avaliações, conforme expresso no documento (Unesco, 2016b) sejam destinadas a subsidiar estratégias para melhorar o desempenho dos professores, o texto ressalta que "quando essas medidas forem insuficientes, deverão ser adotados procedimentos mais formais para **dispensar os professores com fraco desempenho**" (Unesco, 2016b, p. 25). A OCDE (2006) já havia argumentado em favor da exclusão de professores que não atendem às expectativas estabelecidas, quando discute a necessidade de retenção de "bons professores" e exclusão daqueles que não atendem as demandas do ensino.

A lógica de responsabilização dos professores, suscita, nos argumentos dos OIs, a necessidade de padrões curriculares para a formação dos professores e para o ensino. Nesse contexto, a padronização das bases curriculares e o seu alinhamento com avaliações nacionais censitárias (Anfope, 2021) contribui para a despedagogização do trabalho

Os Organismos Internacionais e a formação inicial de professores na educação superior no Brasil

educativo, na qual a pedagogia é substituída por tecnologias, plataformas digitais e materiais didáticos prontos que chegam às escolas como “pacotes de soluções” fomentando setores do mercado interessados em lucrar com a educação, conforme destacado por Hypólito (2019, p. 194).

[...] a reforma curricular BNCC foi constituída, com o apoio de grupos e instituições ligadas ao Todos pela Educação e por lobbies de fundações, institutos e entidades, com ou sem fins lucrativos, com interesses muito definidos em torno de um mercado educacional bilionário que envolve venda de materiais pedagógicos, consultorias privadas e prestação de serviços, a fim de substituir o que hoje é realizado pelas escolas e pelo sistema público de educação.

As análises de Hypólito (2019) revelam a estreita articulação da BNCC com setores empresariais, que não apenas buscam o lucro, mas também determinam, em última instância, o que os professores devem ensinar e como devem fazê-lo. Esse processo desqualifica a formação docente, além de marginalizar os sindicatos, que são retratados como obstáculos à implementação das mudanças necessárias para as escolas, para a educação e para os próprios professores. Essa estratégia pode ser claramente observada nas diretrizes do documento Professores Excelentes do Banco Mundial de 2014, que sugere que os sindicatos docentes sejam confrontados por meio de adesão de políticas que facilitem a "adoção legislativa das reformas".

[...] as políticas de confrontação produziram a adoção legislativa/constitucional de reformas políticas no ensino cuja evidência global sugere que são necessárias para a qualidade da educação: **testes de alunos, avaliação do desempenho dos professores, contratação e promoção de professores vinculadas a habilidades e desempenho** [...] (Bruns; Luque, 2014, p. 49).

A ideia de neutralização dos sindicatos docentes por meio da desqualificação dos professores, através de testes de aprendizagem dos alunos e avaliações de desempenho docente como mecanismos de controle da qualidade da educação, destacada no relatório do Banco Mundial, consta também no relatório da OCDE, publicado em 2006.

Essa abordagem que envolve a “cultura da auditoria” para controle do trabalho dos professores tem repercutido nas recentes diretrizes nacionais para a formação de professores, como a Resolução CNE/CP nº 2 de 2019 e a Resolução CNE/CP nº 4/2024, aprofundando a cultura de intervenção externa sobre a formação e o trabalho dos professores. Sob a pressão por “resultados”, os docentes se veem forçados a incorporar no ensino conteúdos e práticas definidos por agentes externos à escola e ao seu contexto histórico-social. Esse mecanismo de responsabilização dos professores, recorrente no

Revista Cocar. Edição Especial N.29/2024 p.1-25 <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar>
discurso dos OIs e implantados nas DCNs, conforme argumenta Freitas (2011, p. 283) “Não se trata de simples regulação, típica do papel do Estado, mas sim, de ‘regulamentar’ a desregulamentação da área e transferir o controle da educação para o mercado”.

Isso resulta na desprofissionalização do professor, pois ele perde a apropriação de seu processo de trabalho e formação, comprometendo sua capacidade de autoformação fundamentada em uma sólida base teórica, como defende a Anfope. Assim, uma política de formação que privilegia exclusivamente competências e habilidades — sejam elas profissionais ou socioemocionais — ignora a formação *omnilateral* dos sujeitos envolvidos no processo de desenvolvimento e produção do conhecimento em suas múltiplas dimensões: cognitiva, ética, política, científica, cultural, lúdica e estética (Freitas, 2003).

Na esteira da BNCC, em novembro de 2019, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou uma resolução que estabeleceu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores, além da Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação). A Resolução CNE/CP nº 2/2019 instituiu um conjunto de normas obrigatórias para a criação e organização dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas, revogando a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015). Essa mudança representou um significativo retrocesso para a formação de professores, indo na contramão da histórica defesa da Anfope por uma Base Comum Nacional para a Formação de Professores (Anfope, 2021).

Segundo Freitas (2020), o pacote aprovado pelo MEC e CNE, que inclui as Diretrizes Nacionais e a BNC-Formação, fez parte de um conjunto de normatizações que evidenciam a intenção de aprofundar a implementação de uma política de formação de professores de caráter tecnocrático. Essa política está alinhada exclusivamente às competências e aos conteúdos da BNCC, seguindo a lógica empresarial privatista que tem se imposto na educação básica por meio de reformadores empresariais.

Durante a pandemia da Covid-19, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores da educação básica e instituiu a Base Nacional Comum para a formação continuada de professores da educação básica (BNC-Formação Continuada). Essa aprovação ocorreu sem discussão sobre seu conteúdo e foi considerada mais um ataque e retrocesso à formação de professores (Anfope, 2021). Contudo, tanto as Diretrizes quanto às Bases Nacionais de Formação Inicial e Continuada foram revogadas

Os Organismos Internacionais e a formação inicial de professores na educação superior no Brasil

apenas cinco anos depois, antes que as Instituições de Ensino Superior (IES) tivessem tempo suficiente para adaptação dos currículos.

Marcada pela ausência de diálogo, entre o CNE e a sociedade civil, foi instituída a Resolução CNE/CP nº 4/2024, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação básica, abrangendo cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura, definindo fundamentos, princípios, uma base comum nacional, perfil do egresso, estrutura e currículo a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas de formação. Além disso, a resolução orienta o planejamento, os processos de avaliação e a regulação das Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem esses cursos (Brasil, 2024). Essa resolução, assim como a anterior, apresenta algumas referências à BNCC.

Para Helena de Freitas (2024), a política educacional promovida pelo Ministro Camilo Santana, com o apoio do Conselho Nacional de Educação, é fortemente marcada por proposições neoliberais para a educação e a escola pública, evidenciando a influência das fundações empresariais na definição dos seus rumos. Freitas afirma que essa situação tem gerado críticas e oposição firmes por parte de educadores, profissionais da escola pública de educação básica e das instituições formadoras e suas licenciaturas.

É fundamental aprofundar nossa compreensão sobre como a formação e o trabalho docente estão sendo abordados sob as influências dos OIs, especialmente considerando que muitos professores se sentem expropriados de seus conhecimentos devido à desqualificação teórica promovida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa desqualificação é evidenciada nas Diretrizes da Formação Inicial de Professores da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019) e reconfigurada na Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024).

Mesmo enquanto ainda era um Projeto de Resolução, a Anfope já ressaltava que os conceitos e orientações para a formação inicial contidos na proposta se apresentavam como um emaranhado de elementos conceituais, extraídos de renomados autores que discutem a formação de professores no Brasil. Esses elementos assemelham-se mais a uma junção de propostas e intervenções que indicam uma formação desarticulada, desprovida de

Revista Cocar. Edição Especial N.29/2024 p.1-25 <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar>
fundamentos e princípios formativos essenciais para uma educação que seja, simultaneamente, humanizadora e emancipatória (Anfope, 2024).

As resoluções em questão, em sua essência, reduzem a formação a competências e habilidades socioemocionais, substituindo uma sólida base teórica por uma abordagem tecnicista que limita o desenvolvimento integral dos indivíduos e prioriza métodos em detrimento das relações entre professores e estudantes. O aprofundamento e o aprimoramento do sistema capitalista demandam que a educação forme jovens e crianças de acordo com essa lógica, que busca atender à necessidade de mão de obra com determinadas habilidades socioemocionais. Essas competências são vistas como essenciais para que os indivíduos acumulem o capital humano necessário para enfrentar a disputa e a competição no contexto do empreendedorismo desmedido, além de atender à lógica imposta pelo capital, que se torna cada vez mais exigente.

A Anfope (2021) destaca dois elementos cruciais na análise da Resolução CNE/CP nº 2/2019 que podem servir de referência para a avaliação das DCNs de 2024 e que comprometem a qualidade da formação de professores: a padronização curricular alinhada à BNCC e a formação por competências. Essa conexão aponta para os impactos negativos que tais mudanças podem provocar na educação básica, representando um grave retrocesso nas políticas educacionais. Além disso, favorece uma racionalidade prática, conforme defendida pelos organismos internacionais, como a OCDE (2006), o Banco Mundial (2014) e a Unesco (2024), que argumentam que a formação dos professores tem se distanciado dos contextos reais de ensino.

No que diz respeito ao primeiro elemento, a direção ideológica da formação está em consonância com as diretrizes de organismos internacionais, como a OCDE, que busca consolidar um currículo que permita o controle das escolas e das práticas docentes por meio de avaliações externas. Quanto ao segundo elemento, a formação por competências está ligada a um modelo de política econômica neoliberal que permeia a organização do currículo. A Associação ressalta que as transformações no processo de produção e acumulação capitalista se baseiam no paradigma da produção flexível, que pressupõe conceitos como “proatividade, autonomia, flexibilidade, transferibilidade e adaptabilidade a novas situações”. Como resultado, o “saber fazer” adquire um alto valor em termos de capitalização.

Os Organismos Internacionais e a formação inicial de professores na educação superior no Brasil

Assim, as atuais formas de organização social, transformações científicas e tecnológicas, mudanças na forma de organizações dos sistemas produtivos, desenvolvimento das políticas de emprego, e busca de flexibilidade nas empresas fazem emergir o conceito de competência não como uma noção nova, mas reatualizada em seu sentido e em seu significado para o campo educacional (Anfope, 2021, p. 26).

Essas políticas estão alinhadas a uma lógica pragmática, fundamentada na homogeneização e uniformização do currículo dos cursos de formação de professores, além de promoverem um controle político-ideológico do conhecimento com um viés mercadológico. Essa abordagem se evidencia pela intensificação da avaliação do processo de ensino-aprendizagem e pela supervalorização das competências, favorecendo avaliações em larga escala que desconsideram as diferenças sociais, econômicas, culturais e territoriais do país (Costa; Farias; Souza, 2019).

É fundamental destacar que o Art. 2º da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019), que define o perfil do egresso, é retomado e ampliado no Art. 10 da Resolução CNE/CP nº 4/2024, detalhando as competências que o futuro professor deve possuir. O enfoque na definição de um perfil docente está relacionado às recomendações dos organismos internacionais. Consoante a isso, o relatório da OCDE (2006) afirma que as políticas de desenvolvimento e formação de professores devem claramente expressar o que se espera que esses profissionais saibam e sejam capazes de fazer. Segundo a OCDE (2006, p. 99):

Esses perfis são necessários para fornecer a estrutura que deve orientar a educação inicial, a certificação, o desenvolvimento profissional continuado e os avanços continuados na carreira de professores e para avaliar o nível de eficácia destes diferentes elementos. Perfis de professores devem refletir os objetivos de aprendizagem dos estudantes que as escolas tentam alcançar e a compreensão ampla da profissão com relação aos elementos relevantes da docência.

Ao estabelecer o perfil para o professor no contexto nacional, as referidas DCNs o faz em sintonia com o discurso dos OIs, observamos que essa abordagem se baseia na Pedagogia das Competências, mantendo uma visão técnico-instrumental e tecnicista de treinamento. O processo curricular, orientado por uma lógica de racionalidade técnica, carece de conteúdo crítico e não reconhece as condições precárias do trabalho docente, assim como a necessidade de valorização e profissionalização da categoria. Nesse sentido, caracteriza-se como uma organização curricular homogeneizadora, centralizadora e fragmentadora (Veiga, 2022).

Notadamente, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 está alinhada às premissas da Base Nacional Comum de Formação (BNCF) de 2019, evidenciando uma concepção de formação

Revista Cocar. Edição Especial N.29/2024 p.1-25 <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar>
pautada na Pedagogia das Competências. Essa abordagem concebe a educação como uma mercadoria, na qual seus protagonistas se submetem às diretrizes de organismos internacionais, conglomerados empresariais, fundações e instituições financeiras (Camargo et al., 2022). Essa lógica descarta o conhecimento como base fundamental da formação docente, que é organizada em função dos interesses do capital e das grandes corporações, visando identificar a mão de obra necessária para o trabalho em diversas indústrias e serviços.

Esse processo se dá de acordo com as demandas do capital, que busca enfrentar sua própria crise por meio da formação de profissionais adaptáveis às suas necessidades. Ou seja, “trabalhadores conformados, flexíveis e que se tornam corresponsáveis pelo seu sucesso ou fracasso”. Sobre essa questão, o relatório do Banco Mundial, ao apresentar a visão do documento, estabelece relação direta entre desenvolvimento econômico e os resultados da educação promovidos pelos professores, assim: “[..] analisa as evidências globais e regionais sobre a importância dos resultados da educação para o crescimento econômico e a competitividade, bem como a importância da qualidade do professor para os resultados da educação” (Bruns; Luque, 2014, p. 2).

Nessa seara, articulada aos preceitos da racionalidade neoliberal, a Resolução de 2024 representa um modelo de formação que “[...] corrobora a exclusão social e compromete a autonomia didático-pedagógica dos docentes” (Camargo et al., 2022, p. 243). É uma visão de mundo, de sociedade e de educação subsumida ao capital e regida pelas leis de mercado. Corroboramos com as análises de Camargo et al. (2022, p. 243), ao evidenciarem que:

[...] tanto a BNCC quanto a BNC-Formação não consideram as vivências regionais nem as práticas culturais dos diferentes segmentos da sociedade brasileira, alinhando-se ao pensamento capitalista e colonialista, desconsiderando toda a construção sociocultural de povos e comunidades que pensam de forma diferente ao instituído hegemonicamente, a exemplo dos povos amazônidas, que vivem de suas relações com a terra e a natureza, e que retiram dos territórios em que habitam o seu sustento.

Nas análises da Resolução das DCNs de 2024, evidencia-se sua continuidade em relação às Resoluções de 2019 e 2020, que limitam a autonomia dos professores em sala de aula. Esses profissionais, como sujeitos históricos, são responsáveis pela construção de uma práxis dialógica e humanizadora no trabalho com crianças, jovens, adultos e idosos (Hage; Silva; Santos, 2020). Essa limitação reduz a prática pedagógica a uma perspectiva instrumentalizada, frequentemente desprovida de significado em termos de qualidade da

Os Organismos Internacionais e a formação inicial de professores na educação superior no Brasil

aprendizagem. Outro ponto relevante sobre a perda de autonomia dos professores é a crescente dependência de livros padronizados, da própria BNCC e, mais recentemente, das plataformas digitais. Esse aspecto é especialmente importante ao considerar as mudanças no campo da formação de professores e na profissão docente.

A Resolução CNE/CP nº 4/2024, conforme o Art. 1, § 1º, as Instituições de Ensino Superior (IES) que ofereçam formação inicial em nível superior para profissionais do magistério da educação básica devem fazê-lo de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial. Além disso, devem dialogar com as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Contudo, é questionável a existência de uma diretriz sem a conclusão da discussão e aprovação do novo projeto de lei do PNE para o próximo decênio.

Embora o Art. 2º, § 3º, busque articular as dimensões científica, estética, técnica e ético-política no processo pedagógico, essa tentativa se distancia do que é proposto pela Anfope. A Anfope enfatiza uma formação que integra a práxis educativa, priorizando uma concepção de educação que vai além da mera técnica, englobando a construção crítica do conhecimento e a transformação social. A tentativa expressa no artigo de unir essas dimensões no processo pedagógico parece, à primeira vista, alinhada com essa perspectiva mais ampla, mas, na prática, pode acabar fragmentando ou reduzindo essas dimensões a aspectos formais, sem garantir a devida conexão com a realidade concreta dos educadores e do contexto social em que atuam.

Por outro lado, o Art. 3º adota o conceito de formação inicial como uma “[...] articulação intrínseca e indissociável à valorização dos profissionais de educação, às políticas de formação continuada e à gestão das carreiras do magistério, sendo condição necessária para garantir a melhoria permanente da qualidade social da educação” (Brasil, 2024).

Esse reconhecimento da importância da formação inicial e continuada é um ponto de convergência com a Anfope, que defende uma formação contínua e articulada, que valorize o profissional da educação em todas as fases de sua carreira. No entanto, a questão que se coloca é se essa valorização e articulação proposta no Art. 3º realmente refletem a profundidade da práxis defendida pela Anfope, ou se permanecem no nível do discurso, sem traduzir-se em políticas concretas que promovam uma real transformação social por meio da educação.

As análises mostram que a Resolução CNE/CP nº 4/2024, artigos 6º ao 10º do Capítulo III da referida Resolução, adota uma abordagem que se distancia consideravelmente da concepção de Base Comum Nacional defendida historicamente pela Anfope desde 1990. Embora a Resolução menciona uma BCN, ela não se alinha com a proposta da Anfope, que é fundamentada em uma concepção sócio-histórica da educação, de caráter emancipador.

A Anfope defende uma BCN que atua como orientadora da organização curricular e permeia todo o percurso formativo das licenciaturas. Esta concepção enfatiza o trabalho coletivo e interdisciplinar, além de uma gestão democrática como eixos norteadores da formação docente e se traduzem em uma BCN voltada para a docência como identidade central do profissional da educação, o que contrasta com a interpretação da Resolução nº 4/2024. Em contraste, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 apresenta uma versão descontextualizada e limitada desses princípios, desconsiderando o compromisso com a formação crítica e emancipatória do educador, tal como preconizado pela Anfope.

Para a Anfope, a Base Comum Nacional (BCN) representa uma forma de resistência contra os processos de desqualificação e desvalorização que têm marcado as sucessivas reformas na formação de professores, influenciadas por um viés produtivista e tecnicista. A BCN defendida pela Anfope rompe com a ideia de um currículo mínimo, conforme apontado por Freitas (2003), rejeitando as políticas neoliberais que vêm aprofundando o controle e a regulação do trabalho docente.

Nesse contexto, a BNC se insere dentro de uma perspectiva sócio-histórica da educação, oferecendo uma diretriz fundamental para a organização e revisão dos percursos formativos e dos currículos dos cursos de formação de educadores. Esse conceito enfatiza a importância de respeitar a autonomia das instituições formadoras na construção de seus projetos pedagógicos e políticos. Ele apresenta dois sentidos:

(i) um **sentido teórico**, por constituir-se como um conjunto de princípios orientadores dos percursos formativos e currículos dos cursos de formação dos educadores e (ii) um **sentido político**, na medida em que o conjunto de princípios da base comum nacional tem por objetivo servir de “instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, permitindo a organização e reivindicação de políticas de profissionalização que garantam a igualdade de condições de formação” e a valorização social do educador (ANFOPE, 2000, p. 9). Vinculado a esse objetivo está, ainda, o de que a base comum nacional oferece as condições para a formação unitária de todos os professores, unificando a profissão (Anfope, 2021, p. 27-28).

O Art. 11, § 3º estabelece que a formação inicial de profissionais do magistério da educação básica deve ser oferecida preferencialmente de forma presencial. No entanto, isso

Os Organismos Internacionais e a formação inicial de professores na educação superior no Brasil

não garante que a formação inicial será totalmente presencial, pois a redação permite uma abertura para as instituições privadas. Especialmente relevante é a Portaria nº 2.117/2019, que autoriza até 40% da carga horária dos cursos de graduação presenciais a serem ofertados na modalidade de Ensino a Distância (EaD) por Instituições de Ensino Superior (IES). Embora o limite seja de 40%, essa porcentagem pode ser aplicada de forma desigual ao longo do curso, concentrando atividades presenciais em menos momentos e distribuindo a carga de EaD de maneira que o aprendizado ocorra predominantemente a distância. Isso pode criar uma formação que, na prática, é majoritariamente à distância, mesmo que o curso seja formalmente classificado como presencial. Essa realidade contraria o § 1º do mesmo artigo, que associa a formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica a políticas de valorização desses profissionais e à base comum nacional, sugerindo uma ênfase em uma formação mais robusta e presencial.

Diante do exposto, as análises empreendidas neste estudo evidenciam articulações entre o discurso dos OIs e as Diretrizes Nacionais para a formação de professores, moldando a formação desses profissionais a partir dos preceitos da racionalidade neoliberal, base político ideológica dos OIs. Assim, seja pela padronização, pela responsabilização, pela cultura de auditoria, pela expressiva atuação do setor privado nos cursos de licenciatura em EAD, as Diretrizes Curriculares Nacionais prescritas na atual Resolução CNE/CP nº 4/2024, mantém a lógica do mercado como a bússola de orientação para formação dos professores.

4. Considerações Finais

Com o avanço da globalização neoliberal, os organismos internacionais têm influenciado as políticas educacionais de formação de professores ao promover uma agenda global para a educação alinhada à lógica do mercado. Nesse contexto, consideramos que as atuais DCNs refletem a racionalidade neoliberal, voltada para a conformação docente aos ditames do capitalismo, em detrimento de uma educação humanizadora e emancipatória.

Nós, professoras e professores, comprometidos com a educação para a emancipação dos sujeitos, devemos contestar e resistir diante dessa agenda posta pelos OIs, a qual tem sido incorporada às diretrizes nacionais para a formação dos professores, conforme adverte Adorno (1995) “[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia, para que a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência”. Assim, precisamos

Revista Cocar. Edição Especial N.29/2024 p.1-25 <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar>
assumir um papel protagonista no debate nacional brasileiro em torno da formação dos profissionais da educação nos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas. No contexto da contrarreforma, entendemos que essa temática possui uma produção acadêmica relevante, essencial para a ampliação dessa discussão, que exige diálogo e participação para analisar as contribuições, críticas, convergências e divergências relacionadas a essa resolução.

As análises realizadas neste estudo evidenciam a necessidade de contestação permanente do discurso neoliberal articulado pelos organismos internacionais, que priorizam diretrizes de formação docente fundamentadas na epistemologia da prática, em detrimento da epistemologia da práxis. Isso é demonstrado pelas recentes resoluções que definem as diretrizes para a formação de professores no Brasil.

Defendemos uma abordagem sócio-histórica para as políticas de formação inicial e continuada, visando aprofundar o conhecimento para além das áreas específicas de atuação dos professores. As políticas de formação docente devem transcender a mera preparação para o mercado de trabalho, implicando uma ruptura ampla e radical com o modo de produção capitalista.

Portanto, o projeto educativo voltado para a qualidade da formação de professores se constitui pelo compromisso político, ético e revolucionário de construção de uma nova cultura com fundamentos e princípios formativos de valorização de professores/as a partir da tríade - trabalho, formação e carreira, de modo a garantir a reflexividade crítica da unidade teoria e prática - práxis, ação-reflexão-transformação - compreendendo o trabalho coletivo e interdisciplinar como princípio educativo na formação profissional que promove a integração entre ensino, pesquisa e extensão e; contribui para o acesso à cultura e informação, para o desenvolvimento social e para a transformação da sociedade, voltada para uma educação humanizadora, emancipatória e democrática.

Referências

ABREU, Lucenilda Sueli M. C. **A Unesco e a formação docente para a educação de qualidade.** 242f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2023.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final do XX Encontro Nacional da ANFOPE.** 2021. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2024.

Os Organismos Internacionais e a formação inicial de professores na educação superior no Brasil

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Nota da Anfope sobre o Parecer CNE/CP Nº 4/2024**. 2024. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em: 09 ago. 2024.

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, nº 247, 23 dez.2019, Seção 1, p.115.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 de outubro de 2020, Seção 1, pp. 103-106.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União**, 3 de junho de 2024, Seção 1, pp. 26-29.

BRUNS, Barbara; EVANS, David; LUQUE, Javier. **Achieving World-Class Education in Brazil: the next agenda**. Directions in development. Human Development. Washington DC: The World Bank, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10986/2383>. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier (orgs.). **Professores Excelentes**. Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington: Banco Mundial, 2014.

CAMARGO, Leila Maria; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; GOMES, Raimunda Kelly Silva; FIGUEIREDO, Arthane Menezes. Diversidade sociocultural e currículo nas Amazônias.

Revista Cocar. Edição Especial N.29/2024 p.1-25 <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar>

Revistae-Curriculum, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 238-261, 2022. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762022000100238&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 01 maio 2024.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos Costa; FARIAS, Maria Celeste Gomes de; SOUZA, Michele Borges de. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação de professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente.

Movimento-Revista de Educação, Niterói, ano 6, n.10, p. 65-90, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32665>. Acesso em: 20 jan. 2024.

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

DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório da Unesco da Comissão Internacional sobre educação para todos no século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco/MEC, 1998.

EVANGELISTA, Olinda. Faces da Tragédia Docente no Brasil. In: XI Seminário Internacional da Red Estrado. **Anais do XI SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO**. México-DF: RED ESTRADO, 2017, v. 1, p. 1-21. Disponível em: http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/68.pdf. Acesso em: 17 jul. 2024.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: UNB, 2001.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. BNC da Formação Continuada de Professores é apresentada pelo CNE sem consulta à área. **Formação de Professores** – Blog da Helena, 2020. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2020/05/20/base-nacional-comum-da-formacao-continuada-de-professores-e-apresentada-pelo-cne/>. Acesso em: 14 mar. 2024.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Retrocesso na formação inicial: homologadas as DCNs de 2024. **Formação de Professores** – Blog da Helena, 2024. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2024/06/04/retrocesso-na-formacao-inicial-homologadas-as-dcns-de-2024/>. Acesso em: 27 jul. 2024.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: Regulação e desprofissionalização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 27 jul. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. A qualidade da escola e os profissionais da educação: confiança nas relações ou cultura da auditoria. In: CUNHA, Célio da; SOUZA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. **Políticas Públicas de Educação na América Latina**: lições aprendidas e desafios. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 279-302.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro De Araújo; COSTA, Maria Conceição dos Santos. Formação de professoras e professores na Amazônia paraense: regulação, resistências e experiências contra hegemônicas. In: **Revista Humanidades e Inovação**. Palmas, v.7, n.16 – 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2949>. Acesso: 31 jan. 2022.

Os Organismos Internacionais e a formação inicial de professores na educação superior no Brasil

HYPÓLITO, Álvaro M. BNCC, Agenda global e formação docente. **Retratos Da Escola**, v. 13, n, 25, p. 187-201, 2019. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>. Acesso em 12 jun. 2024.

IANNI, Octavio. **A sociedade global**. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, n. 3, p.19-30, 1999.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A Agenda Global da Educação no contexto da Covid-19. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 187-216, 2021. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20679>. Acesso em: 10 jan. 2024.

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

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

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 27, n. 2, p. 88-106, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8093>. Acesso em: 1 maio 2024.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, e 2014425, p.1-22, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/14425>. Acesso em: 07 jul. 2024.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Marco de Ação: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília: Unesco, 2016a. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/singleview/news/education_2030_incheon_declaration_and_and_framework_for_ac/. Acesso em: 14 set. 2019.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Guia para o desenvolvimento de políticas de docência**. Paris: Unesco, 2016b.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Força-Tarefa Internacional de Professores para Educação 2030**. 2024. Disponível em: <https://teachertaskforce.org/>. Acesso em: 22 jun. 2024.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores: uma análise por dentro da Resolução n. 2/2019. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SANTOS, Jocyléia Santana dos (org.). **Formação de professores para a educação básica**. Petrópolis: Vozes, 2022. p. 94-116.

Nota

Texto vinculado ao Projeto integrado da rede Universitas/Br.

Sobre as autoras

Lucenilda Sueli Mendes Cavalcante Abreu

Doutora em Educação (2023), pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA); Mestra em Literatura e Crítica Literária pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Assistente I do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). No doutorado desenvolveu pesquisa sobre a Unesco, educação de qualidade e formação de professores. Membro do Grupo de Estudo e Grupo de Estudo e Pesquisa de Política Educacional, Formação e Trabalho Docente - GESTRADO/UFPA; e Integrante da Rede Universitas/BR.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0354-3177>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0231425678874513>

E-mail: lucenildaabreu@professor.uepa.br

Michele Borges de Souza

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (2017), Mestra em Educação pela Universidade Federal do Pará (2012) e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2009). Professora da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, atuando nos anos iniciais do ensino fundamental. Vice Coordenadora da Especialização em Sistema de Garantia dos Direitos de Crianças e Adolescentes - (SGDCA/ICED/UFPA). Supervisora do Subprojeto de Pedagogia no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID/UFPA. Coordenadora de Projeto de Pesquisa pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e de Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBIC/EBTT/2020). Vice-Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa de Política Educacional, Formação e Trabalho Docente (GESTRADO/UFPA).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4184-0981>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2462323736137148>

E-mail: michelebs@ufpa.br

Nadja Fonsêca da Silva

Pós-Doutoranda em Educação (UECE). Doutora em Educação em Ciências e Matemática (UFMT). Mestre em Educação (UFMA). Professora Adjunta III (UEMA). Graduada em Pedagogia (UFMA). Pesquisa Formação de Professores, Políticas públicas educacionais e Avaliação Educacional. Integrante da Rede Universitas/BR.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6517-5886>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9850574903473891>

E-mail: nadjafonseca2@gmail.com

Recebido em: 04/09/2024

Aceito para publicação em: 05/10/2024