



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO – TURMA 2019.1
LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO, CULTURA CORPORAL E LAZER

**AS FORMULAÇÕES DA OCDE PARA EDUCAÇÃO E SUAS
INTERFACES COM A BASE NACIONAL COMUM PARA A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES (BNC-FORMAÇÃO) NO BRASIL**

PATRÍCIA MENEZES DOS SANTOS

SALVADOR-BA

2024

PATRÍCIA MENEZES DOS SANTOS

**AS FORMULAÇÕES DA OCDE PARA EDUCAÇÃO E SUAS
INTERFACES COM A BASE NACIONAL COMUM PARA A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES (BNC-FORMAÇÃO) NO BRASIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Doutorado, Linha de Pesquisa Educação, Cultura Corporal e Lazer, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elza Margarida de Mendonça Peixoto

Coorientador: Prof. Dr. Robson Bastos

SALVADOR-BA

2024

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Santos, Patrícia Menezes dos.

As formulações da OCDE para educação e suas interfaces com a base nacional comum para a formação de professores (BNC-Formação) no Brasil [recurso eletrônico] / Patrícia Menezes dos Santos. - Dados eletrônicos. - 2024.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elza Margarida de Mendonça Peixoto.

Coorientador: Prof. Dr. Robson Bastos.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2024.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Professores - Formação. 2. Base Nacional Comum Curricular. 3. Indicadores educacionais - Países da OCDE. I. Peixoto, Elza Margarida de Mendonça. II. Bastos, Robson. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação. IV. Título.

CDD 371.12 - 23. ed.

PATRÍCIA MENEZES DOS SANTOS

AS FORMULAÇÕES DA OCDE PARA EDUCAÇÃO E SUAS INTERFACES COM A BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (BNC-FORMAÇÃO) NO BRASIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado, Linha de Pesquisa Educação, Cultura Corporal e Lazer, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Aprovado em 31 de maio de 2024

Elza Peixoto - Presidente

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp),
Universidade Federal da Bahia

Documento assinado digitalmente
 ELZA MARGARIDA DE MENDONÇA PEIXOTO
Data: 02/06/2024 05:05:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Robson dos Santos Bastos - Coorientador

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará, Rede Estadual de Ensino
do Estado do Pará (SEDUC)

Documento assinado digitalmente
 ROBSON DOS SANTOS BASTOS
Data: 02/06/2024 11:16:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Arlete Maria Monte de Camargo

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade
Federal do Pará.

Documento assinado digitalmente
 ARLETE MARIA MONTE CAMARGO
Data: 03/06/2024 09:35:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Diana Lemes Ferreira

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará, Universidade Estadual
Universidade Estadual do Estado do Pará.

Documento assinado digitalmente
 DIANA LEMES FERREIRA
Data: 02/06/2024 19:51:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Maria de Fátima Rodrigues Pereira

Doutora Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas,
Universidade Tuiuti do Paraná.

MARIA DE FATIMA
RODRIGUES
PEREIRA:00653112998
Assinado de forma digital por
MARIA DE FATIMA RODRIGUES
PEREIRA:00653112998
Dados: 2024.06.02 18:29:00 -03'00'

Olgaíses Cabral Maués

Doutora em Sciences de L'éducation - Université des Sciences et Technologies de Lille
III, Universidade Federal do Pará.

Documento assinado digitalmente
 OLGAÍSES CABRAL MAUES
Data: 02/06/2024 13:13:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Jorge e Maria Lúcia, obrigada por tudo.

AGRADECIMENTOS

Aos meus avós (*in memoriam*), Maria Belém, que foi minha segunda mãe na infância, e João Luciano, que me chamava de “doutora”, por ser a primeira da família a ingressar na educação superior; Terezinha de Jesus e Cesário, por educarem seus filhos, netos, bisnetos e tataranetos, ensinando-os sobre a importância do caráter e da formação humana, sem que, contudo, tivessem oportunidade de ingressar em uma universidade.

Agradeço aos meus pais, Jorge e Maria Lúcia, por todo o apoio, mesmo quando discordam de minhas decisões. Sempre a importância de estudar e ter uma profissão. Nenhum dos dois cursou o ensino superior, tal qual meus avós, porém, sempre acreditaram no papel da educação na sociedade. Sem vocês dois, eu jamais teria ido tão longe. Gratidão imensa.

Ao meu filho, João Igor. Sinto-me imensamente feliz por poder ver o homem maravilhoso que está se tornando. Na infância, foi uma criança tímida, calma, dedicada e estudiosa. Ingressou na educação superior ainda na adolescência, aos 16 anos, e tenho muito orgulho do meu futuro engenheiro.

Aos amigos que me acompanham e me apoiam ao longo de minha trajetória acadêmica e profissional, ainda que a distância, especialmente, Iran Santos, Bruna Velame, Natália Dias e Victor Oliveira. Obrigada por tudo.

Sou grata aos colegas de trabalho da educação básica, particularmente aos companheiros de luta no Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará, especialmente os colegas Gedan Campos, Eliane Pureza, Anderson Carrera, Marcílio Carneiro, que corajosamente atuaram na criação da Subsede-São Francisco. Tenho muito orgulho deste coletivo e do papel importante que vocês desempenham na história da educação no município de São Francisco.

Aos membros do LEPEL, grupo que me apresentou o marxismo e muitas demandas da Educação Física e Educação Básica. Em particular, agradeço ao Robson Bastos, Dalva Santos, Otávio Aranha, Zaira Valeska, Joselene Mota, Ney França, Marcelo Russo pelas contribuições à minha formação acadêmica.

Ao programa de pós-graduação em Educação da UFPA, o meu querido PPGED, onde cursei o mestrado. Foram dois anos de muito aprendizado científico-acadêmico e político, pois vivenciamos um momento de intensas lutas e ocupação das universidades públicas. Agradeço aos professores do programa, em particular às

professoras Olgaíses Maués e Eliana Felipe pelas contribuições acerca da formação de professores que serviram de inspiração para a escolha do presente objeto de pesquisa. Agradeço também aos colegas Matheus, Marilene, Cilane, André, Fernanda, Kelly e ao professor Benedito pelas contribuições à minha pesquisa e formação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, por oportunizar a uma professora da educação básica, descendente de imigrantes nordestinos, agricultores rurais e ribeirinhos, ser a primeira doutora da família.

Ao Grupo de Pesquisa Marxismo, Política de Trabalho e Educação — MTE e aos seus membros, em particular aos colegas Nayara, Vânia, Edson, Jacob, José Ribeiro e Yuri, com quem compartilhei momentos de muito estudo e aprendizado.

Agradeço grandemente à minha orientadora, a professora Elza Margarida de Mendonça Peixoto, pelas contribuições à minha formação científico-profissional e humana. Elza é uma pesquisadora séria, cientificamente rigorosa, dedicada e coerente no desenvolvimento de pesquisas fundamentadas na concepção materialista da história.

Ao professor Robson Bastos, meu coorientador, que forneceu contribuições importantes que me auxiliaram no desenvolvimento desta pesquisa. Robson tem sido de grande importância à minha trajetória acadêmica e profissional.

As professoras Olgaíses Maués, Diana Ferreira, Maria de Fátima, Olinda Evangelista e Arlete Camargo, que compõem a minha banca. As contribuições de vocês foram fundamentais para a construção deste estudo.

Muito obrigada!!

*Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro. Estou
preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes
esperanças. Entre eles, considero a enorme
realidade. O presente é tão grande, não nos
afastemos. Não nos afastemos muito, vamos
de mãos dadas [...]. O tempo é a minha
matéria, do tempo presente, os homens
presentes, a vida presente.*

(CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE,
Mãos dadas)

RESUMO

A presente pesquisa possui como objeto de investigação as formulações da OCDE para educação e suas interfaces com a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação) no Brasil e visa responder o seguinte problema de pesquisa: Quais os nexos existentes entre as formulações da OCDE para a educação e a Base Nacional Comum para formação de professores no Brasil? O objetivo geral é evidenciar os nexos existentes entre as formulações da OCDE para educação e a BNC-Formação. Especificamente, busca-se: a) Evidenciar o projeto de formação de professores que constitui os documentos da OCDE para a educação no período de 2000 a 2019; b) Evidenciar como este projeto se manifesta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica; c) Expor as proposições da OCDE que foram incorporadas à Base Nacional Comum para Formação de Professores. O estudo parte de uma pesquisa bibliográfica que procurou pelo contexto de aprofundamento das políticas neoliberais para a formação de professores no Brasil, que incluíram a reforma trabalhista, reforma da previdência e reforma administrativa, em que se inserem a precarização do trabalho e a uberização. Serviu de inspiração a tese marxiana de que as relações jurídicas só podem ser compreendidas à luz da economia política. A pesquisa documental possibilitou constatar seis nexos entre os documentos formulados pela OCDE e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial ao Nível Superior de Professores para a Educação Básica, que são: 1) Os documentos seguem a lógica neoliberal de manipulação das informações; 2) Utilizam como fonte de dados estudos encomendados de instituições privadas; 3) Apresentam concepção de educação pautada em princípios econômicos; 4) O currículo e os resultados dos alunos da educação básica medidos via testes e avaliação em larga escala são parâmetros para o desenvolvimento das políticas de formação e controle do trabalho docente; 5) Criticam a formação de professores pelo “excesso de teoria” e apontam a necessidade de formação para a “prática” e adoção de concepção de prática utilitarista; 6) A formação docente deve permitir a orientação dos planos de cargos, carreira e remuneração por meio da aferição de competência e habilidades. A análise das diretrizes da OCDE em relação com a BNC-Formação nos permitem concluir que é um projeto mais perverso para a formação do professor brasileiro, porque intensifica uma concepção de valorização assentada na teoria do capital humano e na pedagogia das competências que ocultam os reais interesses do grande capital e despreza a implementação de reformas que reduzem drasticamente os investimentos na educação pública em todos os níveis.

Palavras-chave: Formação de professores. BNC-Formação. Organismos Internacionais e OCDE.

ABSTRACT

The present research has as its object of investigation the OECD formulations for education and their interfaces with the Common National Base for Teacher Training (BNC-Formação) in Brazil and aims to answer the following research problem: What are the links between the formulations? of the OECD for education and the Common National Base for teacher training in Brazil? The general objective is to highlight the links between the OECD formulations for education and BNC-Training. Specifically, we seek to: a) Highlight the teacher training project that constitutes the OECD documents for education in the period from 2000 to 2019; b) Highlight how this project is manifested in the National Curricular Guidelines for the Initial Training of Teachers for Basic Education and the Common National Base for the Initial Training of Teachers for Basic Education; c) Present the OECD propositions that were incorporated into the Common National Base for Teacher Training. The study is part of a bibliographical research that looked for the context of deepening neoliberal policies for teacher training in Brazil, which included labor reform, pension reform and administrative reform, which include the precariousness of work and uberization. The Marxian thesis that legal relations can only be understood in the light of political economy served as inspiration. Documentary research made it possible to identify six links between the documents formulated by the OECD and the National Curricular Guidelines for Initial Training at Higher Level of Teachers for Basic Education, which are: 1) The documents follow the neoliberal logic of information manipulation; 2) They use studies commissioned from private institutions as a source of data; 3) Present a conception of education based on economic principles; 4) The curriculum and results of basic education students measured via large-scale testing and assessment are parameters for the development of training policies and control of teaching work; 5) They criticize teacher training for its “excess of theory” and point out the need for training for “practice” and the adoption of a utilitarian concept of practice; 6) Teacher training must allow guidance on job, career and remuneration plans through the assessment of competence and skills. The analysis of the OECD guidelines in relation to BNC-Formação allows us to conclude that it is a more perverse project for the training of Brazilian teachers, because it intensifies a conception of valorization based on the theory of human capital and the pedagogy of skills that hide the real interests of big capital and despises the implementation of reforms that drastically reduce investments in public education at all levels.

Keywords: Teacher education. BNC-Training. International Organizations and OECD.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objeto de investigación las formulaciones de la OCDE para la educación y sus interfaces con la Base Nacional Común para la Formación Docente (BNC-Formação) en Brasil y pretende responder al siguiente problema de investigación: ¿Cuáles son los vínculos entre las formulaciones de la OCDE para la educación y la Base Nacional Común para la formación docente en Brasil? El objetivo general es resaltar los vínculos entre las formulaciones de la OCDE para la educación y BNC-Training. Específicamente buscamos: a) Destacar el proyecto de formación docente que constituyen los documentos de la OCDE para la educación en el período 2000 a 2019; b) Resaltar cómo este proyecto se manifiesta en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Inicial de Docentes de Educación Básica y la Base Nacional Común para la Formación Inicial de Docentes de Educación Básica; c) Presentar las propuestas de la OCDE que fueron incorporadas a la Base Nacional Común para la Formación Docente. El estudio forma parte de una investigación bibliográfica que buscó el contexto de profundización de las políticas neoliberales para la formación docente en Brasil, que incluyeron reforma laboral, reforma previsional y reforma administrativa, que incluyen la precariedad del trabajo y la uberización. La tesis marxista de que las relaciones jurídicas sólo pueden entenderse a la luz de la economía política sirvió de inspiración. La investigación documental permitió identificar seis vínculos entre los documentos formulados por la OCDE y las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial de Nivel Superior de Profesores de Educación Básica, que son: 1) Los documentos siguen la lógica neoliberal de manipulación de la información; 2) Utilizan como fuente de datos estudios encargados a instituciones privadas; 3) Presentar una concepción de la educación basada en principios económicos; 4) El currículum y los resultados de los estudiantes de educación básica medidos mediante pruebas y evaluaciones masivas son parámetros para el desarrollo de políticas de formación y control de la labor docente; 5) Critican la formación docente por su “exceso de teoría” y señalan la necesidad de una formación para la “práctica” y la adopción de una concepción utilitarista de la práctica; 6) La formación docente debe permitir orientar sobre los planes de trabajo, carrera y remuneración a través de la evaluación de competencias y habilidades. El análisis de las directrices de la OCDE en relación con BNC-Formação permite concluir que se trata de un proyecto más perverso para la formación de docentes brasileños, porque intensifica una concepción de valorización basada en la teoría del capital humano y la pedagogía de las habilidades que oculta los intereses reales del gran capital y desprecia la implementación de reformas que reducen drásticamente las inversiones en educación pública en todos los niveles.

Palabras clave: Formación del profesorado. BNC-Formación. Organismos Internacionales y OCDE.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das formas de aproximação entre Brasil e OCDE de 1978 a 2006....	57
Quadro 2 – Ampliação das formas de participação na OCDE a partir de 2007.....	57
Quadro 3 – Ampliação das formas de participação como convidado a partir de 2007.....	58
Quadro 4 – Organismos, Projetos e Atividades em que o Brasil atua como membro ou associado.....	59
Quadro 5 – Síntese do resultado das pesquisas no banco de dissertações e teses da Capes e na biblioteca do IBICT.....	76
Quadro 6 – Síntese dos elementos que envolvem as competências.....	108
Quadro 7 – Implicações de políticas.....	119
Quadro 8 – Principais orientações da OCDE.....	120
Quadro 9 – Educação 2030: princípios basilares para currículo nacional.....	130
Quadro 10 – Documentos da ANFOPE e ANPEd sobre a BNC-Formação.....	139
Quadro 11 – Artigos que abordam a BNC-Formação, conforme a autoria, ano, título e periódico.....	140
Quadro 12 – A participação dos setores público e privado na elaboração das DCNs em 2002, 2015 e 2019.....	143
Quadro 13 – Dimensões das competências específicas.....	186
Quadro 14 – Habilidades da BNC-Formação.....	189
Quadro 15 – Comparativo entre as competências gerais da BNC-Formação e da BNCC.....	191
Quadro 16 – Supervalorização de resultados de estudos indiretos e ausência de dados concretos nos documentos da OCDE e da BNC-Formação	200
Quadro 17 – Concepção de educação pautada nos princípios econômico-mercado-lógicos.....	217
Quadro 18 – Os resultados das avaliações em larga escala orientam as políticas educacionais para a educação básica.....	223
Quadro 19 – O currículo da educação básica reflete na orientação das políticas de formação docente.....	224
Quadro 20 – O professor ocupa o centro da política educacional.....	226
Quadro 21 – A complexidade da docência e necessidade de uso dos resultados de instrumentos indiretos para aferir a qualidade do trabalho do professor.....	226
Quadro 22 – Aumento da responsabilização do professor pelo seu próprio desenvolvimento profissional e ampliação do seu papel na escola.....	231
Quadro 23 – Crítica ao excesso de teoria e apontam a necessidade da prática nos cursos de licenciatura formação.....	234
Quadro 24 – A formação docente deve permitir a orientação dos planos de cargos, carreira e remuneração.....	237

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Coleta de dados segundo as fontes bibliográficas e documentais26

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura da OCDE.....	41
Figura 2 – Forma de trabalho da OCDE.....	46
Figura 3 – “Novo” Modelo de Profissão Docente evidenciado nos documentos da OCDE e nos diplomas normativos (1990-2013) – Brasil.....	85
Figura 4 – Dimensões do “novo” modelo de Profissão Docente - (gênese normativa) Brasil.....	87
Figura 5 – Dimensões da Intervenção da OCDE/Diplomas Legais na NGP em Educação (1990-2013) - Brasil.....	89
Figura 6 – Tabela de celular de trabalhador da empresa de entrega.....	104
Figura 7 – Percentagem de alunos com aprendizagem adequada no SAEB-Rede Total. Brasil 2019.....	134
Figura 8 – Vínculos institucionais da Comissão Bicameral formuladora do Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum da Formação Docente, Brasil – 2019.....	144
Figura 9 – Principais sujeitos da Comissão Bicameral, Brasil – 2019.....	146

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Informantes por área de atuação.....	206
Tabela 2 – Docentes no Brasil por vínculo empregatício (2017-2023).....	219

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAVE	Associação Brasileira de Avaliação Educacional
ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANUP	Associação Nacional das Universidades Particulares
APH	Aparelhos Privados de Hegemonia
APUB	Associação dos Professores Universitários da Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAEd/UFJF	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCEE	Comitê para a Cooperação Econômica Europeia
CEBRADE	Centro Brasileiro de Desenvolvimento do Ensino Superior e Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Pará
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CERI	Centro para Pesquisa e Inovação em Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPEM	Centro Nacional de Pesquisa em Energia e Materiais
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COGRAD	Coordenadoria de Ensino de Graduação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica
DeSeCo	Projeto Definição e Seleção de Competências
EDPC	Education Policy Committee
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENAD	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
Fórum	Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
Funadesp	Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GATT	Acordo Geral de Tarifas e Comércio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPE	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Programa de Indicadores dos Sistemas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MPB	Movimento pela Base
NGP	Nova Gestão Pública

NSE	Nível Socioeconômico
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OECE	Organização para a Cooperação Econômica Europeia
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
OS	Organização Social
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIAAC	Programa para avaliação das competências dos adultos
PIB	Produto Interno Bruto
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Parcerias Público-Privadas
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEB	Grupo Sistema Educacional Brasileiro
Semesp	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TALIS	Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem
TICs	Tecnologias de informação e comunicação
TPE	Todos pela Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UE	União Europeia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência

e a Cultura

URSS

União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

WEI

Programa Mundial de Indicadores Educacionais

WP3

Grupo de Trabalho 3

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
PARTE I - O PROJETO DE EDUCAÇÃO E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA OCDE NO PERÍODO DE 2000 A 2019	
1 OCDE: DOCUMENTOS PARA A DIREÇÃO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO BRASIL	30
1.1 CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA E CARACTERÍSTICAS GERAIS DA OCDE..	31
1.2 A APROXIMAÇÃO BRASIL-OCDE.....	54
1.3 OS DOCUMENTOS DA OCDE QUE FUNDAMENTAM AS NOVAS DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	63
1.4 O BALANÇO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE AS FORMULAÇÕES DA OCDE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	75
2 AS ORIENTAÇÕES DA OCDE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES..	96
2.1 AS CARACTERÍSTICAS E ORIENTAÇÕES GERAIS DA OCDE PARA A EDUCAÇÃO.....	96
2.2 DIRETRIZES, RECOMENDAÇÕES E CARACTERÍSTICAS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	112
PARTE II – AS PROPOSIÇÕES DA OCDE E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	
3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (BNC-FORMAÇÃO)	137
3.1 AUTORIA, JUSTIFICATIVA E REFERENCIAIS QUE FUNDAMENTAM A PROPOSTA.....	141
3.2 OS ELEMENTOS CENTRAIS DA CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A MATRIZ DE COMPETÊNCIAS DA BNC-FORMAÇÃO....	168
4 AS RECOMENDAÇÕES DA OCDE E SUAS INTERFACES COM A BASE NACIONAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (BNC-FORMAÇÃO)..	198
4.1 OS NEXOS ENTRE OS DOCUMENTOS FORMULADOS PELA OCDE E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM NÍVEL SUPERIOR DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA.....	199
4.2 TENTATIVAS DE IMPLEMENTAÇÃO E RESISTÊNCIAS.....	241
CONCLUSÃO	250
REFERÊNCIAS	259

INTRODUÇÃO

A tese que ora apresentamos resulta de investigação que perguntou pelos nexos entre as recomendações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Resolução 002/2019¹, a qual instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019b).

A relação entre a formação e as recomendações dos organismos internacionais não é recente na literatura educacional brasileira e já foi objeto de análise de outras investigações, a exemplo dos estudos de Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) e Pereira, Costa e Maciel (2008). As autoras explanam que estas recomendações se relacionam à necessidade de alterar o perfil profissional, em decorrência das mudanças na forma de ser do trabalho e nas relações de produção, resultantes da reestruturação produtiva do capitalismo, que exige a adoção do modelo de gestão flexível, baseado na polivalência funcional do trabalhador e nas novas ferramentas de gestão.

No âmbito das políticas educacionais, Pereira, Costa e Maciel (2008, p.36) afirmam que:

A prioridade é educar no trabalhador as atitudes, as disposições, as formas de comportamento, de conduta e de aceitação das relações sociais vigentes. Não por acaso, em termos formais, logo se passou a manifestar uma espécie de homogeneização, inclusive no nível do organograma e das denominações dos cargos - funções, tanto na organização das fábricas quanto na das escolas.

Esses estudos mostram que, a partir da década de 1990, essas mudanças passaram a ser incluídas nas políticas educacionais no Brasil e amplamente defendidas por intelectuais, representantes de organizações internacionais e setores da sociedade civil, passando a ser usadas como referência para o desenvolvimento da chamada “sociedade cognitiva” ou “sociedade da informação” ou “sociedade do conhecimento”. Esses termos estão relacionados com “[...] as tecnologias de informação e comunicação... [que se tornaram o] elemento central entre os distintos

¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 02 set. 2022.

mecanismos de acumulação criados pelo e capitalismo financeiro de nosso tempo” (ANTUNES, 2020, p. 13). O desenvolvimento das forças produtivas, a exemplo das novas tecnologias de informação e comunicação, inteligência artificial e robótica, contribuiu para que o processo produtivo se tornasse mais autônomo em relação à ação humana. Este processo colaborou tanto para o aumento da exploração “mais selvagem do trabalho” (TONELO, 2020, p. 139) quanto para a incorporação dessas forças produtivas “[...] como parte da ‘composição’ da produção” (TONELO, 2020, p. 139).

Este processo promove mudanças que incidem diretamente sobre a formação do trabalhador, pois

A reestruturação produtiva exige [...] que se desenvolvam capacidades de comunicação, de raciocínio lógico-formal, de criatividade, de articulação de conhecimentos múltiplos e diferenciados de modo a capacitar o educando a enfrentar sempre novos e desafiantes problemas (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 11).

Nesse contexto, o projeto do capital para a formação da classe trabalhadora inclui a garantia de conhecimentos mínimos, competências e habilidades nas áreas das ciências, leitura e matemática, dotado de valores e comportamentos adequados (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002) às novas demandas do mercado, marcado pela incerteza, flexibilização, insegurança, desemprego e outros fatores (OCDE, 2018).

Assim, a formação oferecida para a classe trabalhadora tende a ser reduzida para o trabalho simples (Melo, 2003), sob o argumento de que o desenvolvimento da informática e da robótica libera o trabalhador de formação mais complexa. Esta projeção de mudança na direção da formação da classe trabalhadora, impacta a formação docente que se torna objeto de disputa “[...] *entre classes e frações de classes próprias de relações de produção capitalistas*” (PEIXOTO, 2023, p. 5, itálico no original).

A OCDE, por exemplo, é um destes organismos que disputam a direção da formação de professores como organização internacional representante do capital, que elabora e propaga proposições para a formação de professores sustentadas em princípios econômico-financeiros por meio de projetos, programas e documentos (MAUÉS, 2003).

Souza (2009) e D. Ferreira (2011) analisaram as relações entre as proposições

da OCDE e as políticas de formação de professores adotadas pelo Brasil e constataram a existência de documentos e programas desenvolvidos pela organização, dentre eles o programa Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem (PISA)², Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS)³, Programa para Avaliação das Competências dos Adultos (PIAAC)⁴ e o Panorama da Educação⁵. Esses sistemas de avaliação requerem um currículo de formação padronizado de maneira que todas as crianças e jovens sejam avaliados por um mesmo parâmetro formativo. A BNC-Formação completa o ciclo, quando dirige a formação dos professores conforme as exigências da OCDE para a formação de crianças e jovens.

Do mesmo modo, Rosa (2017) analisou a influência da OCDE na formação de professores no Brasil desde a década de 1990 até 2012. A pesquisadora constatou que os documentos produzidos na década de 1990 são voltados para o planejamento estratégico, e, a partir dos anos 2000, a organização passou a disseminar os “bons exemplos’ e as ‘boas práticas’ para um novo modelo de profissão docente” (ROSA, 2017, p. 98). A pesquisadora concluiu que este organismo exerce inferência nos seguintes aspectos: i) alargamento de tarefas do trabalho do professor e da escola; ii) gestão do corpo docente; iii) desenvolvimento de competências; iv) aprendizagem ao longo da vida.

² O PISA [Programme for International Student Assessment] é um exame internacional criado no ano de 1997 e sua aplicação ocorre a cada três anos. Sua primeira edição ocorreu em 2000. Em 2018, participaram do exame 79 países, dos quais 37 são membros da OCDE e 42 são países/economias parceiras, a exemplo do Brasil, que participa do PISA desde o início da pesquisa. O PISA oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, incluindo dados sobre seus backgrounds e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. Seu objetivo, portanto, é produzir indicadores dos países membros e parceiros da OCDE, nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências, para serem utilizados como parâmetros para a instituição de políticas educacionais, em particular as curriculares. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>>. Acesso em: 25 fev. 2021.

³ A TALIS [Teaching and Learning International Survey] é uma pesquisa internacional coordenada pela OCDE desde 2008 e que coleta dados acerca do ambiente de aprendizagem e das condições de trabalho dos professores.

⁴ O Programa para avaliação das competências dos adultos (PIAAC), criado em 2008, consiste em uma iniciativa da OCDE “[...] voltada para a avaliação, o monitoramento e a análise das habilidades e competências dos adultos” (OCDE, 2021, p. 6). CF: PIAAC- Programa Internacional de Avaliação de Competências de Adultos - PIAAC e seu impacto em seis países. Junho, 2021. Disponível em: <https://observatorioept.org.br/conteudos/programa-internacional-de-avaliacao-de-competencias-de-adultos-piaac-e-seu-impacto-em-seis-paises>. Acesso em: 01 out. 2023.

⁵ O Education at a Glance ou Innovative Teaching for Effective Learning (ITEL) é uma publicação anual da OCDE que, desde 1992, “fornece informações sobre a estrutura, finanças e desempenho dos sistemas educacionais nos países da OCDE e economias parceiras” (OCDE, 2022, on-line).

Carvalheira (2022), em sua pesquisa, comparou a formação de professores na França com as proposições formativas adotadas no Brasil, destacando a BNC-Formação de professores. Sua crítica central está em torno da concepção de competências adotadas nos documentos. Este e outros estudos que tratam especificamente do objeto ora investigado (COSTA, 2023; S. FERREIRA, 2021; MEDEIROS, 2022; NASCIMENTO JUNIOR, 2022) não fazem relação direta entre os documentos da OCDE e a BNC-Formação.

Outras pesquisas analisam as influências deste organismo na educação básica no país. Um exemplo é a pesquisa de Pereira (2016), que investigou a política de verificação/avaliação da OCDE para a educação básica por meio do PISA, programa que cobra anualmente uma taxa de adesão⁶. O estudo concluiu que as políticas adotadas pelo Brasil para a educação básica norteada pela OCDE são as políticas de avaliação externa em larga escala, especificamente o PISA, visando padronizar os resultados educacionais. Mostrou também que a tríplice governança⁷, composta pelo governo brasileiro, OCDE e setores empresariais, propaga “[...] políticas de gestão educacional sob a lógica do desempenho e da política de competências e habilidades” (PEREIRA, 2016, p. 5). O autor concluiu que as principais orientações da OCDE para as políticas educacionais brasileiras são as políticas centradas em competências e habilidades para a educação básica.

Os artigos científicos são a maioria dos referenciais encontrados sobre o objeto. Albino e Silva (2019), Guerra, Naidon e Viana (2020), Oliveira e Jesus (2020) e Rodrigues, Pereira e Mohr (2020; 2021), por exemplo, indicam haver uma relação entre as orientações da OCDE para educação e a elaboração da BNC-Formação, em três principais aspectos: i) na concepção de competências; ii) na utilização dos resultados do PISA para respaldo científico; iii) na relevância da atuação do professor no desempenho dos alunos e na qualidade da educação.

A revisão bibliográfica, portanto, sugere que a elaboração da Resolução n.º 2 de 2019, que institui as Diretrizes Nacionais dos Cursos de Formação de Professores, foi, em certa medida, influenciada pelos resultados do PISA, especialmente no que

⁶ Até 2013, a taxa de adesão anual do programa ficava em torno de 35 a 40 mil euros, o equivalente a 102.960 mil em reais. A partir de 2014, os valores sofreram elevado reajuste para em torno de 200 mil euros, que em reais ultrapassam 635.800 mil (PEREIRA, 2016).

⁷ A governança é a “capacidade do sistema internacional de tomar decisões coletivas, envolvendo as OI e regionais, o setor privado e os Estados nacionais, sem uma autoridade legitimamente designada” (SILVA, 2015, p. 43). A tríplice governança corresponde à ação concatenada entre os representados da OCDE, do governo brasileiro e do empresariado.

diz respeito à concepção e seleção de competências presentes no documento e na relevância do professor como sujeito capaz de melhorar tais índices. Como referência para construção teórica para o desenvolvimento do estudo, visamos compreender o projeto de formação de professores que constitui os documentos da OCDE no período de 2000 a 2019 e as proposições da OCDE que compõem a Base Nacional Comum para Formação de Professores.

O objetivo deste relatório de estudos doutorais é evidenciar os nexos existentes entre as formulações da OCDE para educação e a BNC-Formação. Especificamente, esta pesquisa busca: a) Evidenciar o projeto de formação de professores que constitui os documentos da OCDE para a educação no período de 2000 a 2019; b) Evidenciar como este projeto se manifesta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica; c) Expor as proposições da OCDE que foram incorporadas à Base Nacional Comum para Formação de Professores.

Os procedimentos metodológicos a que recorreremos para executar a investigação que nos traz a este relatório são (1) a pesquisa bibliográfica em artigos, teses e dissertações e (2) a pesquisa documental na ANFOPE, na ANPEd e na OCDE.

Em relação à pesquisa bibliográfica, foram levantadas monografias cadastradas no banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na biblioteca do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). A busca no banco de dissertações e teses utilizou os seguintes descritores: “OCDE”; “Formação de professores”; “BNC-Formação”, “Resolução CNE/02 de 2019”. Foram encontradas somente oito dissertações e teses, das quais cinco tratam especificamente do objeto BNC-Formação (COSTA, 2023; CARVALHEIRA, 2022; S. FERREIRA, 2021; MEDEIROS, 2022; NASCIMENTO JUNIOR, 2022) e três abordam a OCDE e a formação de professores (D. FERREIRA, 2011; ROSA, 2017; SOUZA, 2009).

Para a seleção dos artigos foram considerados os seguintes critérios: publicação disponível na íntegra em língua portuguesa em revistas A1 a B1, entre 2018 e 2022, que contenham no título um dos seguintes descritores: “BNC-Formação”; “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores”; “Resolução CNE/02 de 2019”. Foram encontrados inicialmente 34 artigos, contudo, após a leitura do resumo, foram descartadas as pesquisas que não apresentavam no

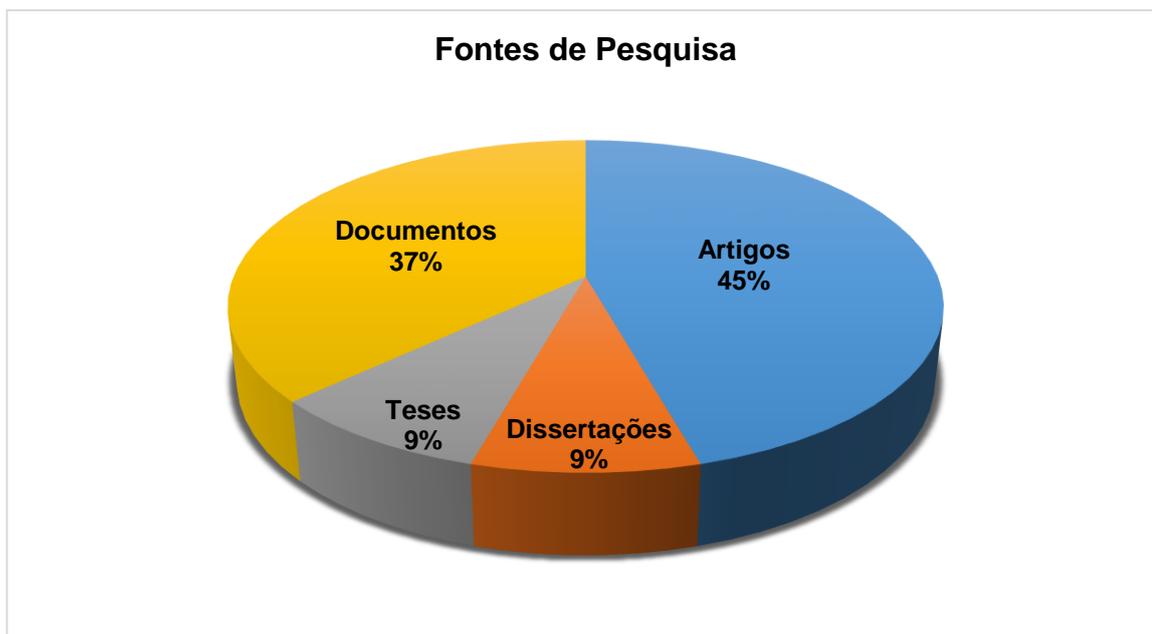
título e no resumo o objeto BNC-Formação, restando 21 artigos para análise.

Já a pesquisa documental analisou 17 documentos, organizados como segue:

1. O primeiro grupo é composto pelos documentos oficiais acerca da Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), dos quais fazem parte: A Versão Preliminar; Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2018b); a 3ª Versão do parecer (Atualizada em 18/09/19); Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019a); e 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 (BRASIL, 2019b).
2. O segundo grupo é composto pelos documentos da OCDE – Professores são importantes. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes (OCDE, 2006); Competencias en Iberoamérica: Análisis de PISA 2015. Fundación Santillana (OCDE, 2018) e Políticas eficazes para professores insights do Pisa (OCDE, 2018^a). Outro documento importante utilizado na pesquisa é DeSeCo- Projeto de Definição e Seleção de Competências La definición y selección de competencias clave: Resumen ejecutivo publicações (OCDE, 2005), que trata acerca da concepção de competências na perspectiva da OCDE.
3. O terceiro grupo refere-se a documentos emitidos pela ANFOPE e pela ANPED. No caso da ANFOPE, compõem a investigação os Documentos Finais dos Encontros Nacionais da ANFOPE de 2018 e 2021 (ANFOPE, 2018; 2021), Notas (ANFOPE, 2019; 2019a), Moção de Repúdio (ANFOPE, 2019b), Boletim (ANFOPE, 2019c) e Manifesto (ANFOPE, 2020). No caso da ANPEd, foram encontradas uma Nota (ANPEd, 2017), uma Notícia (FELIPE, 2020) e uma Moção de Repúdio (ANPEd, 2021).

O quadro abaixo apresenta a síntese das fontes de pesquisa bibliográficas e documentais que servem como suporte para a investigação que realizamos e os resultados que estamos apresentando:

Gráfico 1 – Coleta de dados segundo as fontes bibliográficas e documentais



Fonte: Autoria própria, baseada na coleta de dados (2024).

A maior parte dos dados é de artigos publicados em periódicos (45%), seguido dos documentos (37%), dissertações (9%) e teses (9%), cuja análise foi realizada com base nos seguintes critérios:

a) Os documentos da OCDE e a BNC-Formação foram analisados considerando a concepção de formação, conceito de professor e suas atribuições, diretrizes e orientações gerais para a formação docente.

b) As pesquisas de pós-graduação e os artigos foram examinados conforme os seguintes critérios: o problema de investigação, os objetivos, as justificativas e as principais conclusões.

c) Os documentos produzidos pela ANFOPE e ANPEd foram organizados com base nos seguintes aspectos: i) Crítica ao processo de elaboração do documento; ii) Relação do modelo de formação presente no documento com a perspectiva econômica, neoliberalismo⁸ e controle de resultados; iii) Aspectos da crítica às

⁸ O neoliberalismo é uma teoria política que defende uma concepção de Estado mais flexível, cujo objetivo central é permitir a acumulação de capital, por meio da desregulamentação na economia, privatizações, controle de gastos e reformas (tributária, fiscal, administrativa, trabalhista, educacional). Consiste em um movimento político e ideológico do capital, caracterizado pela a) pouca intervenção do Estado na economia; b) redução dos gastos e investimentos em todas as áreas sociais, incluindo as essenciais como saúde e educação; c) privatização estatal e dos serviços públicos; c) desenvolvimento de reformas fiscais para isentar as grandes empresas e promover a manutenção do controle sobre a inflação; d) combater o movimento sindical; e) promover mudanças legislativas para retirar direitos trabalhistas conquistados (ANDERSON, 1995).

competências; iv) Os impactos negativos sobre o trabalho docente; v) Comparação com as Diretrizes de 2015; vi) Tentativas de implementação e resistências.

Considerando-se os objetivos delimitados, esta pesquisa está organizada em duas partes, cada uma delas subdivididas em dois capítulos.

Na primeira parte, expomos o projeto de educação e as orientações da OCDE para a formação de professores entre 2000 e 2019, composta pelos capítulos 1 e 2. No primeiro capítulo, cujo título é “OCDE: documentos para a direção da formação dos professores no Brasil”, apresentamos um panorama dos organismos internacionais, com foco na OCDE e no projeto do organismo para educação e formação. Além disso, apresentamos a revisão bibliográfica para mostrar até onde a produção do conhecimento chegou (o que já é conhecido) e aquilo que compreendemos que a revisão não conseguiu responder/explicar acerca dos nexos entre OCDE e BNC-Formação. No segundo capítulo, que tem como tema “As orientações da OCDE para a formação de professores”, trazemos uma síntese dos documentos da OCDE que fundamentaram a BNC-Formação, destacando nesses documentos as diretrizes, recomendações e orientações do organismo para as políticas de formação de professores.

A segunda parte do texto é constituída pelos capítulos 3 e 4 e visa apresentar as proposições da OCDE que compõem a Base Nacional Comum para Formação de Professores. O terceiro capítulo, intitulado “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”, explicita as Diretrizes e a Base Nacional Comum para Formação de Professores no Brasil, a partir da autoria, justificativa e referenciais que fundamentam a proposta, os elementos centrais da concepção de formação de professores e a matriz de competências da BNC-Formação. No quarto capítulo, que tem como tema “As recomendações da OCDE e suas interfaces com a Base Nacional para a Formação de Professores (BNC-Formação)”, mostramos os nexos entre os documentos formulados pela OCDE e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial ao Nível Superior de Professores para a educação básica, ressaltando as particularidades da proposta nacional e as tentativas de implementação e resistências à BNC-Formação.

**PARTE I - O PROJETO DE EDUCAÇÃO E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DA OCDE NO PERÍODO DE 2000 A 2019**

1 OCDE: DOCUMENTOS PARA A DIREÇÃO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO BRASIL

No presente capítulo temos como objetivo expor as múltiplas determinações que situam a OCDE no contexto histórico-político-econômico internacional, para podermos analisar o projeto de formação de professores produzido pela OCDE para a educação no período de 2000 a 2019. Fez-se um grande esforço neste processo, posto que a OCDE não é aberta, amplamente conhecida e investigada no âmbito da formação de professores. Considerando esses limites, pondera-se que os principais autores que fundamentam esta pesquisa são Denis Pinto (2000) e Rodrigo Godinho (2018), além das dissertações e teses que compõem a revisão.

A partir da leitura de Godinho (2018, p. 14, aspas no original), por exemplo, identificam-se os seguintes que corroboram que a Organização seja relativamente desconhecida:

A OCDE ainda padece de desconhecimento relativo, sobretudo entre países não membros, em contraponto às suas cinco décadas de existência...[Devido à] escassez de estudos sistemáticos sobre a Organização e a natureza de suas características, compreendendo: mandato geral de promoção do desenvolvimento; composição seletiva, atualmente restrita a 38⁹ membros (majoritariamente países de renda alta); áreas temáticas diversificadas; e instrumentos e *modus operandi* específicos. A conjunção dos referidos fatores resulta em caracterizações heterogêneas da OCDE, com base em lentes analíticas diferenciadas. A Organização tem sido apresentada como um think tank, foro de “boas práticas” e padrões internacionais ou “clube de países ricos”, com funções direcionadas ao apoio a redes regulatórias internacionais, ao estabelecimento de regimes internacionais ou à propagação de “discursos hegemônicos”.

Os fatores que colaboram para que este “desconhecimento relativo” seja mantido são: (i) a Organização atua na promoção do desenvolvimento do capitalismo em sua fase financeirizada¹⁰; (ii) sua composição é limitada aos países-membros; (iii) atua em setores diversificados; (iv) sua natureza, especificidade, instrumentos e *modus operandi* são particulares; (v) a construção de *slogans* em torno da Organização, conhecida como “think tank”, “foro de boas práticas”, “clube de países ricos”, sem o devido aprofundamento crítico e analítico.

⁹ O texto original escrito em 2018 citava 35 membros, sendo, aqui, atualizado o número de membros para 38.

¹⁰ Marcada pela “presença dos bancos e fundos de investimentos (e outros tipos de investidores institucionais), principalmente no que diz respeito às fusões e aquisições” (SEKI, 2021, p. 44).

Este capítulo apresenta a origem, estrutura, composição e forma de trabalho da OCDE; aborda a aproximação do Brasil na OCDE; contextualiza os documentos que tratam da formação de professores; e expõe uma síntese do balanço da produção do conhecimento sobre as formulações da OCDE para a formação de professores e ressalta o posicionamento no debate. Ele é fundamental para a identificação das formulações desse organismo para a formação de professores, exposta no segundo capítulo desta tese.

1.1 CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA E CARACTERÍSTICAS GERAIS DA OCDE

Oficialmente, a OCDE entrou em vigor em 16 de setembro de 1962¹¹, mediante um acordo assinado pelos países-membros da Organização Europeia para a Cooperação Econômica (OECE) – Áustria, Bélgica, Dinamarca, Espanha, França, Grécia, Islândia, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Noruega, Holanda, Portugal, República Federal da Alemanha, Reino Unido, Suécia, Suíça e Turquia – e pelos Estados Unidos e Canadá (PINTO, 2000; GODINHO, 2018; SOSSAI, 2021).

A criação da OECE, por sua vez, está inserida no contexto da Guerra Fria (1947-1991)¹², conflito liderado pelos Estados Unidos e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Conforme Hobsbawm (1995, p. 228), durante o referido conflito, os Estados Unidos propagaram a suposta “ameaça de dominação mundial comunista”, visando “impedir uma nova Grande Depressão” e, ao mesmo tempo, garantir a “manutenção de uma supremacia americana concreta” (HOBSBAWM, 1995, p. 234). Ademais, o autor esclarece que nesse período

[...] o sistema internacional pré-guerra desmoronara, deixando os EUA diante de uma URSS enormemente fortalecida em amplos trechos da Europa e em outros espaços ainda maiores do mundo não europeu, cujo futuro político parecia bastante incerto — a não ser pelo fato de que qualquer coisa que acontecesse nesse mundo explosivo e instável tinha maior probabilidade de enfraquecer o capitalismo e os EUA, e de fortalecer o poder que passara a existir pela e para a revolução [...].

¹¹ No dia 14 de dezembro de 1960, os países-membros da OECE e os EUA e o Canadá assinaram uma nova Convenção que instituiu a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), em substituição à OECE.

¹² “A URSS controlava uma parte do globo, ou sobre ela exercia predominante influência — a zona ocupada pelo Exército Vermelho e/ou outras Forças Armadas comunistas no término da guerra — e não tentava ampliá-la com o uso de força militar. Os EUA exerciam controle e predominância sobre o resto do mundo capitalista, além do hemisfério norte e oceanos, assumindo o que restava da velha hegemonia imperial das antigas potências coloniais. Em troca, não intervinha na zona aceita de hegemonia soviética” (HOBSBAWM, 1995, p. 224).

O primeiro-ministro (socialista) da França foi a Washington advertir que, sem apoio econômico, era provável que se inclinasse para os comunistas. A péssima safra de 1946, seguida pelo inverno terrível de 1946, deixou ainda mais nervosos os políticos europeus e os assessores presidenciais americanos (HOBSBAWM, 1995, p. 228).

As análises do autor remetem a três fatores preponderantes que contribuíram para a criação da OECE, futura OCDE. Primeiro, os Estados Unidos buscavam criar mecanismos para evitar, a qualquer custo, um novo colapso do sistema capitalista. Em segundo lugar, havia um interesse por parte do governo americano em disseminar a noção de “ameaça comunista” e, assim, expandir sua esfera de influência, especialmente na Europa. Terceiro, a crescente relevância da União Soviética e, conseqüentemente, do comunismo no contexto global.

Este contexto complexo exigiu que os Estados Unidos tomassem providências para evitar a expansão do comunismo soviético e, com isso, fortalecer e consolidar o próprio capitalismo no planeta. Uma dessas providências foi o lançamento do Plano Marshall em 5 de julho de 1947, sob a justificativa de auxiliar na recuperação¹³ dos países europeus e extinguir as barreiras comerciais e monetárias criadas durante a Grande Depressão (HOBSBAWM, 1995).

Em 16 de junho de 1947, a Conferência sobre a Cooperação Econômica Europeia em Paris criou o Comitê para a Cooperação Econômica Europeia (CCEE) para elaborar o programa de reconstrução europeu. O CCEE propôs, com apoio americano, a criação de uma instituição voltada para “o gerenciamento do Plano Marshall e centrada em objetivos de promoção do livre comércio, crescimento da produção, pleno emprego e estabilidade financeira” (GODINHO, 2018, p. 24).

No dia 16 de abril de 1948 foi criada a OECE, estruturalmente composta por um conselho de membros representantes dos países-membros para exercer a função de direção, por comitês éticos e um secretariado para assistir ao Conselho. A OECE recebeu a tarefa de “administrar, de maneira coordenada, a reconstrução da Europa” (PINTO, 2000, p. 16). Para tal, supervisionou e arbitrou a divisão de auxílio do Plano Marshall por meio de seus comitês éticos, visando assegurar o crescimento rápido da produção em setores estratégicos, restritos à agricultura, energia, indústria, transporte, trabalho e turismo (GODINHO, 2018). Esse processo foi viabilizado pela

¹³ A reconstrução da Europa ocorreu por meio da ajuda financeira bilateral ou *ad hoc* dos Estados Unidos aos países europeus entre 1945 e 1947 e de recursos diretos advindos do Banco Mundial e FMI (GODINHO, 2018).

coordenação econômica entre os países-membros e pelo fornecimento de informações e dados estatísticos das economias beneficiárias do Plano (PINTO, 2000).

Portanto, a OCDE tem seu processo de origem vinculada aos esforços de administração do Plano Marshall durante a reconstrução da Europa no pós-Segunda Guerra, “como resposta a dificuldades com o *modus operandi* inicial da reconstrução” (GODINHO, 2018, p. 23-24, itálico no original). O Plano Marshall aumentou a escada de auxílio financeiro norte-americano, que “exigiu, como contrapartida, o engajamento dos países europeus na criação de instância multilateral para a implementação da reconstrução” (GODINHO, 2018, p. 24).

Pinto (2000) ressalta que, imediatamente ao pós-guerra, foi preciso estabelecer cotas de importações para equilibrar o comércio dos países beneficiários, em decorrência da limitada capacidade de exportação e da necessidade de adoção de moeda estrangeira para recuperação econômica desses países. Visando superar estes entraves, “a OECE procurou, desde o início, desempenhar papel protagonista na liberalização do comércio entre os países-membros, particularmente na redução dessas restrições quantitativas” (PINTO, 2000, p. 15). Para tal, a Organização elaborou um plano para a eliminação progressiva das restrições quantitativas no comércio de bens e serviços e liberalização progressiva do movimento de capitais. Ademais, apoiou a União Europeia de Pagamentos, um sistema de crédito a curto prazo, para auxiliar os países devedores a equilibrarem suas balanças de pagamentos (PINTO, 2000; GODINHO, 2018).

Outrossim, a criação da OECE foi influenciada, principalmente, pelos seguintes fatores relacionados ao contexto internacional: (i) a formação de alianças militares antagônicas durante a Guerra Fria¹⁴; (ii) ao processo de descolonização da África e da Ásia; (iii) ao surgimento dos países do terceiro mundo, carentes de assistência; e (iii) das dificuldades de cooperação entre os países do bloco capitalista (GODINHO,

¹⁴ O início da Guerra Fria foi marcado pela instituição da Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), em 4 de abril de 1949, a partir da assinatura do Tratado de Washington pela Bélgica, Canadá, Dinamarca, Estados Unidos, França, Islândia, Itália, Luxemburgo, Holanda, Noruega, Portugal e Reino Unido, que deu origem à aliança militar ocidental, visando “garantir a liberdade e a segurança de seus membros por meios políticos e militares” (PEREIRA; ALENCAR, 2004, p. 85), para oferecer assistência mútua contra agressões externas decorrentes da possível expansão da URSS. Em reação à criação da OTAN, em 14 de maio de 1955 foi instituído o Pacto de Varsóvia – a aliança militar oriental composta por Albânia, Alemanha Oriental, Bulgária, Hungria, Polônia, Romênia, Tchecoslováquia e União Soviética – para garantir a defesa mútua de seus membros em caso de invasões do bloco antagônico (OLIVEIRA, 2021).

2018; HOBBSAWM, 1995).

No bojo da correlação de forças, nessa etapa da Guerra Fria, os Estados Unidos, ao perceberem essa desvantagem em relação ao seu maior adversário, “exigiram que os países europeus, em plena recuperação econômica, aumentassem sua participação dos programas de ajuda ao desenvolvimento e empreendessem maior coordenação entre países doadores” (PINTO, 2000, p. 16). Diante do cenário internacional, “a OECDE apresentava limitações naturais como instrumento de assistência aos países em desenvolvimento e ator relevante no contexto da Guerra Fria” (GODINHO, 2018, p. 26). Além disso,

Ao final de 1958, já se alcançara liberalização de 90% das restrições quantitativas na região, o que diminuiu a relevância do trabalho na área de comércio. O papel da OECDE na administração do sistema europeu de pagamentos também foi esvaziado quando as moedas europeias se tornaram conversíveis (GODINHO, 2018, p. 26).

No mês de dezembro de 1959 foi realizada, em Paris, uma reunião da cúpula com a Alemanha Ocidental, Estados Unidos, França e Reino Unido, na qual foi construída a ideia de uma parceria supranacional. Para tal, foi atribuído a um grupo a incumbência de elaborar um estatuto para a nova Organização, mantendo-se as decisões normativas da OECDE e seus métodos de trabalho, facilitado pela manutenção dos países-membros (PINTO, 2000).

A Convenção, realizada em 14 de dezembro de 1960, foi o marco de fundação da OCDE, em vigor partir de 30 de setembro de 1961. Nos meses seguintes – outubro, novembro e dezembro do ano de 1960 – foram realizadas diversas reuniões ministeriais. A reunião ministerial da OCDE, realizada entre 16 e 17 de novembro de 1961, por exemplo, já socializou a nova instituição:

Em menos de três páginas, o documento reafirmava o compromisso da OCDE “em assistir o crescimento econômico de países em processo de desenvolvimento”, fazendo uso de “todos os recursos disponíveis” para tal. Além disso, enfatizava que os “Ministros reunidos reconheciam a urgente necessidade de aumentar a assistência ao desenvolvimento em termos adequados”, buscando investir na “expansão de conhecimento humano sobre problemas econômicos, sociais e culturais” que minavam o “desenvolvimento de países dependentes e menos desenvolvidos”. Mesmo antes da discussão do mérito, o comunicado-rascunho já concebia um novo “órgão sob os auspícios da OCDE”, que deveria se ocupar do “avanço e propagação daqueles conhecimentos”, bem como auxiliar os “planejadores do desenvolvimento e decisores de políticas” em suas “aplicações práticas” (OECD, 1961a, p. 2) (SOSSAI, 2020, p. 31-32, aspas no original).

Nota-se que a principal justificativa para criação da OCDE apresentada em 1961 foi a necessidade de auxiliar os países em desenvolvimento econômico, por meio da propagação de conhecimento acerca dos problemas socioeconômicos e culturais que prejudicam o desenvolvimento dessas nações. Nesse sentido, desde sua origem, os países centrais do capitalismo utilizam a OCDE para elaborar e propagar “conhecimentos” para auxiliar os decisores políticos no planejamento e aplicação de suas práticas. A Organização, portanto, compõe uma parte de um projeto definido pelos países centrais para os países dependentes.

Na mesma perspectiva, Pinto (2000, p. 20, grifos nossos) afirma que o organismo foi criado para contribuir no direcionamento da economia mundial segundo os princípios do liberalismo econômico:

A origem da OCDE foi decorrente do interesse de **reforçar cooperação** entre os países desenvolvidos de economia de mercado, confrontados com os efeitos da interdependência e do desejo de impor uma **direção liberal ao desenvolvimento da economia mundial**. Ocorreu em um momento no qual o maior número de atores na cena internacional, em decorrência do processo de descolonização, acentuava a **heterogeneidade em nível mundial**, o que tornava, ainda mais difícil, a **cooperação interestatal**. Sua origem respondeu, também, ao novo equilíbrio das relações econômicas entre os EUA e a Europa Ocidental decorrente do êxito da ação na OECE, após dez anos de trabalho, orientados à criação das bases para supressão dos entraves ao espaço econômico europeu (PINTO, 2000, p. 20, grifos nossos).

Em primeiro lugar, a principal justificativa para a reestruturação da OECE e sua substituição pela OCDE esteve diretamente relacionada com a conjuntura internacional, na qual os Estados Unidos e os países centrais do capitalismo, membros da Organização, atuaram de forma concatenada para propagar os princípios do mercado liberal. Por essa razão, foi definido “que a OCDE exerceria sua competência dentro dos princípios do GATT, estimulando, ademais, a cooperação entre os países-membros, na busca da estabilidade do crescimento da economia internacional” (PINTO, 2000, p. 17).

Em segundo lugar, o êxito logrado pela OECE na recuperação dos países beneficiários consolidou a crença de que o desenvolvimento econômico requer “cooperação e interdependência” (PINTO, 2000, p. 17) e contribuiu para que a OCDE, sua sucessora, buscasse reforçar essa cooperação entre as economias dos países que a compõe e influenciar os modelos econômicos dos países em desenvolvimento que emergiam no cenário mundial.

No que tange aos objetivos da nova Organização, o artigo 1º da Convenção

estabeleceu:

[...] alcançar o mais elevado nível de crescimento econômico e de emprego sustentável e uma crescente qualidade do nível de vida nos países-membros, mantendo a estabilidade financeira e contribuindo assim para o desenvolvimento da economia mundial; contribuir para a expansão econômica dos países-membros e dos países não membros em vias de desenvolvimento econômico; contribuir para a expansão do comércio mundial, numa base multilateral e não discriminatória, de acordo com as obrigações internacionais (OCDE, 2004, p. 2).

Ainda sobre seus objetivos, o termo “Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – evoca, ao mesmo tempo, o caráter essencialmente econômico de seus objetivos e a expansão do escopo geográfico de sua atuação” (PINTO, 2000, p. 18). O autor esclarece ainda que o organismo foi criado para manter a estabilidade do crescimento econômico dos países-membros e consolidar o modelo econômico liberal, atuando de modo complementar a outras instituições internacionais:

Com vistas assegurar manutenção da estabilidade do crescimento econômico de suas economias, resolveram atuar em concertação sobre a ordem econômica internacional e assegurar a consolidação de um modelo liberal de economia de mercado. Os objetivos da nova organização eram mais amplos dos que os da OECE, voltada unicamente para os problemas internos dos 18 países europeus. A OCDE foi criada para ter **vocação internacional**, um **foro de consulta e coordenação** entre os países-membros, dedicada à **consolidação de um modelo econômico adotado pelos países desenvolvidos no pós-guerra**, em complementação ao instrumental de outras organizações econômicas criadas em Bretton Woods¹⁵ – FMI, Banco Mundial e o GAAT (PINTO, 2000, p. 18, grifos nossos).

¹⁵ A Conferência de Bretton Woods foi um encontro diplomático entre 1 e 22 de julho de 1944, entre Estados Unidos, Canadá, os países da Europa Ocidental, Austrália e mais países que durou três semanas, em que foram estabelecidos acordos econômicos e a adoção do Sistema Monetário Internacional. Os principais objetivos de Bretton Woods foram: “[...] 1) restabelecer o sistema de pagamentos mundial; 2) estabelecer e administrar o equilíbrio de pagamentos em âmbito global; 3) prover condições para o crescimento econômico continuado; e 4) viabilizar uma estrutura de comércio mundial estável visando promover a cooperação, o comércio internacional” (OLIVEIRA; MAIA; MARIANO, 2008, p. 198). Bretton Woods beneficiou diretamente os Estados Unidos, que assumiu o protagonismo na definição dos princípios da economia mundial e controle das relações financeiras internacionais, devido: (i) à criação de instituições internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) ou Banco Mundial e outros, para supervisionar a economia e o próprio sistema financeiro; (ii) o dólar americano se tornou a moeda padrão para as transações econômico-financeiras internacionais; (iii) a taxa de câmbio foi anexada ao dólar, limitando-se a 1% de variação; (iv) cada dólar equivaleria a 35 gramas de ouro. No início de 1960, a economia estadunidense passou por sérias dificuldades em manter o câmbio fixo, pois o crescimento do comércio internacional exigia a expansão de dólares e, conseqüentemente, elevava a inflação norte-americana, expondo a fragilidade do regime de convertibilidade. Em 1971, Richard Nixon, o então presidente dos Estados Unidos no período, extinguiu, unilateralmente, o Sistema Monetário Internacional (OLIVEIRA; MAIA; MARIANO, 2008).

Logo, as principais finalidades do organismo envolvem interesses econômico-financeiros dos países-membros, dentre os quais aparecem a busca pelo crescimento econômico e emprego sustentável, melhoria da qualidade de vida, estabilidade financeira, além de promover o desenvolvimento econômico e expansão do comércio. Portanto, a Organização foi criada para que os países economicamente mais desenvolvidos começassem a se reunir, por meio de fóruns, para discutir e decidir coletivamente “os rumos econômicos, políticos e sociais que as nações devem tomar diante do desafio do mundo globalizado, assim como a melhor forma de explorar as oportunidades oferecidas” (SOUZA, 2009, p. 32).

Segundo Pinto (2000), a OCDE possui diversas, prioridades, dentre as quais o autor pondera: (i) acompanhar e supervisionar a evolução macroeconômica e seus integrantes, incluindo previsões de políticas em curto e médio prazos; (ii) acompanhar a evolução das políticas sociais e econômicas e do mercado de trabalho por setor e por país; (iii) debater novos temas que incluem tecnologias, direito de propriedade intelectual na internet, normas trabalhistas, investimentos, meio ambiente, concorrência e outros; (iv) realizar análises econômicas sobre temas específicos; (v) acompanhar/supervisionar políticas desenvolvidas pelos países-membros de cooperação para o desenvolvimento econômico.

Atualmente, a OCDE possui 38 países-membros – Japão (1964), Finlândia (1969), Austrália (1971), Nova Zelândia (1973), México (1994), República Tcheca (1995), Coreia do Sul, Hungria e Polônia (1996), Eslováquia (2000), Chile, Estônia, Eslovênia, Israel (2010), Letônia (2016), Lituânia (2018), Colômbia (2020) e Costa Rica (2021), que se uniram aos 18 fundadores e cinco parceiros-chave – a África do Sul, o Brasil, a China, a Índia e a Indonésia.

Vale ressaltar que a OCDE não foi “concebida como Organização aberta à adesão generalizada. Tampouco havia, no início de seu funcionamento, estratégia de longo prazo para ampliação de seu quadro de membros” (GODINHO, 2018, p. 43). Contudo, a adesão dos países à Organização ocorreu em três ciclos, que coincidem com os períodos de intensificação de crise do capitalismo em escala global (HOBBSAWM, 1995). O primeiro foi entre 1960 e 1970 e culminou com a Era de Ouro das economias capitalistas. O segundo foi de 1990 a 2000, período que coincidiu com o fim da Guerra Fria, após 20 anos de pausa. O terceiro e último ciclo iniciou-se a partir de 2007, correlacionado com a crise de 2008. No subtópico 1.2 será retomado a partir do segundo ciclo, com destaque para o estreitamento das relações com o

Brasil.

A conjuntura econômica, política e social exigiu, portanto, sua reestruturação e redefinição de suas formas de trabalho, pois a OCDE ampliou suas áreas de atuação, que passou a incluir as seguintes temáticas: (i) tributação (prevenção de dupla tributação e conflitos entre práticas nacionais, ocultação de ativos e evitar taxaço elevada); (ii) combate à corrupção e defesa da conduta empresarial responsável em resposta às críticas às políticas e práticas neoliberais propagadas; e (iii) governança corporativa, em observância ao contexto de crise na Ásia entre 1997 e 1998. Ademais, o Secretário-Geral Donald Johnston (1996-2006) definiu ações e prioridades para os países-membros, realizou reformas institucionais, cortes no orçamento, adotou medidas administrativas de racionalização de recursos, alterações nas secretarias, “além de apoiar esforços de ampliação do quadro de membros e de relacionamento com países não-membros [sic], embora com resultados limitados” (GODINHO, 2018, p. 34).

Estudos realizados pela própria OCDE indicaram a necessidade de estreitamento das relações com as economias emergentes (GODINHO, 2018). Nesses períodos de acirramento de crise, ficou claro que “a OCDE precisa dos grandes atores internacionais, entre eles, os principais países emergentes não-membros [sic], para continuar a ser eficiente na análise das tendências futuras da economia internacional” (PINTO, 2000, p. 86), a exemplo do Brasil, questão abordada no segundo tópico deste capítulo.

No que diz respeito às características gerais do organismo, a OCDE funciona segundo pressupostos hierárquicos, diretamente correlacionados com o peso político-econômico de cada país no contexto global, favorecendo a presença de “assimetrias significativas no tocante a orçamento, presidência de instâncias e designação de postos centrais no secretariado” (GODINHO, 2018, p. 35). Os países do Grupo dos Sete ou G7¹⁶ – Alemanha, Canadá, Estados Unidos, França, Itália, Japão e Reino

¹⁶ O Grupo dos Sete ou G7 emergiu como “foro diferenciado e informal de diálogo sobre temas macroeconômicos e outros tópicos da agenda internacional” (GODINHO, 2018, p. 31). A primeira reunião do G7 ocorreu no ano de 1975, portanto, após a segunda crise do petróleo. No período houve declínio de relevância “da OCDE como foro de coordenação de políticas macroeconômicas, em contraste com a importância crescente do G7 e do FMI, em função de divergências internas sobre as respostas necessárias frente à crise e o *modus operandi* específico da Organização (na medida em que seus comitês seriam mais direcionados ao diálogo sobre políticas, e menos propensos à coordenação emergencial)” (GODINHO, 2018, p. 32).

Unido, por exemplo, concedem 60% do orçamento da OCDE¹⁷. Em 2016, por exemplo, o orçamento ficou em EUR 370 milhões, dos quais 39% vieram da Alemanha, Estados Unidos e Japão, os principais contribuintes da Organização no referido ano (GODINHO, 2018).

Os países do G7 ocupam cerca de 50% das presidências dos comitês e grupos de trabalho nas instâncias decisórias da OCDE, a exemplo do Comitê de Política Econômica, geralmente presidido por representantes da Alemanha, dos Estados Unidos, do Japão ou do Reino Unido. Em regra, das quatro vagas de Secretário-Geral Adjunto, responsável pela supervisão das diretorias do secretariado, duas são ocupadas por representantes dos Estados Unidos e Japão, e as outras duas são preenchidas em alternância com os indicados da França, Alemanha e Reino Unido, os maiores contribuintes europeus (GODINHO, 2018).

Tal qual na OCDE, no Banco Mundial¹⁸, por exemplo, os países com maior poder de voto na instituição são os que compõem o G7, particularmente os Estados Unidos (15,44%), Japão (7,77%), Alemanha (4,08%), França (3,80%) e Reino Unido (3,80%)¹⁹. O Brasil, juntamente com outros países da América Latina, possui 3,71% de poder de voto na instituição. Os países do G7 também têm maior poder de voto entre os acionistas do FMI, que em 2020 possuía a seguinte distribuição: Estados Unidos (16,52%), Japão (6,15%), Alemanha (5,32%), Reino Unido, Itália e França (4,5%). O poder de voto do Brasil nessa organização, no referido ano, foi de 3,07²⁰. Portanto, nas três instituições, o país ocupa uma posição de menor “poder de barganha” e voto (PEREIRA, 2023). Por outro lado, os países do G7 são os que reúnem maior poder de voto e, com isso, determinam as “regras internacionais”.

¹⁷ Esses países compõem a lista das 10 maiores economias do mundo no ano de 2023, segundo os dados do FMI: 1ª Estados Unidos – US\$ 26,95 trilhões; 3ª Alemanha – US\$ 4,43 trilhões; 4ª Japão – US\$ 4,23 trilhões; 6ª Reino Unido – US\$ 3,33 trilhões; 7ª França – US\$ 3,05 trilhões; 8ª Itália – US\$ 2,19 trilhões; 10ª Canadá – US\$ 2,12 trilhões. A China ocupa a 2ª posição – US\$ 17,7 trilhões, a Índia a 5ª – US\$ 3,73 trilhões, e o Brasil ocupou a 9ª posição, com PIB de US\$ 2,13 trilhões. Fonte: <https://istoedinheiro.com.br/quais-sao-as-20-maiores-economias-do-mundo-veja-posicao-do-brasil-em-projecao-do-fmi/>. Acesso em: 23 mar. 2024.

¹⁸ O Grupo Banco Mundial é composto pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (IBRD), a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), a Sociedade Financeira Internacional (IFC), a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA) e o Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (ICSID). A expressão Banco Mundial se refere ao IBRD e à IDA, já o termo Grupo Banco Mundial é composto pelas cinco instituições. Mais de 130 países compõem a organização. Fonte: <<https://www.worldbank.org/pt/country/brazil>>. Acesso em: 27 de jul. 2023.

¹⁹ Fonte: <https://www.cadtm.org/ABC-do-Banco-Mundial>. Acesso em: 27 de jan. 2024.

²⁰ Fonte: <https://www.cadtm.org/ABC-do-Fundo-Monetario-Internacional-FMI>. Acesso em: 15 de mar. 2024.

Dadas essas considerações, a OCDE opera da seguinte maneira:

Os países-membros conferem direção estratégica à Organização, definindo sua agenda substantiva e resultados em quatro dimensões: (i) as delegações permanentes junto à OCDE promovem alinhamento entre o programa de trabalho da Organização e prioridades nacionais; (ii) os estados-membros financiam as atividades da Organização, por meio de suas contribuições regulares e voluntárias ao orçamento; (iii) representantes governamentais dos membros presidem a maior parte dos comitês e grupos de trabalho da OCDE, nos quais as principais atividades são conduzidas; e (iv) representantes dos países-membros, reunidos no Conselho da Organização, são responsáveis pela designação do secretário-geral (GODINHO, 2018, p. 35).

Na OCDE, a escolha de representantes dos comitês e grupos de trabalho é determinada pelo poder econômico e relevância do país-membro no contexto global. Um exemplo é o Grupo de Trabalho 3 (WP3), também conhecido como Grupo dos Dez ou G10, composto pela Alemanha Ocidental, Bélgica, Canadá, Estados Unidos, França, Itália, Japão, Países Baixos, Reino Unido e Suécia, e que é “uma instância para troca de informações e pressão entre pares (*peer pressure*) sobre o desempenho e políticas dos membros em matéria de crescimento, balanço de pagamentos e movimentos cambiais” (GODINHO, 2018, p. 28). O WP3 é restrito aos funcionários de alto nível dos países que o compõem; essa forma hierárquica produz impactos nas formas de trabalho da Organização.

É relevante destacar que o campo de ação da OCDE está em consonância com outros organismos internacionais especializados, a exemplo da ajuda ao desenvolvimento (Banco Mundial e ONU), comércio (Organização Mundial do Comércio- OMC), cooperação monetária (FMI) e outros, para troca de informações e fusão de normas:

[...] a OCDE tem todo interesse em associar essas outras organizações nas suas discussões e negociações, com vistas à troca de informações e aprofundamento dos debates, além de servir de canais de fusão das normas elaboradas na organização.

Essa aproximação, que se manifesta por uma coordenação entre seus programas de trabalho, busca evitar duplicação de tarefas e favorecer, na medida do possível, uma convergência de ponto de vista (PINTO, 2000, p. 67).

O FMI e o Banco Mundial, por exemplo, participam de diversos comitês como observadores, porém, “o processo de decisão na Organização espelha basicamente os interesses dos seus membros” (PINTO, 2000, p. 69) e “é **dominado pelos grandes**

países industrializados. Não obstante as divergências, esse grupo de países representa características de homogeneidade, que favorecem a eficácia do processo de decisão e a coerência das normas elaboradas” (PINTO, 2000, p. 67, grifos nossos). Conseqüentemente, “os países de menor peso econômico [são] os mais recentes com relação ao processo de reforma estrutural” (PINTO, 2000, p. 70). Esta questão será retomada nas formas de trabalho da Organização após a apresentação da estrutura.

A forma de trabalho do organismo está correlacionada com sua forma organizacional e estrutural. Segundo a OCDE (2024)²¹, são três órgãos que compõem a estrutura – o Conselho, os Comitês e o Secretariado, conforme a figura 1:

Figura 1- Estrutura da OCDE



Fonte: Adaptado de OCDE (2024).

O Conselho é o órgão decisório mais importante da Organização, composto por embaixadores dos países-membros e da Comissão Europeia. É presidido pelo Secretário-Geral e se reúne regularmente para tratar sobre os principais trabalhos da OCDE, compartilhar preocupações e tomar decisões. Anualmente, o Conselho se encontra para a Reunião do Conselho Ministerial, da qual participam chefes de governo, economia, comércio e Ministros das Relações Exteriores dos países-membros. Essa Reunião Ministerial monitora e define as prioridades para as políticas para o ano subsequente, discute o contexto econômico global e aprofunda questões

²¹ Cf. <https://www.oecd.org/about/structure/>. Acesso em: 27 jan. 2024.

fundamentais, como o orçamento ou processos de adesão de novos membros (GODINHO, 2018).

Segundo Godinho (2018, p. 36),

[...] o Conselho confere direção à OCDE, ao autorizar o tratamento de determinados tópicos pelo secretariado, examinar seus relatórios, autorizar o ingresso de novos membros e adotar os Atos da Organização. Também mantém controle administrativo, ao tomar decisões sobre o estabelecimento de instâncias e aprovar o orçamento da Organização.

Pinto (2000) identifica um alinhamento de temas econômicos e sociais em torno de 90% entre o G7 e as pautas abordadas na Reunião Ministerial da OCDE, especialmente porque há uma troca de informações, estudos e levantamento de dados para temas em discussão mútua em ambos os trabalhos. Considerando que a Reunião Ministerial acontece alguns meses antes da reunião do G7, os assuntos nela tratados são uma espécie de antecipação das temáticas abordadas no encontro do referido Grupo (PINTO, 2000).

Os Comitês, especialistas e grupos de trabalho propõem soluções, avaliam dados, assinalam as políticas consideradas exitosas e revisam ações entre os países-membros. São mais de 300 comitês que atuam em diversas áreas de formulação de políticas, especialmente para a educação, finanças, comércio, meio ambiente, desenvolvimento e outros. Esses comitês de trabalho especializados são ocupados pelos países-membros e não membros em função dos recursos disponíveis e prioridades:

Embora a quase totalidade dos comitês e grupos de trabalho esteja aberta à participação dos 38 membros da OCDE, observam-se padrões diferenciados de atuação. Determinados países menores ou menos desenvolvidos (entre os membros) não participam de algumas instâncias da OCDE, em função de **limitações de recursos humanos** e de **suas prioridades** na Organização [...] Os representantes dos países-membros (bem como de determinados não membros, em categorias diferenciadas de participação) integram os comitês especializados da Organização, responsáveis pelo exame dos estudos e condução das revisões por pares (*peer reviews*) nas diversas áreas de políticas públicas (GODINHO, 2018, p. 37)

As plenárias dos comitês estão abertas a representantes de outros organismos internacionais, particularmente do FMI, Banco Mundial, ONGs da OCDE e países não membros como observadores. Os Comitês são órgãos deliberativos, pois nesses espaços se concentram a maior parte das atividades da OCDE, especificamente a

troca e análise de informações e a coordenação de políticas nos diferentes setores (PINTO, 2000). Desse modo,

Os comitês são o ambiente institucional em que o secretariado apresenta suas análises e estudos e os membros apresentam **recomendações de políticas, monitoram a implementação de instrumentos** e, ocasionalmente, desenvolvem instrumentos legais. Eles contam com a participação de funcionários governamentais dos membros, bem como de representantes do secretariado, de determinados **organismos internacionais e países não membros**, sob modalidades distintas de atuação. [...] Ao reunirem autoridades e especialistas em diferentes áreas temáticas, os comitês são o elemento fundamental na atuação da OCDE como sede de “redes transgovernamentais” de conhecimento sobre políticas públicas, com **capacidade de influência** sobre a condução de **políticas domésticas e internacionais** (GODINHO, 2018, p. 37, grifos nossos).

Nesse contexto, cabe ainda frisar que:

[...] o **peso específico do país**, em um comitê, em muito determina o grau de influência na aferição da **prioridade** do tratamento do assunto. A influência nos comitês setoriais é determinada pelo peso específico do país-membro no setor. Um ou dois grandes **países pesqueiros**, por exemplo, tendem a determinar a **agenda no comitê de pesca** (PINTO, 2000, p. 52, grifos nossos).

Dentre os comitês mais importantes está o Comitê de Políticas Educacionais (Education Policy Committee – EDPC)²², criado em 2007, o qual produz dados comparativos e análises sobre políticas educacionais e seus processos de implementação. Seu trabalho privilegia a sociedade, economia e educação, por isso, “aborda questões relacionadas com a educação e acolhimento de crianças pequenas, escolas e ensino superior, bem como a aquisição de competências tanto em jovens como em adultos” (OCDE, *on-line*, 2023).

O Secretariado²³ é composto pelo Secretário-Geral e três secretários adjuntos, nomeados pelo conselho por 5 anos – renováveis. O Secretariado, liderado pelo Secretário-Geral e composto por diretorias e divisões que trabalham com

²² Atualmente, o EDPC é presidido por João Costa (Portugal), e os demais membros da mesa são Alex Gordon (Austrália), Tommi Himberg (Finlândia), Leo Kilroy (Irlanda), Sabina Melavc (Eslovênia), Johannes Mure (Suíça), Akiko Ono (Japão) e Rien Rouw (Holanda). O comitê é aberto para todos os países-membros e associados, além disso, participam como observadores o Conselho da Europa (COE) e UNESCO. Disponível em: <https://oecdgroups.oecd.org/Bodies/ShowBodyView.aspx?BodyID=7329&Lang=en>. Acesso em: 16 jan. 2024.

²³ O atual Secretário-Geral é Mathias Cormann (Austrália) – desde 06/2021 –, e os Secretários-Gerais adjuntos são Ulrik Vestergaard Knudsen (Dinamarca) – desde 09/2019 –, Yoshiki Takeuchi (Japão) – desde 11/2021 –, e Fabrizia Lapecorella (Itália) – desde 04/2023.

formuladores e formadores de políticas em cada país, concede conhecimentos e informações que orientam na formulação de políticas baseadas nas “evidências” juntamente com os comitês. Compõem o Secretariado mais de 3.300 funcionários, incluindo economistas, advogados, cientistas, analistas políticos, sociólogos, especialistas digitais, estatísticos e profissionais de comunicação (OCDE, 2024).

O Secretário-Geral é o presidente do Conselho e chefe do Secretariado, e suas atribuições são, “além de definir a agenda e poder submeter propostas a instâncias da OCDE, [...] exerce a função de representação externa da Organização, junto a governos e organismos internacionais” (GODINHO, 2018, p. 38). Outrossim, é importante ressaltar que o Secretariado é composto por um grupo de profissionais altamente qualificados, com atribuições que incluem a condução e análise de estudos e programas de trabalho:

O secretariado é integrado por número aproximado de 2,5 mil funcionários, responsáveis pelo apoio às atividades dos comitês e pela condução dos estudos e análises acordados pelas instâncias e programas de trabalho da OCDE. Seus integrantes são recrutados, fundamentalmente, de países-membros e atuam nas diretorias e departamentos da Organização. Destaca-se o contingente significativo de economistas, juristas e cientistas profissionais no secretariado, com *expertise* reconhecida e independência relativa no tratamento dos estudos e tópicos de trabalho aprovados pelos países-membros (GODINHO, 2018, p. 38).

A Diretoria de Educação da OCDE exerce papel estratégico na formulação das políticas educacionais (FERREIRA, 2012; PEREIRA, 2018). O organismo atua nos seguintes eixos: (i) Escolas e primeira infância; (ii) Habilidades fora da escola; (iii) Pesquisa e conhecimento de gestão; e (iv) Inovação na educação. A Diretoria possui um escritório central do Diretor e uma unidade de apoio e as seguintes três divisões administrativas: a Divisão de Gestão da Educação e de Infraestrutura, a Divisão de Análise de Indicadores e a Divisão de Políticas de Educação. Também fazem parte da Direção o Centro para Pesquisa e Inovação em Educação (CERI) e o Programa de Cooperação Econômica com Países não membros (Pereira, 2018).

O CERI desenvolve, historicamente, suas ações na “coleta, análise, sistematização e publicação de indicadores e estatísticas em educação” (SOSSAI, 2021, p. 968). Além disso, promove e coordena ações dos programas que desenvolve, como a TALIS, PISA e o Panorama da Educação.

Após a realização da Conferência dos Ministros da Educação dos países-membros da OCDE no ano de 1992, a ação deste organismo na educação se tornou

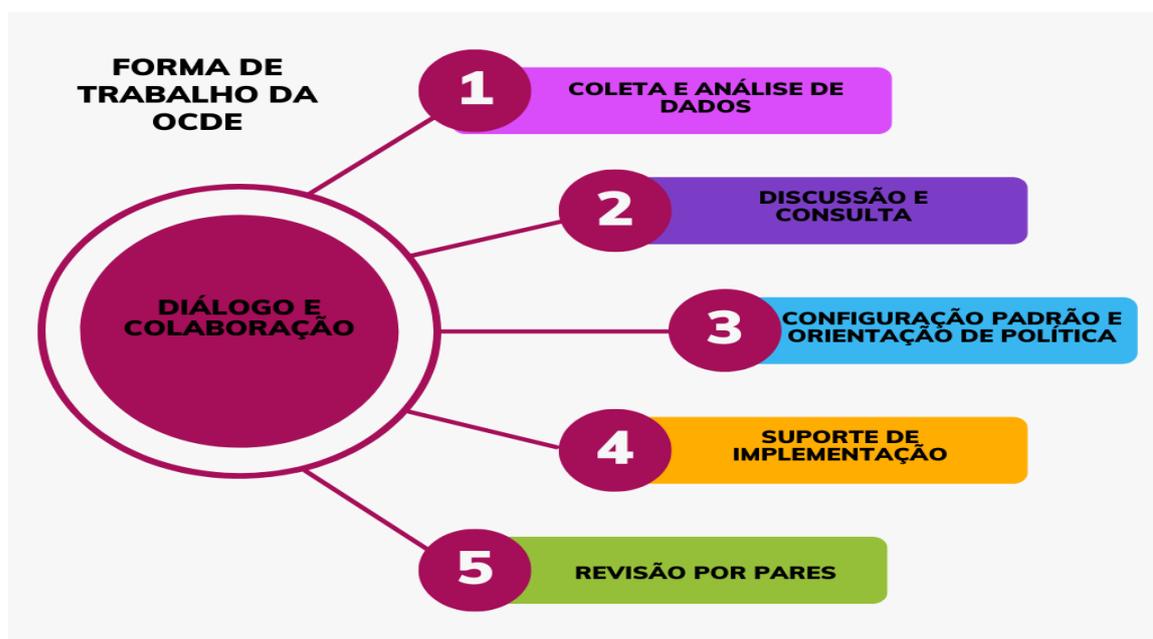
mais evidente, pois seus participantes constataram a “necessidade de uma profunda revisão da organização dos conteúdos e dos métodos de ensino em todos os níveis, tendo em vista o surgimento da sociedade do conhecimento” (MAUÉS; COSTA, 2020, p. 104). Infelizmente, não se encontram registros documentais acerca do evento. Sabe-se, porém, que foi fundamental, pois, a partir dele, a Organização definiu a formação de professores como uma das suas prioridades:

As conclusões dessa Conferência levaram a OCDE a refletir sobre a necessidade de melhorar a gestão do sistema educacional, de priorizar a formação de professores, com um bom domínio da pedagogia, de metodologia para construir uma excelente formação de base (MAUÉS; COSTA, 2020, p. 104).

No que se refere às formas de atuação, a OCDE (2024) utiliza o regime de colaboração entre as partes interessadas, aprendizado coletivo e monitoramento mútuo de políticas de modo voluntário. Silva (2015, p. 46-47) destaca que a função da OCDE é “fornecer propostas, ideias e novas abordagens para os mecanismos de avanço da ciência, da tecnologia, da geração de inovações [...] determinar as novas ‘regras’ para uma educação que favoreça o sistema produtivo”. Nesse sentido, os documentos deste organismo “têm a finalidade de orientar as políticas nacionais, favorecendo os interesses econômicos dos países-membros”. A autora conclui que “a OCDE é a que mais impõe o seu poder por meio de políticas supranacionais, assumindo o protagonismo em todos os setores que envolvem a produtividade, tais como a economia, ciência e tecnologia, inovação e educação” (SILVA, 2015, p. 224).

Quanto à forma de trabalho, a OCDE se embasa no monitoramento contínuo das políticas, eventos e ações realizadas pelos países-membros e não membros, incluindo as projeções econômicas dos países (SILVA, 2015), conforme mostra a figura abaixo:

Figura 2 - Forma de trabalho da OCDE



Fonte: Adaptado de OCDE (2024).

Segundo a OCDE (2024), os dados são coletados, comparados e analisados visando orientar as esferas políticas, econômicas, sociais e ambientais. Os membros e parceiros discutem opções de políticas e regras comuns para a cooperação internacional, por meio de comitês temáticos, especialistas e grupos de trabalho. Nesse sentido, o organismo elabora recomendações de padrões internacionais para as economias. Conforme Godinho (2018, p. 38), a Organização funciona da seguinte maneira:

As atividades da OCDE são organizadas com base em camadas e etapas diferenciadas, compreendendo: (i) o levantamento de estatísticas e elaboração de estudos e análises pelo secretariado; (ii) discussão sobre políticas públicas e intercâmbio de experiências nacionais; (iii) negociação eventual de instrumentos; e (iv) avaliação de políticas públicas e compromissos nacionais, no marco de revisões por pares.

A coleta de dados e estatísticas visa abordar determinado tópico no âmbito da Organização, segundo estipula o artigo 3º da Convenção. São coletadas informações e dados qualitativos sobre as experiências de políticas nacionais, analisadas pelo Secretariado e, posteriormente, são utilizadas para identificar as tendências que podem servir de parâmetros ou “boas práticas”:

Com base nas análises do secretariado, os participantes dos comitês e grupos de trabalho conduzem a etapa de troca de opiniões sobre os tópicos e de informações sobre as experiências nacionais. A etapa pode resultar em

solicitação de pesquisa adicional para o secretariado ou contribuir para convergência progressiva de posições nacionais dos participantes, com propostas de conclusões ou de “boas práticas” (GODINHO, 2018, p. 39, aspas no original).

Segundo Pinto (2000, p. 20-21), essa forma de trabalho utiliza em grande medida mecanismos de persuasão e convencimento por meio da produção de indicadores com teor científico, ou seja, pesquisas, relatórios e os dados estatísticos produzidos acerca dos países-membros, da seguinte maneira:

A atividade da OCDE se baseia no processo regular de troca de dados e informações entre os países-membros, com a participação direta do Secretariado, sobre um amplo espectro de atividades: economia, estatística, agricultura, comércio, energia, meio ambiente, administração pública, educação, emprego e temas sociais, ciência e tecnologia, políticas industriais, fiscais e financeiras. Esse intercâmbio gera uma centralização na Organização de um manancial de informações, produzindo tanto nas reuniões dos comitês, como nas respostas dos países-membros a questionários sobre os mais diversos aspectos da atividade econômica. Os dados recolhidos são regularmente circulados entre os membros para discussão nas reuniões dos comitês, servindo de base, ademais, aos trabalhos analíticos do Secretariado. Essas análises, após consolidação, passam a fazer parte da enorme variedade das publicações especializadas da OCDE.

A OCDE atua em diversas áreas, visando “instaurar certa normatização e padrões de comportamento para os governos nacionais, por meio de políticas econômicas que condicionam aquilo que chamam de ‘bem-estar das pessoas’ às exigências do mercado” (PEREIRA, 2016, p. 56). Para tal, utiliza dados e estatísticas sobre a economia e as políticas sociais adotadas pelos seus membros parceiros, “em um processo regular de troca de informações, que gera as condições para que seus intelectuais os transformem em dados comparativos e indicadores sobre diversos temas” (PEREIRA, 2016, p. 56).

Ainda que a Organização afirme que a abordagem é totalmente horizontal, na qual todos passam pelo mesmo exercício, logo, os revisores de hoje podem estar na “berlinda” amanhã²⁴, ela utiliza como estratégia política a hierarquização de dados e indicadores, os quais são utilizados como subsídios para constranger os países que não atingiram os objetivos estipulados:

Esse processo tem por estratégia política hierarquizar dados e indicadores entre os países-membros e serve de subsídio para as reuniões de trabalho

²⁴ Fonte: <https://www.oecd.org/about/how-we-work/>. Acesso em: 04 nov. 2022.

com a participação das representações nacionais. Então, nesse ambiente de coordenação intergovernamental e transnacional, de pressão política e constrangimento institucional, com o intuito de atingir seus objetivos, a Organização atua na implementação de “convergências políticas” em diversas áreas, em especial, a educação.

As reuniões gerais da OCDE acontecem anualmente e têm por objetivo fazer balanço das economias dos países-membros, estabelecer parâmetros mundiais e tencionar as economias que não atenderam aos objetivos prescritos pela Organização (PEREIRA, 2016, p. 57, aspas no original).

Para Silva (2015, p. 49), essa análise por pares envolve interesses de cooperação global; neste caso, os representantes dos países-membros e não membros são monitorados para identificar quais estão seguindo as normas e acordos que podem ser formalizados, os quais serão utilizados para produzir padrões:

A análise por pares ou supervisão multilateral é realizada entre os governos. Trata-se de um processo de revisão através do qual o desempenho de cada país é monitorado por seus pares. Assim, as discussões evoluem para negociações em que os países da OCDE concordam ou não, com as regras do jogo para a cooperação internacional. Os acordos podem culminar em acordos formais por parte dos países, produzir padrões e modelos ou resultar em orientações.

As decisões e recomendações que são frutos desse processo são denominadas “Atos da OCDE” e correspondem à maior parte, cerca de 80% dos instrumentos. Sobre a natureza desses documentos, Pinto (2000, p. 33, grifos nossos) afirma que:

[...] os atos normativos da OCDE, por sua natureza, privilegiam um processo progressivo de aplicação e de adoção pelos países-membros. O comprometimento é, em via de regra, acompanhado pelo **monitoramento dos comitês de sua aplicação e dos resultados obtidos**, com vistas, inclusive, a **eventual aprimoramento do seu conteúdo**. [...] essa vertente facultativa da maioria das normas da Organização, antes de enfraquecer sua capacidade de ação, **tem fortalecido seu impacto político**, por possibilitar uma **progressiva adoção dos seus parâmetros aos países-membros e facilitar a sua expansão internacional**, em decorrência da força de irradiação dos procedimentos adotados pelos principais membros da Organização.

A produção e propagação dos atos normativos, elaborados pelos países centrais do capitalismo, configuram-se, portanto, em uma importante estratégia utilizada pela Organização para expandir internacionalmente seus princípios e parâmetros de políticas. Na mesma perspectiva, Godinho (2018, p. 39, grifos nossos) esclarece que:

As **decisões** têm cumprimento **obrigatório** para todos os membros que não se abstenham por ocasião de sua adoção. Apresentam **obrigações similares** àquelas contraídas no âmbito de **acordos internacionais**, ensejando a necessidade de seu cumprimento ou a adoção de medidas que conduzam à sua implementação. As recomendações são submetidas à consideração dos membros, com vistas à sua possível implementação. Embora não tenham cumprimento obrigatório, as recomendações apresentam **impactos nas práticas da OCDE**, ao sinalizarem convergência dos membros sobre tópicos e ensejarem expectativa de esforços para sua adoção (usualmente resultando em abstenções por parte dos membros com dificuldades na matéria).

Ao tratar das decisões, Pinto (2000, p. 25) destaca que elas possuem valor jurídico equivalente para os países-membros, cujo descumprimento viola o artigo 5 da Convenção de 1961 e o Tratado de direitos. Nesses termos, embora o seu descumprimento não seja acompanhado de mecanismo de sanção, “o constrangimento político e moral constitui o mecanismo de sanção por excelência das decisões da Organização”, conseqüentemente, “o país-membro que aceita uma decisão tem obrigação de pôr em prática, em prazo razoável” (PINTO, 2000, p. 25). Já as recomendações, na concepção do autor, são compromissos não vinculatórios, que embora não sejam de natureza obrigatória, exerce influência nas políticas públicas dos países:

[...] a recomendação é o compromisso facultativo mais utilizado pelo OCDE e a maneira, por excelência, de **exteriorização das normas** da Organização. Seu caráter não-exigível [*sic*], dá a esse instrumento normativo adaptabilidade e flexibilidade, que permite fácil adequação da norma às novas exigências inerentes à fluidez e à volatilidade das relações econômicas internacionais. Não requer, ademais, nos países-membros, o exame da matéria pelos órgãos legislativos nacionais (PINTO, 2000, p. 28). Tendo em vista o seu caráter não-obrigatório [*sic*], as recomendações são apresentadas em linguagem abrangente e tende ao genérico, o que permite uma **ampla margem de manobra** por parte dos países-membros, no processo de sua aplicação. As recomendações mencionam frequentemente um relatório do comitê de origem, onde estão enunciadas as razões que levaram à elaboração da norma. Fazem, muitas vezes, referência ao anexo que contém com uma série de sugestões e orientações de políticas, de linhas de ações dos governos. Esses anexos são denominados, dependendo do seu conteúdo, “modelos de convenção”, “linhas diretrizes”, “princípios diretores”, “formulários padronizados”, “notas explicativas” (PINTO, 2000, p. 30, *aspas no original*).

Ainda que sejam facultativas, elas são implementadas pelos integrantes, em até um ano após entrar em vigor:

Apesar de a implementação da recomendação, na ordem interna dos países-membros, ser facultativa, a experiência do Secretariado revela que a quase totalidade das recomendações da Organização é posta em prática pela

grande maioria dos países-membros, logo, após sua adoção pelo Conselho, tendência que reitera seu caráter consensual de aceitação da desejabilidade da regulamentação.

A aplicação da recomendação pode exigir a elaboração de uma nova legislação interna sobre a questão. Na maioria das vezes, entretanto, visa basicamente harmonizar práticas e procedimentos entre os países ou uniformizar métodos de interpretação (PINTO, 2000, p. 30).

[...] a grande maioria das recomendações **estabelece que o comitê de origem deve zelar pela sua aplicação e aperfeiçoamento**. A prática estabelece que, um ano após sua entrada em vigor, o acompanhamento começa a fazer parte do programa dos países-membros, efetuado pelos comitês (PINTO, 2000, p. 31, grifos nossos).

Além desses atos, há outros dispositivos comumente utilizados, que são: (i) as declarações-compromissos de políticas instituídas para os membros, cuja implementação é monitorada pela Organização; (ii) os acertos e entendimentos-negociações realizadas por determinados membros da OCDE, a exemplo das declarações, que embora não sejam obrigatórias, são monitoradas dentro dos foros; e (iii) as convenções e tratados, “concluídos no marco da Organização, são acordos de cumprimento obrigatório para suas partes (entre as quais se incluem, em muitos casos, países não membros da OCDE)” (GODINHO, 2018, p. 40).

Outras formas indiretas de normas são os avisos e publicações de relatórios (redigidos por técnicos/membros dos comitês de modo pessoal) para favorecer a interpretação e aplicação das ações da Organização. Após serem publicados, são legitimados pelos comitês. Os comentários e esclarecimentos também são utilizados para uniformizar as interpretações das publicações e atos da Organização (PINTO, 2000).

Até o ano de 2016, a OCDE instituiu 272 instrumentos, dos quais 30 são decisões, 194 são recomendações e 48 outros instrumentos (34 declarações, 8 convenções, 4 acertos/entendimentos e 2 diretrizes), portanto, a OCDE está exercendo “função legislativa” no plano internacional, cuja produção anual média é de 5 instrumentos, com destaque para as áreas do meio ambiente, tributação, produtos químicos e outros:

A atividade legislativa tem sido diferenciada entre áreas da OCDE, com destaque aos seguintes tópicos: (i) meio ambiente (44 instrumentos adotados); (ii) produtos químicos (22); (iii) tributação e assuntos fiscais (21); (iv) economia digital (17); (v) proteção do consumidor (14); (vi) investimentos (14); (vii) política científica e tecnológica (13); (viii) investimento internacional e empresas multinacionais (13); (ix) concorrência (12); (x) governança pública (10); (xi) mercados financeiros (10); (xii) seguros e previdência privada (10); e (xiii) assistência ao desenvolvimento (10) (GODINHO, 2018, p. 40).

[...] o acervo normativo é crescente e disseminado por um leque variado de temas e áreas de atuação, o que consolida o papel da OCDE entre as instituições internacionais que estabelecem regras para o funcionamento da

economia mundial (GODINHO, 2018, p. 40- 41).

Os mecanismos indiretos para garantir o cumprimento dos atos normativos e instrumentos são a “vigilância multilateral, acompanhamento e monitoramento entre pares” (THORSTENSEN; GULLO, 2018, p. 13). As revisões por pares são os principais instrumentos que avaliam minuciosamente o desempenho dos países nos comitês, aferindo a compatibilidade entre as medidas adotadas por cada nação e os instrumentos normativos:

[...] as revisões por pares contemplam avaliações detalhadas do desempenho de determinado país em uma área temática, por parte dos integrantes do comitê (ou grupo de trabalho) responsável por seu monitoramento. Elas verificam a compatibilidade entre experiências nacionais e “boas práticas” e instrumentos da Organização, além de recomendarem medidas em resposta a limitações identificadas. As revisões são conduzidas em bases periódicas, em instâncias da OCDE, ou constituem etapa em processos de adesão a determinados instrumentos (a exemplo da Convenção para o Combate ao Suborno de Funcionários Governamentais em Transações Internacionais) (GODINHO, 2018, p. 41).

A revisão por pares envolve três fases: (i) a preparação, fundamentada na coleta de dados e estatísticas pelo secretariado; (ii) as consultas entre o secretariado, representantes e especialistas do país investigado, que culmina na elaboração de um relatório detalhado da área investigada; (iii) a avaliação do desempenho do país-membro fundamentada no documento e na discussão em plenária de representantes do país e membros do comitê. Todo esse processo é concluído com a elaboração de um relatório final de avaliação, acordado entre os participantes (GODINHO, 2018). O papel da revisão por pares é fundamental para garantir que cada integrante se envolva no processo, fornecendo dados e informações necessárias para o exame minucioso e, principalmente, adote as normas da Organização:

As revisões por pares contribuem para a afirmação da natureza “intergovernamental” da OCDE, em contraponto aos seus atributos de organização “internacional”, como decorrência de (i) envolvimento de “iguais” (outros estados) no exame de desempenhos nacionais, em contraponto à eventual participação de órgão “superior”, com capacidade decisória em matéria de avaliação e sanção; e (ii) participação ativa do país examinado na provisão de dados e informações, na discussão em plenária e na negociação do relatório final. A natureza intergovernamental do exercício seria compatível com sua eficácia, na medida em que (i) sua regularidade viabilizaria canal sistemático de persuasão e pressão sobre o país examinado; e (ii) a publicação de seus resultados contribuiria para maior visibilidade de limitações no desempenho de políticas públicas (GODINHO, 2018, p. 41-42, *aspas no original*).

Segundo Pinto (2000, p. 49), “a aceitação de uma decisão ou recomendação pode vir acompanhada de uma declaração interpretativa ou de reservas”. As decisões interpretativas incluem voto e avaliação, por parte dos países-membros que não possuem restrições, seu objetivo é avaliar o texto e o estabelecimento de um prazo razoável para apresentarem comentários – geralmente são mais utilizados pela Alemanha, Canadá e Estados Unidos (PINTO, 2000). A declaração interpretativa é comumente utilizada pelos países-membros quando o texto é aberto a diferentes interpretações; refere-se ao prazo acordado para apresentar comentários à norma, “permite a um país, ao adotar uma nova da Organização, precisar a extensão do compromisso assumido” (PINTO, 2000, p. 49).

A reserva é a declaração de impossibilidade, por parte de um país-membro, de aplicar internamente determinado dispositivo no texto normativo. Esse mecanismo tem sido utilizado por países como Grécia, Irlanda, Islândia, México, Portugal e Turquia (PINTO, 2000) e é aplicado “quando um país-membro considera não ter condições de implementar internamente determinado dispositivo previsto no texto” (PINTO, 2000, p. 50). O autor conclui que “os países de menor desenvolvimento relativo no âmbito da OCDE foram os países que mais apresentaram reservas, enquanto os Estados federais os que mais apresentaram declarações interpretativas” (PINTO, 2000, p. 50).

Dentre as principais características da OCDE, pode-se afirmar que há uma “contradição aparente entre a **ausência de poder da Organização** (refletida em escassez de instrumentos coercitivos ou operacionais à sua disposição) e sua **capacidade de exercer influência**” (GODINHO, 2018, p. 48, grifos nossos). Essa influência, por sua vez, ocorre devido a sua capacidade de governança, que depende de três mecanismos essenciais: (i) a capacidade de “geração de ideias” e “produção de discursos” e, conseqüentemente, na “definição de agendas e elaboração de conceitos, com impactos sobre a identificação de desafios nacionais e respostas apropriadas de políticas públicas” (GODINHO, 2018, p. 48); (ii) a “avaliação de políticas”, centrada na revisão por pares, que possibilita a “difusão de conhecimento sobre êxitos e limitações de políticas nacionais e [contribui] para a implementação de ‘boas práticas’ e promoção de maior convergência entre os membros” (GODINHO, 2018, p. 48); (iii) a “produção de dados”, que envolve a geração e análise comparativa de dados e indicadores, “contribuindo para revelar ‘boas práticas’ e sublinhar limitações de desempenho nacional, acompanhadas de pressões por melhores

resultados e adaptação de políticas públicas” (GODINHO, 2018, p. 48-49).

A intensidade e características desses mecanismos dependem dos seguintes fatores: i) participação de atores externos, a exemplo de outros organismos internacionais e Estados com capacidade de influência nas atividades e concepções da OCDE; ii) da dinâmica interna reflete a capacidade de alguns membros definirem os tópicos de trabalho da organização e das condições objetivas que impactam na implementação do programa de trabalho; e iii) das restrições políticas que são os níveis de consenso – fundamentado em argumentos de “base científica” – e dissenso – entre especialistas ou países – sobre as concepções, princípios e diretrizes de políticas examinadas (GODINHO, 2018).

Para Godinho (2018), esses três mecanismos de governança podem contribuir para a implementação de políticas, pela “adaptação”, por parte dos países-membros, dos marcos nacionais de políticas; pela coordenação de políticas, que corresponde à elaboração de regulamentos convergentes e objetivos comuns para a discussão de determinados setores; e pela convergência de políticas, situação na qual as disparidades entre os integrantes sobre determinado campo de políticas públicas seriam progressivamente minimizadas.

O autor analisa a OCDE sob o prisma de diferentes correntes teóricas, fundamentado em pesquisadores marxistas, afirma que o organismo atua visando desenvolver e organizar a liderança hegemônica global das economias de mercado democráticas, fundamentando-se nos seguintes planos:

(i) no estabelecimento de **direção estratégica** para políticas de desenvolvimento e tratamento de desafios econômicos e sociais, além de mecanismos para **coordenação de políticas** no âmbito de sua comunidade de economias de mercado democráticas; (ii) na **integração de países não-membros** [sic] (e economias emergentes, em particular) aos mecanismos da Organização, com vistas a apoiar mudanças em suas políticas e lograr maior convergência em direção às práticas da OCDE; e (iii) na **produção de ideias e exercício de influência sobre agendas de políticas públicas**, por meio de contribuições a outros organismos internacionais (GODINHO, 2018, p. 54, grifos nossos).

De modo geral, o pesquisador identifica que a OCDE possui um *modus operandi* fundamentado nos seguintes fatores:

[...] na interação entre “redes” de funcionários governamentais e secretariado qualificado, a assimetria de recursos de poder entre seus membros, a coesão da OCDE na projeção de princípios e interesses fundamentais de seus membros (que ainda congregam universo relativamente restrito) e sua

atuação ocasional no apoio à cooperação internacional mais ampla (GODINHO, 2018, p. 57).

A partir das ponderações acima, pode-se inferir que a OCDE não é um grupo heterogêneo e paritário, ao contrário, é uma organização heterogênea, na qual os países mais industrializados do capitalismo (G7, G10) elaboram e propagam princípios, diretrizes e proposições para os demais membros (intergovernamental) e para os não membros (internacional). Ela atua em concordância com outros organismos (FMI, Banco Mundial, Comunidade Europeia etc.), ONGs, empresas e outras instituições, e, a partir dos atos normativos, o referido grupo utiliza a Organização para direcionar as políticas sociais em escala global, a exemplo das políticas brasileiras, abordadas a seguir.

1.2 A APROXIMAÇÃO BRASIL-OCDE

A aproximação entre Brasil e OCDE foi iniciada no ano de 1978, por meio de um convite informal feito pela Organização ao país para participar das atividades do Comitê do Aço. Tal relação se intensificou a partir do segundo ciclo de expansão da OCDE (1990-2000), devido às transformações na economia internacional, que contribuíram para que a Organização buscasse expandir sua área de atuação e iniciasse um processo de reforma (GODINHO, 2018; PINTO, 2000). Nesse período, a cúpula da OCDE atuou ativamente na implementação de políticas públicas neoliberais nos países não membros, sobretudo, por meio da implementação das reformas econômicas:

[...] o interesse da Organização por aproximação de países não membros selecionados, para discussão de políticas públicas, questões internacionais e **implementação de reformas econômicas**. Uma modalidade de aproximação consistiu no convite a determinados países para participação, sobretudo como observadores, nas atividades de comitês e grupos de trabalho da OCDE (GODINHO, 2018, p. 46, grifos nossos).

Dentre suas estratégias principais para garantir a instituição dessas reformas está a criação do Programa Parceiros para Transição, que ofereceu assistência técnica aos países da ex-URSS da Europa Oriental (Eslováquia, Hungria, Polônia e República Tcheca) “para ajudar a moldar seu novo modelo econômico” (PINTO, 2000, p. 75-76) e o Programa Diálogo sobre Políticas com as Economias Dinâmicas da Ásia

(Coreia, Hong Kong, Malásia, Singapura, Taiwan e Tailândia), visando “influenciar a formulação de políticas nos países participantes” (PINTO, 2000, p. 77).

Em 1992, o programa foi estendido aos países da América Latina, particularmente à Argentina, Brasil, Chile e México, que no período possuíam “maior peso econômico e maiores êxitos no processo de estabilização, liberalização e reestruturação econômicas” (PINTO, 2000, p. 77). A aproximação entre a OCDE e os países beneficiários dos programas visou estabelecer uma relação econômica, por meio de reuniões periódicas, seminários sobre comércio, meio ambiente, investimentos e outras temáticas (GODINHO, 2018; PINTO, 2000).

O programa Diálogos objetivou adequar as economias planificadas às economias de mercado via estabilização e realização de reformas estruturais e contemplou:

[...] **revisões regulares** sobre o **desempenho econômico** de seus participantes, o exame de políticas públicas em áreas como **educação**, meio ambiente e mercados de capitais, e sua participação, como observadores ou membros plenos, em comitês e grupos de trabalho da Organização (GODINHO, 2018, p. 45, grifos nossos).

Nota-se que a participação dos referidos países nos comitês e grupos de trabalho como observadores, por exemplo, exige o fornecimento de dados e informações econômicas, sobretudo, nas áreas consideradas estratégicas pela OCDE, a exemplo da educação, mercado de capitais e meio ambiente. É importante ressaltar que a criação do Centro de Desenvolvimento, em 1962, possibilitou que fossem realizados “estudos e visitas a países não membros, bem como a apresentação de avaliações e recomendações de políticas para países em desenvolvimento” (GODINHO, 2018, p. 46). A partir de 1990, “a Organização implementou atividades ‘com’ países não membros, em contraste com o perfil então dominante de atividades ‘sobre’ ou ‘para’ não membros” (GODINHO, 2018, p. 47).

Outros fatores que contribuíram nesse processo de aproximação com economias externas à Organização foram a criação do Centro de Cooperação com Não Membros em 1997 e a realização de foros globais a partir de 2001, para discussão de políticas públicas dessas nações e setores da sociedade civil. Esses espaços possibilitaram a criação do Panorama Econômico, publicação reservada para “a avaliação da conjuntura mundial, projeções e recomendações de políticas macroeconômicas para os membros (bem como para países em processo de adesão

e parceiros-chave, em seu formato atual)” (GODINHO, 2018, p. 60). Esse interesse também dependeu do “peso internacional de grandes economias emergentes”, no contexto da intensificação “das transformações econômicas globais, e conjunturais, relacionados à menor vulnerabilidade e recuperação mais rápida das economias emergentes frente à crise mundial iniciada em 2007” (GODINHO, 2018, p. 62).

Desde o ano de 2012, a Organização utiliza as seguintes modalidades de participação de não membros em suas atividades e órgãos: (i) convidado – participa de reuniões específicas que tratam de questões de natureza não confidencial de um setor ou órgão; (ii) participante – pode ser convocado para todas as reuniões como convidado, desde que sejam não confidenciais e colaborar ativamente nas atividades do órgão, exceto se o Conselho se opuser parcial ou totalmente à participação; (iii) associado ou parceiro – compõe um Comitê, participa de um projeto, discute um instrumento normativo com direito similar ao de um membro por um determinado tempo. Nesta última modalidade, cada país deve **“aderir e implementar os instrumentos legais relacionados aos órgãos dos quais participem**, bem como atuar nas respectivas *peer reviews* [revisão por pares], e **pagar** seus compromissos orçamentários assumidos perante a Parte II do Orçamento.” (THORSTENSEN; GULLO, 2018, p. 15, grifos nossos).

Nesses termos, verifica-se que a OCDE utiliza esses mecanismos de participação para cooptar os países não signatários a promoverem mudanças estruturais em suas economias, principalmente por meio da implementação dos instrumentos normativos produzidos nos comitês e grupos de trabalho. Portanto, quanto mais estreita é a relação de um país junto à OCDE, maior será seu compromisso junto à Organização e mais intensas serão as pressões para a aderência aos instrumentos normativos, alinhamento de políticas, realização de reformas, entre outros.

Tomando como exemplo a ampliação da participação do Brasil na Organização, identificou-se que o país começou como convidado informal em 1978 e somente em 1996 se tornou membro pleno do Comitê do Aço, e, a partir desse período, sua participação aumentou progressivamente nas instâncias e órgãos da OCDE. O alargamento dessa atuação nos comitês e grupos de trabalho implicou em assumir “todas as obrigações de um membro pleno, inclusive contribuição financeira” (PINTO, 2000, p. 79). Dentre as obrigações como membro, compete ao país “estar presente regularmente às reuniões, participar dos debates da troca de informações, quando

solicitado, e expor a política nacional do seu país no setor, além de contribuir financeiramente em base anual” (PINTO, 2000, p. 81).

Para fins didáticos, organizou-se o estreitamento das relações Brasil-OCDE de 1978 a 2006 e a partir de 2007, quando o país se tornou um parceiro-chave da Organização, explicitados nos quadros abaixo:

Quadro 1– Síntese das formas de aproximação entre Brasil e OCDE de 1978 a 2006

ANO	FORMA DE APROXIMAÇÃO
1978	Convite para participar informalmente das atividades do Comitê do Aço
1990*	Diálogo sobre Políticas com Economias Dinâmicas
1992	Candidatura a membro pleno do Centro de Desenvolvimento
1994	Membro** do Conselho Diretor do Centro de Desenvolvimento
1996	Membro pleno do Comitê de Aço; Solicitação para o ingresso na categoria de observador-participante de vários comitês
1997	Observador*** do Comitê de Comércio; Observador do Comitê de Investimentos Internacionais e Empresas Multinacionais (aderiu aos instrumentos da Declaração para Investimentos Internacionais e Empresas Multinacionais; Observador do Comitê de Suborno de Funcionários Públicos em Transações Comerciais Internacionais
1998	Observador do Comitê de Concorrência; Observador do Comitê de Agricultura; Programa da OCDE para o Brasil (início dos Estudos Econômicos)****
2001	Observador do Comitê de Governança Pública (solicitou o ingresso em 1997, porém, foi negado no período)
2005	Criação do Grupo Interministerial de Trabalho para Coordenação da Atuação Brasileira junto à OCDE; Observador do Grupo de Trabalho sobre Previdência Privada
2006	Observador do Comitê de Estatística e seus órgãos subsidiários

Fonte: Autoria própria baseada em Godinho (2018).

Legenda

* Sediou vários seminários da OCDE sobre as seguintes temáticas: “[...] privatização (1994), investimentos estrangeiros (1996 e 1997), avaliação de preços de transferência para a administração tributária (1996 e 1998) e políticas de concorrência (1997)” (GODINHO, 2018, p.183).

** Membro equivale atualmente a associado.

*** Observador equivale a participante.

**** O país participou das edições de 2001 e 2005, ademais, participou de revisões por pares sobre políticas brasileiras na área de concorrência em 1999 e 2005 e da agricultura em 2005.

Quadro 2 – Ampliação das formas de participação na OCDE a partir de 2007

MEMBRO OU ASSOCIADO	PARTICIPANTE	OUTRAS FORMAS
2009- Fórum Global de Transparência e Troca de Informações na Área Tributária	2007- Comitê de Políticas Científicas e Tecnológicas e seus órgãos subsidiários	2013- Revisão do projeto Erosão da Base Tributária e Direcionamento de Lucros (baseado no plano de ação do G20/OCDE)
2011- Reunião Conjunta sobre questões relacionadas à Aceitação Mútua de Dados na Avaliação de Químicos; Grupo de Trabalho sobre Boas Práticas Laboratoriais	2010- Grupo de Trabalho sobre Segurança de Produtos ao Consumidor	2013 e 2015- Revisão de seus Princípios de Governança Corporativa
2013- Conselho Diretor do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA); Grupo de Trabalho sobre Indicadores dos Sistemas Educacionais		

Fonte: Autoria própria, baseada em Godinho (2018).

Quadro 3 – Ampliação das formas de participação como convidado a partir de 2007

- Reuniões de comitês como Política Econômica, Política Regulatória, Mercados Financeiros e Avaliação Econômica e de Desenvolvimento
- Vice-presidência do Conselho Diretor do Centro de Desenvolvimento (2009 e 2013)
- Vice-presidência do Comitê do Aço (2013 e 2015)
- Grupo de Trabalho sobre Conduta Empresarial Responsável e do Conselho Diretor do PISA (a partir de 2013)

Fonte: Autoria própria, baseada em Godinho (2018).

A partir de 1998, a OCDE começou a realizar os Estudos Econômicos do Brasil, devido à sua maior aproximação com o país por meio do programa Diálogos (GODINHO, 2018). Observou-se que essa aproximação gerou novas responsabilidades ao país, o que incluiu fornecimento de dados em torno das seguintes áreas:

- (i) **política econômica** – são examinados no âmbito dos Panoramas Econômicos semestrais e da publicação anual Rumo ao Crescimento (Going for Growth), além de serem objeto de Estudos Econômicos bienais da Organização; (ii) **comércio internacional** – foram integrados às bases de dados sobre comércio em valor adicionado (Trade in Value Added – TiVA) e restritividade no comércio de serviços (Services Trade Restrictiveness Index – STRI), além de serem objeto de estudos da Organização; (iii) **agricultura** – são examinados no âmbito dos estudos Panorama OCDE-FAO; (iv) **governança pública e desenvolvimento territorial** – foram integrados às bases de dados relativas às publicações Government at a Glance e Regions at a Glance; (v) **ciência e tecnologia** – perfis nacionais dos cinco países têm sido apresentados na publicação Panorama de Ciência, Tecnologia e Indústria (GODINHO, 2018, p. 101).

Os Estudos Econômicos envolvem também as “políticas de investimento, desempenho ambiental, políticas de desenvolvimento territorial, reforma regulatória e integridade no setor público, entre outros” (GODINHO, 2018, p. 101). Isso explica a progressiva participação do país nos comitês e grupos relacionados com essas temáticas.

Ao se tornar membro pleno de um órgão, além de prestar informações sobre cada área/setor, o país é obrigado a aderir e implementar os seus instrumentos normativos. Em 2006, por exemplo, o Brasil participou formalmente de trinta instâncias da OCDE, incluindo foros, comitês e órgãos subsidiários, nas condições de membro pleno ou participante. Thorstensen e Gullo (2018) mostraram que até 2018 o país participou como membro ou associado em 27 instâncias, incluindo organismos, atividades e projetos junto à OCDE, conforme mostra o quadro:

Quadro 4 – Organismos, Projetos e Atividades em que o Brasil atua como membro ou associado

ORGANISMOS, PROJETOS E ATIVIDADES EM QUE O BRASIL ATUA COMO MEMBRO OU ASSOCIADO	
Grupo Consultivo para Cooperação com Economias Parceiras	Esquema para sementes de crucíferas e outras espécies de óleo ou fibra
Comitê de Produtos Químicos	Esquema para sementes de grama e leguminosas
Subgrupo de Especialistas em Assistência Administrativa Mútua em Questões Fiscais	Esquema para Milho e Sorgo
Fórum sobre Práticas Fiscais Prejudiciais	Fórum sobre Administração Tributária
Comitê de Aço	Esquema para Legumes
Grupo Fórum Global AEOI (Padrão para troca automática de informações)	Grupo de Trabalho sobre a Economia Digital
Grupo de Revisão por Pares do Fórum Global	Grupo de Trabalho de Coordenadores Nacionais do Programa de Diretrizes de Testes
Conselho de Administração do Centro de Desenvolvimento	Grupo de Trabalho sobre Suborno em Transações Comerciais Internacionais
Rede INES para o Desenvolvimento de Dados sobre o mercado de trabalho e os resultados sociais da educação	Grupo de Trabalho sobre Boas Práticas Laboratoriais
Rede INES para coleta e adjudicação de informações descritivas em nível de sistema sobre estruturas, políticas e práticas educacionais	Grupo de Trabalho nº6 sobre Tributação de Empresas Multinacionais
Comitê de Investimentos	Grupo de Trabalho dos Produtos Químicos, Pesticidas e Biotecnologia
Esquema da OCDE para a Aplicação de Normas Internacionais para Frutas e Legumes	Grupo de Trabalho sobre Indicadores de Sistemas Educacionais
Programa para Conselho Diretivo de Avaliação de Alunos Internacionais	Grupo de Trabalho sobre Conduta Empresarial Responsável
Esquema para Cereais	

Fonte: Adaptado de Thorstensen e Gullo (2018).

Em junho de 2015 foi assinado o Acordo Marco de Cooperação do Brasil com a OCDE, durante a reunião do Conselho Ministerial em Paris, e em novembro do mesmo ano, em Brasília, foi instituído o Programa de Trabalho Brasil-OCDE (2016-2017), em continuidade aos objetivos do Acordo, que prevê o ingresso do país em mais 43 instâncias da Organização. O referido Programa engloba “avaliação de políticas setoriais e nacionais; intercâmbio de informações e troca de dados estatísticos; e colaboração de funcionários do país e da Organização” (FORTES, 2023, p.74).

O Acordo contempla 126 ações, subdivididas nas seguintes áreas: a) economia, comércio, indústria e finanças; b) combate à corrupção e governança pública; c) agricultura, meio ambiente e ciência e tecnologia; d) políticas sociais, educação, previdência e trabalhista; e) desenvolvimento. As maiores participações do Brasil estão concentradas nos três primeiros grupos. A participação do país no Comitê

de Avaliação Econômica e de Desenvolvimento, por exemplo, contribuiu para que fossem elaborados periodicamente os Estudos Econômicos sobre o país, que integra um conjunto de avaliações seguidas de recomendações para a política macroeconômica do país e setores considerados estratégicos, a exemplo da indústria, infraestrutura, serviços de saúde pública, equidade, políticas sociais, entre outros (GODINHO, 2018).

No que tange às áreas sociais, a ação do país no setor educacional tem sido mais orgânica e sistematizada, pois o Brasil “a única nação da América do Sul que participa do Pisa desde a primeira edição, em 2000 (MAUÉS, 2003). As implicações da participação do país no Conselho diretor do PISA são:

[...] (i) maior influência potencial na definição de parâmetros e metodologia do PISA, por meio de atuação em condições paritárias àquelas de membros da OCDE; (ii) obrigações mais amplas em matéria de participação em atividades, contribuições financeiras, fornecimento de dados para a implementação do programa de trabalho do PISA e vinculação a conclusões e decisões de seu Conselho Diretor. Em 2013, o Brasil foi eleito para uma das três vice-presidências do PISA, no âmbito do bureau de seu Conselho Diretor. O país também sediou, em outubro de 2016, a 42ª Reunião do Conselho Diretor do PISA (GODINHO, 2018, p. 228-229).

A participação no Conselho Diretor do PISA gerou um comprometimento de 222,8 mil euros no ano 2016. Trata-se da maior contribuição do país na Organização. Ademais, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) participa, desde o ano de 2008, do Grupo de Trabalho sobre Indicadores dos Sistemas Educacionais da OCDE e atua como convidado das reuniões do Comitê de Política Educacional. Essas questões orçamentárias são entraves para a participação do país em algumas instâncias da OCDE, a exemplo do Programa Regional para a América Latina e Caribe e da Iniciativa sobre Cadeias Globais de Valor, Transformação Produtiva e Desenvolvimento, cuja participação está sujeita à contribuição voluntária dos países (GODINHO, 2018).

O pedido formal de entrada do Brasil na OCDE ocorreu em 29 maio de 2017, durante o governo do ex-presidente Michel Temer (2016-2018), em um cenário de instabilidade da política interna brasileira, após o impeachment de Dilma Rousseff (2011-2016). Porém, desde 2015, havia uma articulação intensa por parte do país para iniciar esse pedido de adesão (RIBEIRO, 2020; FORTES, 2023). A justificativa desse processo de membresia se sustenta na necessidade de “convergência do Brasil aos padrões da OCDE” e o “aperfeiçoamento e a modernização das políticas públicas

do país” (FORTES, 2023, p. 77).

Supõe-se que esse pedido de adesão está relacionado com o avanço e consolidação do neoliberalismo no país, particularmente por meio da adoção de instrumentos normativos e por um conjunto de reformas implementadas pós-2016, tais como a Emenda Constitucional 55, PEC 241/55 ou PEC 55²⁵, o Novo Ensino Médio (Lei n.º 13.415/17), a Reforma Trabalhista (Lei n.º 13.467/2017) e outras que retiram direitos históricos da classe trabalhadora²⁶.

Ribeiro (2020, p. 102) aduz que, após a adesão do país à Organização, todas as políticas nacionais passaram a ser “referendadas por investidores internacionais”, em outras palavras, o Estado brasileiro adotará as diretrizes e políticas que estão em consonância com as regras estabelecidas pelo capital internacional, as quais propõem o aprofundamento da política neoliberal (ANDERSON, 1995; HARVEY, 2011). A aprovação da PEC 55, por exemplo, instituiu “um duro ajuste fiscal e monetário na esperança de que o setor privado retomasse a confiança e voltasse a investir [no Brasil]” (ROSSI; DWECK, 2016, p. 2), portanto, estão em sintonia com as orientações da OCDE, Banco Mundial e FMI.

Amaral e Oliveira (2023, p. 3) afirmam que, durante a gestão de Jair Bolsonaro (2019-2022), essa política de austeridade foi intensificada e influenciada pela ideologia da extrema direita:

[...] o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022) intensificou essa política de austeridade fiscal, de inspiração hiperneoliberal e autoritária, mas associada a uma perspectiva conservadora de extrema direita, com ataques constantes à democracia, à liberdade de ensino e ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

Conforme os autores, o Bolsonarismo evidenciou a fase denominada “hiperneoliberal”²⁷, marcada pelo aprofundamento da exploração, precarização e

²⁵ A Emenda Constitucional 55, PEC 241/55 ou PEC 55 foi aprovada em 15 de dezembro do ano de 2016, limitando o aumento dos gastos públicos que não poderão ser superiores à inflação acumulada no ano anterior. A PEC 55 limita os investimentos em setores públicos essenciais e estratégicos, como educação, saúde, assistência social, que mais demandam investimentos.

²⁶ Cf. cap. 3.

²⁷ “Hiperneoliberalismo” é um termo utilizado pelo professor e pesquisador Julio Cesar Lemes de Castro (2020, p. 8) para designar a fase do neoliberalismo: “[...] radicalização de uma espécie de fuga para a frente; diante dos obstáculos, o neoliberalismo dobra a aposta: entramos no que pode ser chamado de hiperneoliberalismo”. O autor relaciona o “hiperneoliberalismo” à insurgência de lideranças da ultradireita, a exemplo de Donald Trump (Estados Unidos), Viktor Orbán (Hungria), Narendra Modi (Índia), Recep Erdoğan (Turquia), Rodrigo Duterte (Filipinas), Jair Bolsonaro (Brasil) e Boris Johnson (Reino Unido).

autoritarismo pós-crise de 2007-2008 (CASTRO, 2020), nestes termos:

[...] além de manter a Emenda Constitucional nº 95/2016, o governo buscou **aprofundar os cortes orçamentários e reduzir os recursos e programas sociais nos setores entendidos como direitos sociais**, conforme o art. 6º da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Dentre as reformas e ações de cunho neoliberal destacam-se: a reforma da previdência, a reforma da liberdade econômica, as privatizações de empresas estatais, a redução do Estado e os projetos de reforma tributária e administrativa (AMARAL; OLIVEIRA, 2023, p. 7-8, grifos nossos).

Para ingressar na OCDE, o país também precisaria abdicar das relações que estabelece com as iniciativas internacionais, a exemplo dos fóruns dos países em desenvolvimento e do BRICS²⁸ e, principalmente, realizar novas reformas e regulações de sua economia:

Brasil deve **abandonar** suposta predileção por iniciativas internacionais com países em desenvolvimento (PEDs), advogando-se por maior equilíbrio na posição do governo brasileiro, que consistiria em simultaneamente evitar perder protagonismo em fóruns com PEDs, como no caso do G77+China (BBC, 2017), e iniciativas no âmbito dos BRICS, mas se alinhar aos países mais ricos, para deles extrair boas práticas para seu crescimento (FGV, 2017). Nessa linha, a adesão forçaria o país a **reformular instituições e regulações**, o que levaria a maior produtividade e maior crescimento. Argumenta-se que padrões mais “exigentes” trariam benefício semelhante ao de se tornar investment grade, que possibilitaria uma disparada de investimentos (RIBEIRO, 2020, p. 101).

A partir de 2023, a atual gestão de Lula deixou claro que prioriza o Mercosul e a integração regional, e apontou o desejo de instituir com a União Europeia (UE) uma parceria estratégica. Contudo, não mencionou a entrada do país na OCDE²⁹. Há um movimento para o fortalecimento das ações do país junto ao BRICS, uma organização internacional informal (THUDIUM, 2023), que segue uma agenda convergente com o neoliberalismo, pois, apesar das críticas às políticas de financiamento do FMI e do Banco Mundial, “registram o apoio e o suporte a essas mesmas instituições” (VASCONCELOS, 2018, p. 209).

²⁸ Jim O'Neill publicou em novembro de 2001 o relatório *Building Better Economic Brics*, no qual projetou perspectivas de rápido crescimento e desenvolvimento para o Brasil, China, Índia e Rússia, criando a sigla BRIC. Fonte: <https://www.goldmansachs.com/intelligence/archive/archive-pdfs/build-better-brics.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2024. Em março de 2008, na Rússia, os quatro passaram a construir uma agenda por meio de cúpulas anuais para tratar da crise internacional e elaborar instrumentos de colaboração mútua. Em 2011, a África do Sul aderiu ao grupo, que passou a ser chamado de BRICS (THUDIUM, 2023).

²⁹ Fonte: <https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2022/10/29/lula-sinaliza-nova-politica-externa-e-fim-da-condicao-de-paria.htm>. Acesso em: 02 out. 2022.

Se, por um lado, o atual governo Lula “silencia” acerca da adesão do país à OCDE, por outro, mantém os compromissos, agendas e reformas aprovadas nas gestões anteriores que intensificam a política neoliberal no país. Além de não demonstrar qualquer tentativa de rompimento com as políticas instituídas pelas gestões anteriores, busca apoio junto ao empresariado brasileiro para a aprovação da Reforma Administrativa, que altera as regras para os novos servidores públicos, limitando a estabilidade no emprego³⁰.

Até aqui, identifica-se que (i) a OCDE é uma cúpula representativa dos interesses dos países mais industrializados, que estabelece as regras macroeconômicas para as nações, pela ampliação da membresia, instituição de normas, projetos, programas e parcerias junto aos países não membros; (ii) a relação entre Brasil-OCDE se intensificou partir da década de 1990, contribuindo para o alargamento das responsabilidades do país perante a Organização, especialmente pelo fornecimento de dados macroeconômicos e sociais, que garantem o aumento do controle, monitoramento regular de políticas nacionais, intensificação de reformas de cunho neoliberal; (iii) a participação do Brasil no Conselho diretor do PISA e no Grupo de Trabalho sobre Indicadores dos Sistemas Educacionais a partir de 2013 foi acompanhada pela ampliação de suas obrigações nas atividades, contribuições financeiras e fornecimento de dados educacionais para a Organização.

A ampliação da participação do país nessas duas últimas instâncias da OCDE também contribuiu para que os pressupostos e diretrizes dos programas e projetos para a educação do organismo fossem utilizados como parâmetros para a fundamentação das políticas para a formação de professores brasileiros, a exemplo das Novas Diretrizes de 2019, conforme será visto a seguir.

1.3 OS DOCUMENTOS DA OCDE QUE FUNDAMENTAM AS NOVAS DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A investigação do objeto identificou quatro dos documentos produzidos pela OCDE que embasaram a BNC-Formação, a saber: i) “DeSeCo- Projeto de Definição e Seleção de Competências La definición y selección de competencias clave: Resumen ejecutivo publicações” (OCDE, 2005); ii) “Professores são importantes.

³⁰ Fonte: <https://www.estadao.com.br/politica/coluna-do-estadao/ministra-de-lula-busca-apoio-de-empresarios-para-emplacar-reforma-administrativa-do-governo/>. Acesso em: 10 de abr. 2024.

Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes” (OCDE, 2006); iii) “Competencias en Iberoamérica: Análisis de PISA 2015” (OCDE, 2018); iv) “Políticas eficazes para professores insights do PISA” (OCDE, 2018a).

O primeiro documento – **DeSeCo- Projeto de Definição e Seleção de Competências La definición y selección de competencias clave**: Resumen ejecutivo publicaciones (OCDE, 2005) – aborda acerca da concepção de competências na perspectiva da OCDE. Trata-se de um documento composto por 20 laudas em língua espanhola, cuja tradução foi financiada pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Sintetiza a apresentação do Projeto de Definição e Seleção de Competências (DeSeCo) criado no final de 1997. O documento estabelece as competências como parâmetros para a educação básica ao tratar do PISA e das competências-chave, afirma que o projeto está relacionado com a criação do exame. O objetivo do PISA é acompanhar o desenvolvimento dos alunos concluintes da educação básica, no que se refere aos conhecimentos e habilidades. Este documento foi selecionado para este estudo porque nele a organização estabeleceu a fundação teórica e conceitual acerca das competências da BNCC (MACEDO, 2019), presente na BNC- Formação (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021), objeto de análise desta pesquisa.

No documento, a OCDE concebe as competências como a capacidade de mobilização e utilização de diversos recursos psicossociais (conhecimento, habilidades, atitudes, comportamentos, emoções, valores e outros). No DeSeCo, a OCDE distribui nove competências-chave nos seguintes grupos de comportamentos: i) agir de forma autônoma; ii) utilizar ferramentas interativas; e iii) atuar em grupos heterogêneos (OCDE, 2005), com ênfase nas dimensões psicossociais (MACEDO, 2019).

O projeto propõe avaliar as competências coletivamente, por meio do uso das tecnologias e ferramentas de interação, uma das formas de “exploração da contribuição das competências-chave para o bem-estar social e econômico” (OCDE, 2005, p. 17). Nesse sentido, o projeto defende que as competências devem ser desenvolvidas ao longo da vida, porque elas estão em constante mudança, variando conforme o contexto socioeconômico e períodos históricos.

O segundo documento – **Professores são importantes**. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes (OCDE, 2006) – é bastante extenso, contendo 252 laudas organizadas em 7 capítulos. O primeiro é um capítulo introdutório

cujo foco central é a importância das políticas educacionais destinadas para os professores. Para isso, apresenta a experiência das propostas e políticas educacionais adotadas nos 25 países³¹. O segundo capítulo analisa por que as políticas para professores são importantes, apresenta um panorama sobre a importância deste profissional para a melhoria da aprendizagem dos estudantes, citando algumas experiências de políticas adotadas nos países e prevê algumas perspectivas para o mercado de trabalho docente. O terceiro capítulo visa apresentar algumas “soluções” para tornar a docência uma carreira atraente, sobretudo devido à falta de atratividade geral da carreira, em decorrência da demanda por professores “eficientes”. O quarto capítulo trata sobre o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades dos professores, destacando a formação inicial e o desenvolvimento profissional. O quinto expõe as políticas para recrutamento, seleção e contratação de professores. O sexto apresenta as políticas para retenção de professores eficazes nas escolas. O sétimo e último explicita a experiência de desenvolvimento e implementação de políticas para professores.

Trata-se de um documento-referência da OCDE para a indicação para formação de professores, investigado por estudos que tratam das inferências da Organização nas políticas de formação de professores (D. FERREIRA, 2011; MAUÉS, 2011; ROSA, 2017; SOUZA, 2009). A sua relevância está, principalmente, no fato de apresentar as diretrizes gerais para a política de formação de professores, que são: i) colocar a qualidade do professor acima da quantidade, isto é, estabelecer parâmetros e critérios de seleção, formação inicial e emprego do professor, por meio da “avaliação contínua ao longo de toda a carreira docente, para identificar áreas que possam ser aprimoradas; reconhecimento e recompensa para o ensino eficaz” (OCDE, 2006, p. 13); ii) desenvolver um perfil claro docente, alinhado ao desenvolvimento da educação e ao desempenho e necessidades das escolas e dos alunos, para “alinhar os elementos envolvidos no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades e para fornecer um meio de avaliações e programas de desenvolvimento” (OCDE, 2006, p. 13); iii) o desenvolvimento do professor deve ser considerado um processo contínuo, que garanta “maior inter-relação entre formação inicial, iniciação e desenvolvimento profissional dos professores” (OCDE, 2006, p. 13); iv) a formação docente deve ser

³¹ Embora o documento afirme serem experiências de 25 países que estão condensadas no documento, no capítulo 3, em análise mais detalhada, ver-se-á que nem todos os países disponibilizam dados educacionais.

mais flexível e acelerada para a formação inicial e formação em serviço para formação continuada; v) transformar a docência em uma profissão rica em conhecimentos, isto é, manter a qualidade e o engajamento do professor com sua própria formação continuada e eficaz; vi) atribuir às escolas maior responsabilidade pelo gerenciamento da equipe docente, baseado na premissa de que, tal qual nas empresas bem sucedidas que realizam seleção de pessoal, a seleção de professores deve ser feita pelo gestor escolar, utilizando critérios mais pessoais e subjetivos, que devem ser somados aos critérios objetivos, como, por exemplo, a formação e a experiência.

Esses dois documentos foram publicados, inicialmente, entre 2005 e 2006, períodos de grande mudança e reestruturação na OCDE. Foram elaborados nesse período **Os Princípios da OCDE sobre o Governo das Sociedades** (OCDE, 2004) e o **Relatório Noboru** (NOBORU, 2004), que instituem parâmetros e normas elementares para a cooperação econômica preconizada pelo organismo.

Os Princípios da OCDE começaram a ser elaborados pelos seus ministros do Conselho em abril de 1998, foram aprovados e, a partir de 1999, começaram a fazer parte das propostas de políticas da Organização. Outrossim, foram adotados pelo Fórum para a Estabilidade Financeira³² como normas elementares:

A partir do acordo alcançado em 1999, estes Princípios passaram a constituir a base de iniciativas no domínio do governo das sociedades, tanto nos Estados-Membros da OCDE como em países terceiros. Além disso, o Fórum para a Estabilidade Financeira adoptou os Princípios como uma das doze normas fundamentais para sistemas financeiros sólidos. Assim sendo, os Princípios formam atualmente a base da vertente de governo das sociedades dos relatórios sobre o **cumprimento de padrões e códigos** (ROSC – *Reports on the Observance of Standards and Codes*) do **Banco Mundial/FMI** (OCDE, 2004, p. 9, grifos nossos).

Participaram também do exame desses princípios várias partes interessadas, a exemplo do “setor empresarial, investidores, associações profissionais a [sic] nível nacional e internacional, sindicatos, organizações da sociedade civil e organismos internacionais de normalização” (OCDE, 2004, p. 9). Vale ressaltar que, desde 1980, o Banco Mundial e FMI impuseram aos países devedores, especialmente aos latino-

³² O sistema financeiro global é sustentado em três instituições financeiras – o FMI, o Banco Mundial e o Banco de Compensações Internacionais. Contudo, outras instituições, a exemplo do Fórum para a Estabilidade Financeira, substituído em 2009 pelo Conselho de Estabilidade Financeira, exercem influência junto aos bancos e autoridades de regulação monetária. Por isso, discutem o cenário financeiro internacional. O Fórum foi criado pelo G7 em 1999 – pelos Ministros das Finanças e Presidentes dos Bancos Centrais desses países para conter os efeitos da crise econômica da década de 1990 (FRANCO, 2017).

americanos, o Programa de Ajuste Estrutural, como condição para renegociação das dívidas. Tal programa previa duas importantes mudanças: i) a adoção de medidas para a estabilização macroeconômica em curto prazo, que promoveu a desvalorização da moeda e austeridade orçamentária; (ii) a liberalização de preços e implementação de um conjunto de reformas estruturais e setoriais (SILVA, 2002).

Segundo Silva (2002), o Programa contribuiu para desestabilização das moedas nacionais, prejudicando as economias e impedindo o crescimento econômico em longo prazo. Ademais, a realização do Consenso de Washington³³ em novembro de 1989, as instituições financeiras, como o Banco Mundial e o FMI, para a conceder novos empréstimos e renegociação de dívidas, passaram a exigir dos países devedores o cumprimento do ROSC – *Reports on the Observance of Standards and Codes*, que são padrões e códigos que servem para identificar o nível de desenvolvimento do país e sua capacidade de quitar suas dívidas. O ROSC estabeleceu como uma das condicionalidades a realização de reformas e reestruturação na economia dos países devedores, a exemplo do Brasil (PEREIRA, 2023).

Portanto, os empréstimos destinados à educação, por exemplo, deverão ser aprovados segundo os critérios predeterminados pelo Banco Mundial:

Os créditos concedidos da educação são frações de créditos econômicos e parte deles deve ser destinadas aos projetos educacionais aprovados segundo os critérios do próprio banco. Neste contexto, o governo federal e estaduais enfrentaram tarefa de organizar a educação básica pública com o propósito de reajustá-la não só as novas demandas sociais, mas, sobretudo, a realidade política econômica de cada por esses órgãos dirigentes. [...] E, para segurar a eficiência dos resultados, o governo federal, parte dos estaduais e das elites dirigentes imprimiram a educação básica, especialmente entre 1985 e 1996, uma orientação que se materializou pela redução e controle dos investimentos para o setor seguindo uma política de transferência e de subordinação as leis do mercado livre (SILVA, 2002, p. 12-13).

Alinhando-se aos mesmos pressupostos do ROSC, a OCDE (2004, p.4), como

³³ Reunião ocorrida em novembro de 1989 com economistas locais e latino-americanos, funcionários estadunidenses e representantes dos organismos financeiros internacionais com sede no local – Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento –, especialistas nas questões latino-americanas. O encontro foi realizado pelo Institute for International Economics, que tinha como tema “Latin American Adjustment: How Much Has Happened?”, visando avaliar as reformas econômicas empreendidas nos países da América Latina. Essa reunião, de formato acadêmico e sem caráter deliberativo, que ficou conhecida como “Consenso de Washington”, não realizou novas formulações, mas o registro da aprovação das políticas já recomendadas pelas agências financeiras (BATISTA, 1994).

organismo que representa os interesses dos países centrais capitalistas, instituiu seus princípios que são as normas e linhas orientadoras de “boas práticas”:

Os Princípios [...] contém normas não vinculativas e boas práticas, bem como linhas orientadoras sobre a sua aplicação, podendo ser adaptados às circunstâncias específicas de cada país e região. A OCDE proporciona um fórum para um diálogo permanente e intercâmbio de experiências entre os seus Estados-Membros e países terceiros. Para se manter a par de uma situação em constante evolução, a OCDE acompanhará de perto a evolução do governo das sociedades, identificando tendências e procurando soluções para novos desafios.

O organismo estabeleceu no documento os seguintes princípios gerais:

I) Assegurar a base para um enquadramento eficaz do governo das sociedades; II) Os direitos dos acionistas e funções fundamentais de exercício dos direitos; III) O tratamento equitativo dos acionistas; IV) O papel dos outros sujeitos com interesses relevantes no governo das sociedades; V) Divulgação de informação e transparência; e VI) As responsabilidades do órgão de administração (OCDE, 2004, p. 12).

Além desses, há princípios secundários e notas contendo explicações relativas a cada um deles. Tomando-se como exemplo o princípio de assegurar a base para um enquadramento eficaz do governo das sociedades, identifica-se que a Organização recomenda aos seus integrantes e aos países terceiros a realização de reformas e adequações nas bases legais, institucionais e regulatórias:

Para garantir um enquadramento eficaz do governo das sociedades, é necessário **estabelecer uma base jurídica, regulamentar e institucional adequada e eficaz** em que todos os intervenientes no mercado possam **confiar nas suas relações contratuais privadas**. Este enquadramento do governo das sociedades compreende habitualmente componentes **legislativas, regulamentares, acordos de auto-regulamentação [sic], compromissos voluntários e práticas empresariais** que resultam das circunstâncias específicas, história e tradição de um país (OCDE, 2004, p. 29, grifos nossos).

Uma das questões centrais trazidas nos seus princípios é a garantia do pagamento dos empréstimos. Para isso, atua em parceria com o Banco Mundial, FMI e outras instituições internacionais, “organiza mesas redondas regionais sobre o governo das sociedades com vistas a **apoiar os esforços em prol de reformas de âmbito regional**” (OCDE, 2004, p. 4). Ademais, avalia o nível de confiabilidade dos investidores privados:

O enquadramento do governo das sociedades deve ser complementado por uma abordagem eficaz que contemple e promova a realização de análises ou a emissão de pareceres por analistas, intermediários, sociedades de notação de risco (*rating*) ou outras entidades, que **sejam relevantes para as decisões dos investidores, evitando conflitos de interesses que possam comprometer a integridade das respectivas análises ou pareceres.** (OCDE, 2004, p. 23, grifos nossos).

Baseando-se em várias premissas do documento Princípios, em 2004 o embaixador Seiichiro Noboru, representante permanente do Japão junto ao organismo no período, elaborou o Relatório Noboru (NOBORU, 2004). O Relatório é considerado a “referência central para a narrativa da OCDE sobre adaptação institucional às mudanças estruturais na economia mundial” (GODINHO, 2018, p. 69). O documento apresentou um diagnóstico sobre as implicações da ampliação de novos membros sobre a Governança da OCDE, recomendações e uma análise acerca da expansão da economia (FORTES, 2023).

Segundo o Relatório, o organismo realizou esforços de estruturação a partir dos seguintes pontos: (i) aumentar a adesão de novos integrantes; ii) fortalecer as relações com os países do Grupo dos Vinte ou G20³⁴; iii) instituir um conjunto de programas de cooperação junto aos países não membros; e iv) ampliar projetos nas áreas da educação, pobreza e outras (NOBORU, 2004).

O Relatório estabeleceu os seguintes critérios para a adesão de novos membros: a) igualdade de pensamento ou visão similar, ou seja, os países candidatos devem possuir ideias e valores semelhantes, especialmente adoção de princípios democráticos e economia de mercado, além de bom desempenho econômico, direitos humanos e boa governança, adoção de instrumentos legais da OCDE e outros; b) capacidade de contribuir no processo de revisão por pares, suas práticas e políticas devem influenciar outros países nos comitês e grupos de trabalho, produzir impactos significativos na economia dos membros e contribuir para aumentar a influência global da Organização; c) a adesão deve ser vantajosa para os membros e para o organismo, ou seja, o candidato deverá ter vontade de se comprometer e atuar organicamente junto à Organização; d) o país deverá oferecer benefícios globais para a OCDE, ou

³⁴ O Grupo dos Vinte ou G20 foi criado em 1999 como fórum informal, é constituído por Ministros de finanças e chefes dos Bancos Centrais dos seguintes países: África do Sul, Alemanha, Arábia Saudita, Argentina, Austrália, Brasil, Canadá, China, Coreia do Sul, Estados Unidos, França, Índia, Indonésia, Itália, Japão, México, Reino Unido, Rússia e Turquia, as 19 maiores economias internacionais e pela União Europeia. Fonte: <https://www.bcb.gov.br/rex/g20/port/mencaog20.asp?frame=1#:~:text=O%20Grupo%20conta%20com%20a,Reino%20Unido%2C%20R%C3%BAssia%20e%20Turquia.> Acesso em: 12 fev. 2024.

seja, atuar para desenvolver políticas de valor global, que poderão ampliar sua influência no plano internacional (NOBORU, 2004).

Neste contexto, a OCDE avalia o “[...] peso internacional de grandes economias emergentes”, decorrente da “percepção de aceleração nas transformações econômicas globais, e conjunturais, relacionados à menor vulnerabilidade e recuperação mais rápida das economias emergentes frente à crise mundial iniciada em 2007” (GODINHO, 2018, p. 62). Desde de 2006, a OCDE buscou se atualizar enquanto instituição, por meio da abertura de novos processos de adesão de membros, do fortalecimento de relações de países emergentes e da instituição de programas regionais individuais de cooperação com países não membros. Os grupos de trabalho buscaram tratar de questões referentes à “estrutura dos comitês e procedimentos decisórios, mecanismos para identificação de prioridades dos membros, o papel da OCDE na arquitetura global, o quadro futuro de membros e as relações com os países não membros” (GODINHO, 2018, p. 59).

Os documentos produzidos, portanto, foram utilizados na propagação dos princípios neoliberais que influenciaram as políticas econômicas e sociais dos países não membros, a exemplo da adoção do PISA e dos demais programas educacionais do organismo. A retomada e utilização desses documentos como fundamentação da BNC-Formação³⁵, após mais de uma década de sua elaboração, é um indicativo de que os atos normativos da Organização estão alinhados com a concepção de formação docente presente no documento nacional.

No terceiro documento – **Competencias en Iberoamérica: Análisis de PISA 2015** (OCDE, 2018) –, a América Latina aparece como “uma terra inexplorada de possibilidades”. É um documento também extenso que contém 196 laudas, disponível em língua espanhola, contém cinco capítulos, nos quais apresenta uma análise detalhada do desempenho dos jovens na Ibero-América medidos pelo PISA 2015. No capítulo primeiro trata acerca das competências como necessidade da economia global, fundamentada no conhecimento e no investimento adequado em capital humano. Há uma defesa de que a única saída para os países superarem as condições adversas e alcançarem o crescimento econômico em longo prazo é por meio da educação fundamentada em competências e habilidades. O segundo capítulo apresenta dados que mostram que a taxa de repetição e evasão é maior nos países

³⁵ Cf. Capítulo 3.

mais pobres, especialmente dos meninos que vivem em condições econômicas desfavoráveis (30% deles viviam no Brasil em 2015). Na análise, constatou-se, ainda, que as pontuações dos alunos brasileiros em matemática foram inferiores a quase todos os países, exceto na República Dominicana. O terceiro capítulo versa sobre as bases para o desenvolvimento da aprendizagem de qualidade, destaca os recursos financeiros, humanos e materiais nas escolas Ibero-americanas. A partir das opiniões dos diretores escolares, afirma que os investimentos influenciam no desempenho escolar até determinado nível, sem especificar qual. Apesar disso, observa que na América Latina os gastos com educação são insuficientes e que há distribuição desigual de recursos humanos e financeiros. No quarto capítulo aborda acerca do bem-estar dos alunos³⁶, relaciona os resultados do PISA com diversos elementos, a saber: i) com os níveis de satisfação pessoal, ansiedade e status socioeconômico (os menos favorecidos se sentem mais ansiosos); ii) com as expectativas dos alunos de realização profissional futura (somente 40% espera concluir universidade); iii) com as expectativas em relação ao status socioeconômico, a partir do que se mostra que os alunos mais favorecidos possuem mais chances de entrar em uma universidade; iv) com a dimensão social do bem-estar na escola (presença do *bullying* e sua influência na escola); v) com o bem-estar social e status socioeconômico. Por fim, o capítulo quinto apresenta sugestões de políticas para melhorar o acesso à educação de qualidade na Ibero-América, dentre as quais propõe o estabelecimento de requisitos para acesso aos programas de formação inicial; além disso, prevê que a “[...] progressão na carreira, planos de carreira e remuneração, ocorra por meio da avaliação de professores e do desenvolvimento profissional” (OCDE, 2018, p. 182).

O quarto e último documento – **Políticas eficazes para professores insights do PISA** (OCDE, 2018a) – é uma releitura sobre as orientações estabelecidas no segundo documento (OCDE, 2006), porém, aponta orientações específicas fundamentadas nos resultados dos países obtidos no PISA, conforme esclarece o prefácio. O documento está em língua inglesa, contém 168 laudas e quatro capítulos, os quais possuem títulos de cunho especulativo, isto é, estão dispostos em formato de pergunta, exceto o primeiro.

O capítulo primeiro ratifica a importância do professor no processo de

³⁶ Conceito de bem-estar no documento: “o funcionamento e as habilidades psicológicas, cognitivas, sociais e físicas de que os alunos precisam para viver uma vida feliz e gratificante (OECD, 2017)” (OCDE, 2018, p. 141).

aprendizagem, apontando as implicações desses resultados na política, sobretudo, defende a importância de esse profissional continuar aprendendo ao longo da vida, da necessidade de preparar professores para ensinar pessoas de classes menos favorecidas e destaca a relevância de sua carreira profissional ser atrativa. O segundo capítulo especula sobre a existência de qualidades únicas dos professores e das escolas que obtiveram melhores desempenhos no PISA. O capítulo apresenta elementos acerca do perfil de professor eficaz, destacando as possíveis qualidades de um bom profissional, os mecanismos de aferição de desempenho docente, as formas de recrutamento e de retenção utilizados pelos países. Além disso, apresenta um conjunto de métodos e práticas adotadas por esses profissionais consideradas exitosas. O terceiro capítulo especula se a distribuição de professores é um fator que compensa a desvantagem dos alunos. Neste item destaca a importância da distribuição de professores como mecanismo compensatório da desigualdade socioeconômica dos alunos, baseando-se nos dados do PISA, experiências dos países e na opinião dos diretores escolares.

O quarto e último capítulo indaga quem aspira à profissão docente, revela a escassez de professores nos países, as características dos alunos que possuem interesse na área, as expectativas que possuem para a carreira, buscando nesta análise as possíveis justificativas para os resultados e tendências dos resultados do PISA entre 2006 e 2015.

Esses últimos documentos foram produzidos no ano de 2018, após novos processos de reforma da Organização ocorridos em 2012 e 2017. Em 2012, a OCDE lançou as Novas Abordagens para Desafios Econômicos (NAEC), nas quais atualizou suas recomendações e marcos analíticos considerando os desafios impostos pela crise de 2007-2008. A proposta da Organização incluiu a implementação de projetos voltados para o aumento da produtividade e dos temas de interesse dos países centrais do capitalismo (cooperação para o desenvolvimento, comércio, economia digital, meio ambiente, entre outros) e no apoio à governança global (GODINHO, 2018).

O principal objetivo do NAEC foi “aprimorar os marcos analíticos da Organização no contexto da crise econômica internacional que teve início em 2007” (GODINHO, 2018, p. 115). Portanto, foi uma resposta tanto à necessidade de reflexão sobre as causas e efeitos da crise quanto dos desafios enfrentados pelos países-membros, no que diz respeito “à recuperação lenta do crescimento, ao aumento do

desemprego, ao crescimento da desigualdade e à deterioração das finanças públicas” (GODINHO, 2018, p. 116).

A crise de 2007-2008³⁷ intensificou a política neoliberal implementada desde a década de 1980³⁸, período no qual foram tomadas medidas para a ampliação da exploração sobre o trabalho humano, principalmente por meio da criação do “**exército industrial de reserva**”, que **minaria o poder do trabalho** e permitiria aos capitalistas obter lucros fáceis para sempre” (HARVEY, 2011, p. 20, grifos nossos). Assim, a partir de 2007, foram tomadas medidas para a ampliação da exploração sobre o trabalho humano, por meio da intensificação do neoliberalismo e da reestruturação produtiva, conforme será observado no capítulo 2.

Baseando-se nessas premissas, Godinho (2018, p. 125) afirma que o NAEC reconheceu que é preciso permitir que as políticas recomendadas consigam ser adaptadas “ao contexto e à realidade institucional dos países”. Os seus projetos estimularam o uso de microdados nos grupos de trabalho, examinaram reformas estruturais para contribuir com o crescimento econômico e melhoria na distribuição da renda nos países, e também foram criadas novas áreas de estudo dos comitês de Governança Pública e de Política Regulatória da OCDE (GODINHO, 2018).

As principais recomendações do NAEC são voltadas para seis áreas: “crescimento inclusivo, meio ambiente, produtividade, estabilidade macroeconômica, finanças e confiança em instituições públicas” (GODINHO, 2018, p.129). Nota-se que as recomendações para o crescimento econômico preveem, dentre outras coisas, recomendações para a área educacional, por meio da:

(ii) **promoção de acesso antecipado ao sistema educacional** (à luz de evidências de desempenho diferenciado e de melhor integração social por parte de alunos que tiveram acesso ao sistema pré-escolar), além do **aprimoramento do ensino profissional, do treinamento no ambiente de trabalho e do treinamento continuado** (GODINHO, 2018, p.129, grifos nossos).

³⁷ A “crise das hipotecas subprime”, que eclodiu em 2007-2008, foi “[...] o auge de um padrão de crises financeiras que se tornaram mais frequentes e mais profundas ao longo dos anos, desde a última grande crise do capitalismo nos anos 1970 e início dos anos 1980” (HARVEY, 2011, p. 12).

³⁸ Um dos grandes obstáculos para a expansão do capital na década de 1960 foi a ausência de mão de obra: “**Havia escassez de mão de obra**, tanto na Europa quanto nos EUA. **O trabalho era bem organizado, razoavelmente bem pago e tinha influência política**. No entanto, o capital precisava de acesso a **fontes de trabalho mais baratas e mais dóceis**. Houve uma série de maneiras para fazer isso. Uma delas foi estimular a imigração [...] Outra forma foi buscar tecnologias que economizassem trabalho, como a robotização na indústria automobilística, o que criou desemprego” (HARVEY, 2011, p. 19, grifos nossos).

No ano de 2017, a Organização lançou novas regras para membresia para os países candidatos, acrescentando novos critérios específicos a serem analisados no processo de adesão, organizadas em cinco grupos: (i) estado de preparação no qual identifica se o candidato está preparado para o ingresso na Organização, considerando como critérios – os princípios da governança econômica e pública e de alguns atos normativos já adotados; possuir habilidade, capacidade e engajamento junto aos comitês e grupos de trabalho; o alcance e impacto do país (regional e global); (ii) comprometimento com os princípios, valores da Organização e com suas obrigações de adesão; (iii) o quadro institucional do país candidato; (iv) os indicadores e dados econômicos; e (v) relação estabelecida com a OCDE, seus grupos de trabalho, nível de participação dos projetos e de adesão dos atos normativos entre outros (OECD, 2017).

Apesar das diferenças temporais, não houve alterações significativas na OCDE, pois ambas as reformas serviram “para refinar ou complementar políticas preconizadas pela Organização” (GODINHO, 2018, p.183). Essa manutenção dos princípios e orientações gerais das políticas da OCDE refletiram nas suas publicações voltadas para a formação de professores. Observou-se que as formulações do organismo para a formação de professores aparecem relacionadas aos resultados do PISA nas escolas que obtiveram as melhores performances, por isso propõem a adoção de políticas de recrutamento, avaliação e carreira docente.

Para os cursos de formação, os documentos da OCDE citados mostram que as políticas mais adotadas são as que preveem: a) período extenso e obrigatório de estágio e acompanhamento nas escolas; b) oferecem variedade de oportunidades para o desenvolvimento profissional dos professores em serviço, que servirão como parâmetro para a progressão na carreira; c) adotam mecanismos de avaliação dos professores com foco no desenvolvimento profissional. Nesse sentido, fundamentando-se nos melhores resultados dos alunos no PISA, indicam que o desempenho dos alunos é melhor em locais onde a escola é responsável pela contratação de professores (OCDE, 2018, 2018a). Logo, a orientação de que o gestor deve ser o responsável pela contratação de professores é a principal recomendação feita pelo organismo, uma vez que, mesmo manipulando os dados, não conseguiu mostrar que as outras recomendações promovem efeitos positivos nos resultados dos alunos no exame.

As orientações da OCDE para a formação de professores no Brasil envolvem

conceitos, características, diretrizes e sugestões presentes nos documentos apresentados. A seleção destes deve ocorrer pelas seguintes motivações: o primeiro documento explicita a concepção de competências defendida pela OCDE; os demais documentos foram citados nos textos iniciais da BNC-Formação. A análise foi feita a partir das características gerais dos documentos e das diretrizes, recomendações e características das políticas de formação de professores e está apresentada no capítulo 2.

Passa-se agora para a apresentação do balanço da produção do conhecimento acerca das formulações da OCDE para a formação de professores.

1.4 O BALANÇO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE AS FORMULAÇÕES DA OCDE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A consulta nas bases de dados da Capes e a biblioteca do IBICT indicou que há poucos estudos em pós-graduação *stricto sensu* sobre as formulações da OCDE para a formação de professores. Somente as pesquisas de Souza (2009), D. Ferreira (2011) e Rosa (2017) têm como objeto a OCDE e a formação de professores no Brasil. Além destes, foram encontrados os estudos de S. Ferreira (2021), Medeiros (2022), Carvalheira (2022), Nascimento Junior (2022) e Costa (2023), que tratam sobre a BNC-Formação.

As fontes de pesquisas que compõem a síntese ora apresentada, portanto, são as pesquisas de Souza (2009), D. Ferreira (2011) e Rosa (2017). As demais (S. FERREIRA, 2021; MEDEIROS, 2022; CARVALHEIRA, 2022; NASCIMENTO JUNIOR, 2022; COSTA, 2023) não investigaram os documentos da OCDE. Em algumas delas há somente menções à Organização sem qualquer aprofundamento ou análise, por isso, optou-se por incluir somente as três primeiras nesta síntese.

Dadas essas considerações, esta análise visou: (i) conhecer as explicações que produzem sobre a história da OCDE; (ii) as finalidades da Organização; (iii) a influência do organismo na política educacional brasileira e as principais orientações da OCDE que foram assimiladas na formação de professores; (iv) as críticas a essas orientações. Estes estudos estão apresentados no quadro abaixo, considerando autoria/ano/natureza, título, objetivo e política investigada:

Quadro 5 – Síntese do resultado das pesquisas no banco de dissertações e teses da Capes e na biblioteca do IBICT

AUTORIA/ ANO/ NATUREZA	TÍTULO	OBJETIVO	POLÍTICA NACIONAL INVESTIGADA
SOUZA, Thais Rabello de (2009) Dissertação de mestrado	(Con)formando professores eficazes: a relação política entre o Brasil e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)	Apresentar as propostas da OCDE sobre políticas para professores, tratando em sua especificidade da formação e do trabalho docente, para apreender os meandros da parceria entre o governo e o referido organismo multilateral com vistas a ampliar o controle sobre essa fração da classe trabalhadora	Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores (2003), Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério (2009) e a avaliação dos servidores em estágio probatório na rede Municipal de Educação de Niterói.
FERREIRA, Diana Lemes (2011) Tese de doutorado	A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a política de formação docente no Brasil	Identificar e analisar a regulação da política de formação docente para a Educação Básica, no período de 2007 a 2010 no Brasil, e suas relações com as orientações da OCDE	Plano Decenal de Educação para Todos (1993); Lei nº 9.394/1996; Lei nº 10.172/2001;
ROSA, Maria Geralda Oliver (2017) Tese de doutorado	O papel da OCDE na formulação e implementação de políticas de formação inicial/profissionalização de professores: os casos Brasil e Portugal (1990-2013)	Compreender a articulação entre conhecimento pericial emanado da OCDE e a política pública, formulada e implementada para as reformas de formação inicial/profissionalização de professores no Brasil e em Portugal pelos decisores políticos, no período de 1990-2013.	Lei nº 9.394/1996 (art.13º); Resolução CNE/CP nº 1/2002; Lei nº- 11.502/2007; Lei nº 11.738/2008 (piso); Decreto nº 6.755/2009; Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (2007); Decreto nº 6.094/2007; Lei nº 11.502/2007; Decreto nº 6.755/2009; Portaria Normativa do MEC nº 9/2009; Portaria Normativa do MEC nº 14/2010
FERREIRA, Sandra Thais Gomes (2021) Dissertação de mestrado	A BNC-Formação e o ideário político-educacional da Unesco para a formação de professores	Relacionar a proposta formativa da BNC-Formação com os antecedentes políticos, sobretudo com as determinações que vêm sendo impostas pelos organismos internacionais das Nações Unidas, como é o caso do Banco Mundial e Unesco	Resolução CNE/CP nº 2/2019; Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020
CARVALHEIRA, Eliana Mariano (2022) Tese de doutorado	Formação de professores da Educação Básica: análise comparativa entre a BNC-Formação e o modelo francês	Identificar elementos presentes na formação de professores da França que podem contribuir para reflexão da formação de professores da educação básica no Brasil	Resolução CNE/CP nº 2/ 2019
MEDEIROS, Daniela Gomes (2022)	Base Nacional Curricular: a formação das professoras de crianças da Educação Básica	Problematizar os discursos que compõem a rede de formação da BNC-Formação	Resolução CNE/CP nº 2/ 2019; Parecer Nº 22/2019; Resolução CNE/CP nº 1/ 2020

Tese de doutorado			
NASCIMENTO JUNIOR, Vamberto Marinho do (2022) Dissertação de mestrado	Discursos da BNC-Formação enquanto mecanismos da Biopolítica, Noopolítica e Psicopolítica: possíveis assujeitamentos de professores na educação	Analisar como os discursos da BNC-Formação, enquanto mecanismos da Biopolítica, Noopolítica e Psicopolítica, produzem possíveis assujeitamentos de professores na educação	Resolução CNE/CP nº 2/2019; Base Nacional Comum Curricular
COSTA, Nayla Marcatto da (2023) Dissertação de mestrado	As implicações da BNC-Formação para a formação docente: considerações a partir da perspectiva crítica	Analisar as DCN de 2015 e 2019 para compreender como condicionam a formação de professores	Resolução CNE/CP nº 1/2002; Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015; Resolução CNE/CP nº 2/ 2019.

Fonte: Autoria própria, baseada na coleta de dados (2024).

Na categoria *conhecer as explicações que produzem sobre a história da OCDE*, as pesquisas analisam a origem da OCDE no pós-Segunda Guerra. Segundo Souza (2009, p. 29):

A criação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como um organismo multilateral, se deu a partir da Organização para Cooperação Econômica Europeia (1947) no âmbito do Plano Marshall, construído pelo governo dos EUA para oferecer auxílio econômico (americano e canadense) aos países europeus que foram devastados pela 2ª Guerra Mundial.

Para a autora, a concepção de educação proposta pela OCDE está alinhada a outras organizações internacionais, especialmente Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Comissão Europeia, que concebem a educação, especialmente, a educação superior, “como serviço a ser comercializado pelos empresários estrangeiros e nacionais” (SOUZA, 2009, p. 23). Nesse sentido, tanto a OCDE quanto as demais organizações passaram a exigir “investimento em educação básica e abertura da educação superior para a expansão do setor privado”, tonando a educação “a nova moeda de troca que propiciou a reprodução do capital” (SOUZA, 2009, p. 23).

Contudo, nenhuma das três pesquisas aprofundou o processo de transformação da Organização ao longo das décadas, tampouco seu processo de reestruturação mediante os contextos de crises do capitalismo. Suspeita-se que esse limite está diretamente correlacionado às características e especificidades da Organização, pois, conforme se observou, a OCDE é uma Organização hierárquica, cujo nível de participação do país-membro depende de suas contribuições financeiras e relevância no plano internacional. Isso corrobora, inclusive, para que vários documentos, dados e informações sejam inacessíveis até para seus membros com menor PIB e com as menores contribuições³⁹.

Na categoria *finalidades da OCDE*, identificou-se que as pesquisas de Souza (2009) e Rosa (2017) concebem a Organização como uma espécie de “clubes dos países ricos”, que se reúne periodicamente para tratar dos rumos da sociedade:

A OCDE, desde 1960, veio reunindo os países “desenvolvidos” (considerados mais industrializados), com economias de mercado em fóruns onde são discutidos e decididos em conjunto os rumos econômicos, políticos e sociais que as nações devem tomar diante do desafio do mundo globalizado, assim

³⁹ CF. itens 1.1 e 1.2.

como a melhor forma de explorar as oportunidades oferecidas (SOUZA, 2009, p. 32, aspas no original).

A OCDE é uma organização que, desde sua criação em 1961, reúne os países mais ricos do mundo e prioriza suas ações para além da economia, nas áreas das políticas sociais de educação, saúde, emprego e renda (ROSA, 2017, p. 74).

Observou-se que os estudos de D. Ferreira (2011), Souza (2009) e Rosa (2017) estabelecem timidamente a relação do organismo com outras instâncias e fóruns internacionais, a exemplo do G7 e Fórum para a Estabilidade Financeira, porém, não aprofundam. Contudo, destacam a capacidade da Organização de exercer a governança tanto pela “coordenação” de diversos atores, que elaboram projetos comuns, quanto pela “formação de opinião”:

[A] governança [ocorre] pela ‘coordenação’, fazendo convergir atores diversos em iniciativas comuns, como conferências ou projetos”; e [...] por meio da “formação de opinião”, mediante um trabalho de produção de visões e de valores, de modelos e conceitos, que lhe permite iniciar e influenciar os discursos e práticas nacionais e internacionais no campo da educação (D. FERREIRA, 2011, p. 163).

Rosa (2017, p. 68) mostrou que um dos principais objetivos da governança seguidos pela Organização é “buscar respostas inovadoras aos problemas sociais, garantindo desenvolvimento e sustentabilidade para toda a sociedade”. Na área educacional, a OCDE utiliza os programas de avaliação (PISA) e estatística (WEI, Panorama da Educação e TALIS) para estabelecer as diretrizes gerais para a formação da classe trabalhadora, visto que seus resultados são utilizados para “legitimar políticas eficazes” aos países (SOUZA, 2009, D. FERREIRA, 2011, ROSA, 2017), pois,

[...] a avaliação dos sistemas de ensino e do trabalho docente é tomada como meio de “nivelar” o padrão da educação (cujo parâmetro são os países da OCDE, as propostas do Banco Mundial e UNESCO), em termos de mão de obra preparada para a empregabilidade na nova sociedade do conhecimento (SOUZA, 2009, p. 7, aspas no original).

Maués (2003, p. 98) esclarece que os organismos internacionais, principalmente Banco Mundial, UNESCO e OCDE, estabeleceram na década de 1990 agendas internacionais para a educação, em particular para a educação básica, para a qual foram elaborados os parâmetros que determinam a qualidade da educação e instituem o “pensamento único”, dentre os quais o PISA ocupa lugar de destaque:

Os programas, os currículos foram reestruturados, sistemas de avaliação foram criados com base nos indicadores de qualidade estabelecidos pelos organismos internacionais, a fim de garantir e assegurar o alcance dos objetivos desse nível de ensino. A OCDE concebeu e colocou em ação um programa para acompanhamento dos alunos, denominado Programme International pour le Suivi des Acquis des Élèves – Pisa [Programa Internacional de Acompanhamento das Aquisições dos Alunos], cujo objetivo é avaliar em que medida os jovens de 15 anos, que estão chegando ao fim da escolaridade obrigatória, estão preparados para enfrentar os desafios da sociedade do conhecimento, bem como verificar o nível das competências que foram adquiridas. Esse é mais um dos mecanismos de controle visando à disseminação do “pensamento único”, cujo objetivo é sempre o mercado globalizado.

Segundo D. Ferreira (2011, p. 163-164, grifos nossos), o PISA é um dos instrumentos da governança devido à sua capacidade regulatória, estabelecendo padrões e regras internacionais de monitoramento das agendas dos países, posto que seus resultados são utilizados como parâmetros das políticas educacionais alinhadas aos princípios da OCDE:

A avaliação comparada, como instrumento regulatório, não é algo novo, no âmbito do trabalho da OCDE. O PISA emerge dentro do contexto do Projeto International Indicators of Educational Systems (INES), que a referida organização desenvolve desde meados da década de 1980.

O PISA, no âmbito das orientações da OCDE para a educação, contribui para reforçar a política educativa desta organização. Assim, a organização tem recorrido a ferramentas diversas, como **estatísticas, comparações internacionais, identificação de boas práticas e de boas políticas, com o propósito de “ajudar a decisão política” dos países membros e observadores no que se refere às suas políticas nacionais de educação [...]**.

O PISA, então, pode se constituir em um exemplo de **política regulatória**, no sentido de **estabelecer regras e monitoração das agendas políticas**, em diversos países, pois os resultados daquele têm delineado a **promoção de acordos acerca de quais são as práticas e as políticas educacionais que os governos dos países envolvidos devem seguir**.

O Programa é um instrumento de regulação baseado no conhecimento (KRT), que se torna legítimo devido à credibilidade, maleabilidade, relevância simbólica e pertinência, que são características do instrumento. Nesse caso, o PISA exerce importante papel estratégico na OCDE:

A **credibilidade** está relacionada com a reputação científica da OCDE; a **maleabilidade** define o PISA enquanto um instrumento passível de ser apropriado de diferentes formas e em contextos políticos diversificados; a **relevância simbólica** prende-se com o simbolismo dos processos de adesão ao Programa; finalmente, a **pertinência** é uma dimensão que reúne um conjunto de aspectos que conferem ao PISA relevo político, os quais designamos do seguinte modo: (a) despertar de consciências; (b) narrativa de modernização; (c) mudança para a comparação; (d) áreas de avaliação e

(e) variáveis contextuais. A questão da **credibilidade** está relacionada com a solidez que se diz existir no PISA, em particular, e na OCDE, em geral, o que sucede, quer do ponto de vista científico, quer quanto à dimensão estratégica do instrumento (COSTA; AFONSO, 2009, p. 1043, grifos nossos).

Outro programa importante da OCDE que norteia as políticas educacionais é o Inquérito Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Teaching and Learning International Survey – TALIS), criado a partir do Programa dos Sistemas Educacionais (INES), no ano de 2006, cujo foco de análise são as condições de trabalho e o ambiente de aprendizagem nas escolas, conforme D. Ferreira (2011, p. 180):

A TALIS se constitui na primeira pesquisa internacional que levantou dados sobre o ambiente de aprendizagem e as condições de trabalho que as escolas oferecem aos professores; tais dados possibilitaram comparações internacionais. A referida pesquisa objetivou contribuir para o desenvolvimento de políticas educacionais mais efetivas, neste setor. Aponta ideias inovadoras sobre alguns fatores que podem explicar os diferentes resultados de aprendizagem revelados pelo PISA da OCDE. Neste sentido, a TALIS tem por finalidade ajudar os países a analisarem e desenvolverem políticas para que a profissão docente seja mais atrativa (OCDE, 2009a).

Maués e Costa (2020, p. 105) afirmam que a Pesquisa TALIS é utilizada para “subsidiar os dirigentes mundiais com exemplos de ferramentas que possam promover ‘boas práticas’, visando elaborar políticas para a formação de professor com o mais alto nível de qualidade”. As autoras identificaram que a primeira edição da TALIS foi lançada em 2008, a segunda em 2013 e a terceira em 2018⁴⁰; nesta, o foco foi a formação inicial dos professores:

Na TALIS 2018, enquanto continuidade das duas edições anteriores, devem-se destacar as **condições pedagógicas e institucionais eficazes que podem favorecer a aprendizagem dos estudantes** (OCDE, 2019). Os temas incluídos, nesse ciclo da enquete, abordam as características profissionais, as práticas pedagógicas em nível pessoal e institucional, tais como os antecedentes escolares dos professores, sua formação inicial, satisfação profissional e motivação, a eficácia, o clima escolar, a direção da escola, a prática profissional dos professores, a prática pedagógica dos docentes (MAUÉS; COSTA, 2020, p. 112, grifos nossos).

⁴⁰ No site da OCDE (<https://www.oecd.org/education/talis/>) há três documentos referentes ao TALIS de 2018 – Resultados do TALIS 2018 (Volume I): Professores e líderes escolares como aprendizes ao longo da vida; Resultados do TALIS 2018 (Volume II): Professores e Líderes Escolares como Profissionais Valorizados; e TALIS 2018: Insights e Interpretações. Destes, somente o último está disponível para download; para os demais, é permitido somente leitura. Acesso em: 22 fev. 2024. Esta análise foi focada somente nos documentos citados na BNC-Formação.

As pesquisadoras ponderam que, atualmente, os principais programas desenvolvidos pela OCDE que focam na formação e no trabalho docente são PISA, TALIS e PIAAC:

Na atualidade, a OCDE vem desenvolvendo as seguintes investigações sobre educação: **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS), Programa para avaliação das competências dos adultos (PIAAC)** e o Panorama da Educação e, com exceção desta última, as demais estão diretamente vinculadas à **formação e ao trabalho docente**. Todos eles levantam dados junto a alunos, professores, diretores que, a partir de análise por *experts* da organização, são transformados em **recomendações, orientações e diretrizes**, apresentadas sob a forma de **documentos que passam a circular livremente, sendo divulgados em eventos, conferências, cúpulas, criando uma responsabilização junto aos governos de adoção das medidas propostas** (MAUÉS; COSTA, 2020, p. 105, grifos nossos).

Portanto, esses programas são os que mais atuam na formulação de documentos relacionados à formação e ao trabalho do professor, pois os seus resultados servem como parâmetros para as orientações e diretrizes da OCDE, as quais são amplamente divulgadas nos eventos, grupos e comitês vinculados ao CERI.

A partir da investigação dos documentos e programas da OCDE para a formação de professores, D. Ferreira (2011, p. 203) mostrou que a principal recomendação da Organização para as políticas de formação docente é tornar a profissão atraente, recuperando seu status, “valorizando o desempenho e a performatividade docente, incentivando a ‘cultura dos resultados’ e a ‘docência de sucesso’ bem como a punição dos ‘professores ineficazes’.”

Na categoria *influência do organismo na política educacional brasileira e na formação de professores*, Souza (2009, p. 23) identificou que a relação Brasil-OCDE se dá a partir de “projetos realizados na forma de cooperação técnica através do INEP que foi oficializada em 1989”. A autora não apresenta detalhes sobre esses projetos no período, contudo, afirma que o primeiro projeto estabelecido entre o país e a “OCDE [foi] através da parceria do Brasil no WEI, mediada pela UNESCO” (SOUZA, 2009, p. 232).

A pesquisa de D. Ferreira (2011, p. 149-150) identificou que essa parceria se tornou sólida no ano de 1997, quando o Serviço de Estatística da Educação e Cultura foi integrado ao INEP, tornando o único órgão encarregado em realizar levantamentos de dados, pesquisas e programas na área educacional e na formação de professores:

Registra-se que existe cooperação técnica entre a OCDE e o Brasil na área de educação desde 1997. Para tanto, tal organização precisa de órgãos brasileiros “aliados” para ajudá-la na viabilização e materialização desta cooperação. O INEP é o órgão do Estado Brasileiro que tem se destacado na condução das orientações para as políticas educacionais da OCDE com estratégias de avaliação da educação básica, pesquisas e programas envolvendo o trabalho e a formação docente.

O INEP, portanto, é o órgão que, desde 1997, “viabiliza e materializa a importação de projetos educacionais referendados por organismos internacionais” (D. FERREIRA, 2011, p. 152). Para isso, o órgão presta informações aos questionários sobre da Unesco, OCDE e Estatísticas da União Europeia, no âmbito da educação básica e superior, que incluem os Censos, as informações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Censo Populacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e outras bases de dados educacionais.

Segundo Souza (2009, p. 242, aspas no original), não há uma imposição da OCDE sobre o Brasil, mas um consentimento ativo por parte do país, mediado pelo INEP:

[...] o INEP e o governo brasileiro não sofrem uma “imposição” de fora para dentro para avaliar os sistemas de ensino e “ceder” os resultados aos organismos internacionais. O INEP é um órgão que media, sim, a “importação” dos projetos educacionais referendados pelos organismos internacionais, e esta é a base da sua práxis política com a OCDE, que atualmente, possui o maior número de projetos de pesquisas em parceria com o INEP.

Para a pesquisadora, os dados fornecidos pelo INEP traçam um perfil detalhado acerca do perfil da educação no país:

Essas fontes oferecem dados referentes a ingressantes (alunos novos), por nível de ensino, sexo, idade, dependência administrativa e área gerais e específicas (educação superior); dados sobre população por sexo, idade, nível de escolaridade e nível salarial; dados sobre o número de professores, por nível de ensino, sexo, idade, dependência administrativa e escolaridade; dados sobre horas letivas, por ano, componente curricular e idade dos estudantes; carga horária e salário anual dos professores por nível de ensino, sexo, idade, dependência administrativa; tempo de evolução do nível inicial para nível máximo do salário do professor; e critérios para o incremento salarial dos professores; dados sobre o número médio de alunos por turma, por nível de ensino e dependência administrativa; número de trabalhadores e o rendimento anual do trabalho por escolaridade e idade, entre outras e por fim; dados sobre os gastos públicos do Brasil com educação, por nível/modalidade de ensino, dependência administrativa, segundo a categoria econômica (SOUZA, 2009, p. 242, aspas no original).

Segundo a autora, entre 2001 e 2005 foi divulgado um dos primeiros resultados dos Estudos, que questionava a “eficiência” dos programas e políticas sociais no país⁴¹ para a área educacional. Foram feitas as seguintes recomendações:

A OCDE também destacou no texto a questão do investimento financeiro no ensino superior, deixando claro que a **prioridade não é o investimento nas universidades públicas**. Enfatizou, também, que a ampliação do acesso ao ensino fundamental deve ser realizada nos marcos da ordem, sem, no entanto, tratar de uma possível política de abertura de novas universidades públicas para garantir a continuidade da formação dos trabalhadores em nível superior.

A OCDE aconselhou o governo a continuar mantendo, a nosso ver, **a política de estado mínimo ao propor a contenção dos gastos por estudante e incentivando políticas focalizadas para contenção da pobreza e manutenção dos “pobres” dentro dos muros da escola com o programa Bolsa Família** (SOUZA, 2009, p. 220, grifos nossos).

No período investigado, Souza (2009, p. 232-233) considerou que, embora o país não tenha assumido “a educação enquanto serviço publicamente, [...] seguiu as orientações de organismos internacionais que a conceberam como tal (SIQUEIRA, 2001), principalmente as do Banco Mundial”. Segundo a autora, baseando-se na premissa de que a educação é um serviço, a OCDE “sugere” e “valida” suas políticas educacionais a partir de dados coletados em diferentes fontes nacionais, que incluem os Estudos Econômicos, dados do INEP, TALIS, PIAAC, PISA, entre outros.

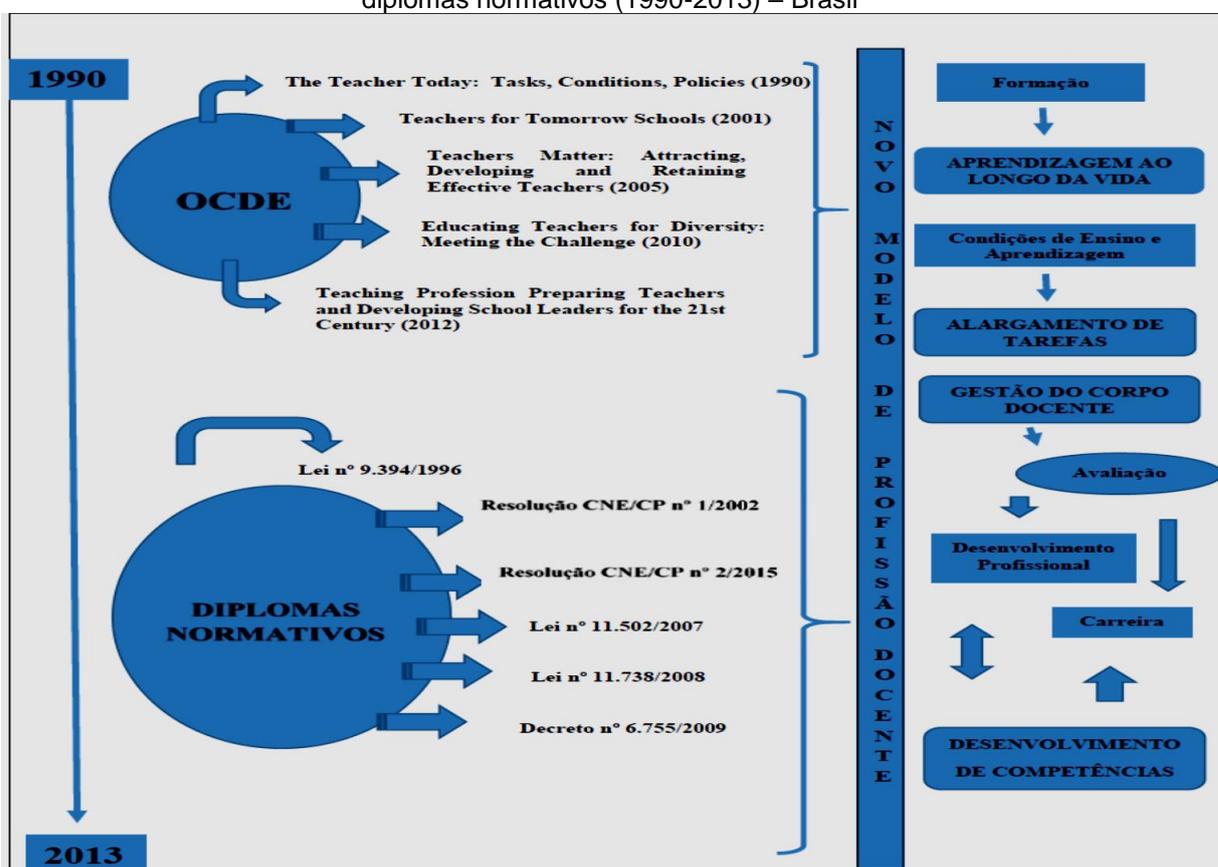
As principais orientações da OCDE assimiladas pela política de formação de professores no Brasil mais amplas e abrangentes foram abordadas no estudo de Rosa (2017). A autora identificou que os documentos produzidos, nas décadas de 1980 e 1990, para a formação inicial e continuada dos professores são voltados para o planejamento estratégico. A partir dos anos 2000, o organismo passou a disseminar os “‘bons exemplos’ e as ‘boas práticas’ para um novo modelo de profissão docente” (ROSA, 2017, p. 98), e, desde 2001, a OCDE propõe o novo modelo de profissionalismo, baseado no pagamento diferenciado por bônus (ROSA, 2017).

A autora retirou dos documentos dimensões que compõem o “‘novo’ modelo de profissionalização docente, baseado na sociedade do conhecimento”, que está estruturado em “dimensões do alargamento de tarefas do professor, do desenvolvimento de competências, da gestão do corpo docente e da aprendizagem ao longo da vida” (ROSA, 2017, p. 87).

⁴¹ Estes documentos não foram encontrados na internet.

As recomendações da OCDE para a formação de professores no Brasil, identificadas nos documentos nacionais investigados pela autora, estão centradas em quatro pilares, a saber: i) alargamento de tarefas do professor e da escola; ii) gestão do corpo docente (pagamento por bonificação/prêmios individualizados, monitoramento, controle e descentralização); iii) desenvolvimento de competências; iv) aprendizagem ao longo da vida, presentes nos documentos da OCDE e nacionais, sintetizados na figura abaixo:

Figura 3 – “Novo” Modelo de Profissão Docente evidenciado nos documentos da OCDE e nos diplomas normativos (1990-2013) – Brasil



Fonte: Rosa (2017).

No tópico que denomina como “problematização” da profissão docente na legislação educacional brasileira, a autora destacou outros dispositivos legais que tratam de cada um dos pilares adotados na legislação educacional no país, a saber:

- a) **Alargamento de Tarefas** -Lei nº 9394/96 (art. 13). -Resolução CNE/CP nº 1/2002 (art. 6, § 3º). -Resolução CNE/CP nº 2/2015 (art. 3º); (art. 6º); (art. 7º, incisos I e III); (art. 8º, § único, incisos I e II); (art. 18, § único). -Decreto nº 6755/2009 (art. 2º, inciso II); b) **Gestão do Corpo Docente** -Lei nº 9394/96 (art. 14, inciso II); (art. 56). -Resolução CNE/CP nº 1/2002 (art. 8º, incisos I, II e III); (art. 2º, inciso VII); (art. 5º, inciso V). -Resolução CNE/CP nº 2/2015 (art.

1º, § 3º); (art. 6º); (art. 7º, inciso III); (art. 19º). -Lei nº 11.502/2007 (art. 1º). - Lei nº 11.738/2008 (art. 2º); (art. 5º). -Decreto nº 6755/2009 (art. 2º, incisos IV, VI e VIII); (art. 10º); c) **Desenvolvimento de Competências** -Lei nº 9394/96 (art. 61, § único, inciso I). -Resolução CNE/CP nº 1/2002 (art. 4º); (art. 5º, incisos de I a V); (art. 6º, inciso 6); (art. 7º). -Resolução CNE/CP nº 2/2015 (art. 3º, § 5º, inciso V); (art. 4º, § único); (art. 5º); (art. 6º); (art. 10º); (art.13º). -Lei nº 11.502/2007 (art.1º, inciso I). -Decreto nº 6755/2009 (art.2º, incisos V, VII e XII); (art. 3º, inciso X); d) **Aprendizagem ao Longo da Vida** - Lei nº 9394/96 (art. 43, inciso II). - Resolução CNE/CP nº 1/2002 (art. 14,§ 2º). -Resolução CNE/CP nº 2/2015 (art. 1º, § 2º e 3º); (art. 3º, § 3º e 7º); (art. 4º, § único); (art. 6º); (art. 16º); (art. 17º); (art. 19º). -Lei nº 11.502/2007 (art. 1º, inciso II). -Decreto nº 6755/2009 (art. 2º, incisos VIII, IX, X, XI); (art. 3º, incisos II, III, IV e V); (art. 3º, inciso X); (art. 5º, inciso II); (art. 8º, § 1º e 2º) (ROSA, 2017, p. 195, grifos da autora).

A pesquisadora explicita o processo de “preconização” sobre a profissão docente, destacando que a adoção de políticas como IDEB e sistemas de avaliação da educação básica, em geral, configuram-se em orientações da OCDE como “bons exemplos” e “boas práticas”:

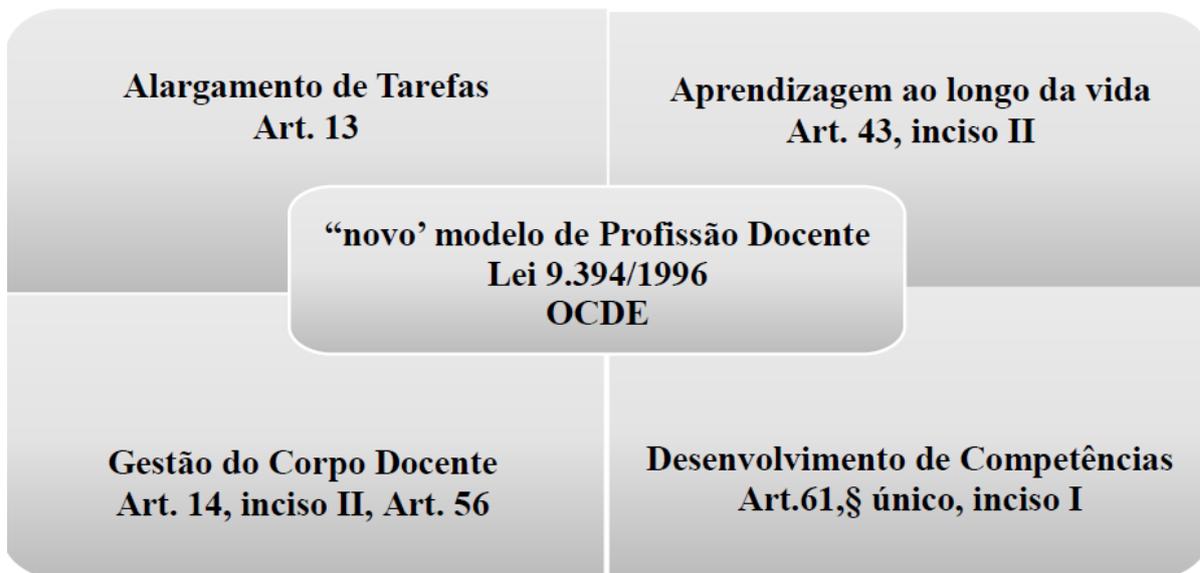
A ‘preconização’ percebida nos diplomas analisados evidenciam recepção, assimilação e adaptação do conhecimento difundido pela OCDE por meio do uso das informações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), bem como, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), traduzindo de forma similar os métodos e objetivos do PISA e do TALIS. De tal forma que, preconiza por meio dessas estratégias as ‘boas práticas’ e ‘bons exemplos’ (ROSA, 2017, p. 202).

Baseando-se nas dimensões elencadas nos documentos da OCDE para um “novo” modelo de profissão docente, a autora afirma que tal modelo surgiu no Brasil a partir da Lei n.º 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A pesquisa mostra a LDBEN como precursora do “novo” modelo de profissionalismo docente; o art. 13⁴², por exemplo, delineia o perfil profissional do professor desejável, que “além do domínio do conhecimento técnico de sua disciplina”, exige-se “uma capacidade de gestão e de diálogo articulando escola-comunidade e família” (ROSA, 2017, p. 196). A aprendizagem ao longo da vida se faz presente no

⁴² “Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional” (BRASIL, 1996).

artigo 43, inciso II⁴³, a gestão do corpo docente no art. 14, inciso II⁴⁴, e no art. 56⁴⁵, e, por fim, o desenvolvimento de competências está previsto no art. 61⁴⁶ da referida legislação, conforme é possível observar na figura abaixo:

Figura 4 – Dimensões do “novo” modelo de Profissão Docente - (gênese normativa) Brasil.



Fonte: Rosa (2017).

A autora não analisa todos os artigos da LDBEN destacados na figura, contudo, considera que o novo modelo de profissão docente no país foi instituído a partir da Lei nº 9.394/1996:

[...] a partir da Lei nº 9.394/1996, foram ‘preconizados’ nos currículos dos cursos de formação de professor um ‘novo’ modelo de profissão docente, identificado nos documentos analisados apontando para uma profissionalização baseada na sociedade do conhecimento. Identificou-se também, ênfase na competência para ensinar de forma eficaz nas salas de aulas, bem como o compartilhamento de ‘melhores práticas’, ‘bons exemplos’

⁴³ “Art. 43. A educação superior tem por finalidade: [...] II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua” (BRASIL, 1996).

⁴⁴ “Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: [...] II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996).

⁴⁵ “Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional” (BRASIL, 1996).

⁴⁶ “Art. 61 [...] Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho” (BRASIL, 1996).

(BRASIL, 2002b, 2015) (ROSA, 2017, p. 202).

A Resolução CNE/CP n.º 1/2002 e a Resolução CNE/CP n.º 2/2015, que são as diretrizes curriculares dos cursos de formação de professores anteriores à BNC-Formação, foram apenas citadas – a autora não apresentou trechos diretos desta legislação.

Conforme a autora, as políticas educacionais brasileiras sofreram influências das políticas orientadas pela OCDE nos seguintes pontos:

a) políticas inspiradas na lógica gerencialista da OCDE ... [na qual o] controle está voltado para os resultados dos alunos, na política do accountability e na avaliação da aprendizagem ao longo da vida, constituindo elemento comum para profissionalização docente, exigindo uma atualização contínua de conhecimentos e habilidades demandados pelo desenvolvimento econômico e social, como forma de desenvolver e fornecer conteúdo educacional adequado; b) descentralização da gestão para os governos locais com a política do accountability, buscando uma transparência governamental na formulação e implementação de políticas públicas para a formação de professores; c) currículo centralizado baseado em competências (criatividade, trabalho em equipe, resolução de problemas, entre outros), como forma de atender as necessidades demandadas que enfatizam dentre outras questões a aprendizagem ao longo da vida; d) sistema centralizado de avaliação em larga escala como controle de desempenho, por meio da política do accountability; e) profissionalização docente compreendida como um processo permanente de construção e desenvolvimento de competências e saberes necessários para a prática docente (ROSA, 2017, p. 269-270).

O estudo concluiu que o ponto principal de convergência entre as políticas adotadas em Portugal e no Brasil são a avaliação em larga escala⁴⁷, a aprendizagem ao longo da vida e política do accountability. Mostra que, em ambos os países, “na dimensão do quadro normativo, reconfigura os perfis de docência, propõe avaliação do desenvolvimento profissional e política de bonificação como forma de atrair e reter bons professores”; para isso, as “‘boas práticas’ e os ‘bons exemplos’ são utilizados como instrumento de regulação dessas políticas” (ROSA, 2017, p. 270).

A partir da investigação das propostas do governo Lula no ano de 2010 e da legislação educacional para a educação, a pesquisadora identificou que o “novo”

⁴⁷ As avaliações em larga escala são avaliações externas e periódicas com “objetivos mais amplos e atingem a uma população mais extensa que a avaliação de aprendizagem em sala de aula” (SOUSA; FERREIRA, 2019, p. 20), visam aferir “o produto da aprendizagem” (LOCATELLI, 2002, p. 5). Historicamente, os processos de avaliação em larga escala começaram a ser implementados na educação brasileira na década de 1990 por meio da criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (VIANNA, 2003). No referido período, o país começou a criar modalidades diferentes para avaliação da educação básica e superior, contribuindo para que a avaliação assumisse um “[...] papel central na formulação e implementação de políticas públicas em educação” (LOCATELLI, 2002, p. 5).

modelo de profissão docente preconizado pela Nova Gestão Pública (NGP) é um mecanismo que aprofunda a governança via accountability, fazendo-se presente em três dimensões, conforme mostradas na figura abaixo:

Figura 5 – Dimensões da Intervenção da OCDE/Diplomas Legais na NGP em Educação (1990-2013) - Brasil

Políticas Educativas de NGP	Dimensões de Intervenção
TRABALHO E PROFISSÃO DOCENTE	PERFIL
	-Alargamento de tarefas. -Aprendizagem ao longo da vida. -Competência na área. -Aplicar conhecimentos e habilidades a novas situações.
	AVALIAÇÃO
	-Avaliação de desempenho profissional - Emenda Constitucional nº 19/1998. -IDEB (Prova Brasil, SAEB), ENEM, ENADE.
	REMUNERAÇÃO
	-Piso Salarial. -Política de Bonificação.

Fonte: Rosa (2017), adaptado de Verger e Normand (2015).

Observa-se que os diplomas legais apresentados na NGP em educação apontam para o perfil profissional, que abrange o alargamento de tarefas, competências, aprendizagem ao longo da vida e aplicação de conhecimentos e habilidades. Acerca da avaliação, destaca a avaliação de desempenho profissional e o IDEB, e na dimensão remuneração aparecem o piso salarial e a política de bonificação.

D. Ferreira (2011, p. 20) mostrou que a OCDE atua na regulação ou adequação da política educacional brasileira por meio do estabelecimento de “normas, regras, orientações, formas de controle e direção”. Concluiu que a Organização regula a política educacional nacional a partir dos planos transnacional, nacional e local. No primeiro caso, a regulação transnacional ocorre quando “o país, a partir de discursos e instrumentos padronizados produzidos nos fóruns e decisões internacionais, adere às orientações da OCDE, por exemplo, como o país se adequa à concepção de avaliação e formação reducionista proposta pela OCDE” (D. FERREIRA, 2011, p. 266). A regulação nacional acontece pela adoção das “normas, legislações e orientações político-pedagógicas, como por exemplo, a instituição do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/2007)” (D. FERREIRA, 2011, p. 266). Por fim, a microrregulação local (autorregulação) corresponde à “forma com que os sujeitos que trabalham nos sistemas educacionais ajustam as normas no local onde trabalham”, ou seja, “como os professores conduzem seu trabalho e formação

às luzes da melhoria dos resultados do IDEB indicados no Plano de Metas” (D. FERREIRA, 2011, p. 266).

D. Ferreira (2011, p. 84, grifos nossos) ratificou que o país realiza parcerias com a referida organização por meio dos programas como PISA, WEI e a Pesquisa TALIS, além de outras atividades desenvolvidas no INEP, MEC e outras formas de participação:

[...] o Brasil ainda não é membro dos comitês e grupos de trabalho da OCDE, mas se faz parceiro, **por meio do PISA e do Programa WEI, da pesquisa TALIS**, de algumas atividades desenvolvidas por órgãos do Governo, como é o caso do INEP e do MEC, bem como em participações diretas e indiretas, em associação com outros organismos internacionais, como Banco Mundial, FMI, UNESCO e CE.

Baseando-se “nesta mesma linha de raciocínio sobre o PISA, o governo brasileiro criou, no ano de 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), idealizado a partir de experiência de organismos internacionais em especial da OCDE” (D. FERREIRA, 2011, p. 170). Para a autora, o PISA também é um instrumento que pode interferir na formação de professores: “a partir do PISA a OCDE pode estar direcionando os conteúdos a serem trabalhados na Educação Básica e com isto pode, também, interferir na política de formação docente” (D. FERREIRA, 2011, p.176). Contudo, não aprofundou esta análise.

Ao investigar as diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, a autora concluiu que as orientações da OCDE estão presentes especificamente no que se refere ao “foco na aprendizagem, com ênfase nos resultados; avaliação por mérito, como forma de bônus para professores; e a formação destes, como pilar de sustentação dos bons resultados educacionais” (D. FERREIRA, 2011, p. 174).

Após analisar o documento “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes” da OCDE, D. Ferreira (2011) estabeleceu nexos com os documentos nacionais voltados para a formação de professores para identificar as recomendações adotadas pelo país em termos de políticas para atração, retenção e desenvolvimento de professores eficazes. Comparando as premissas do documento, a pesquisadora mostrou que as principais políticas de atratividade recomendadas pela OCDE, e adotadas no Brasil, são o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de

Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), para atrair os licenciandos para a carreira docente. Porém, baseando-se na pesquisa bibliográfica, afirma que são “programas isolados sem caráter universal e que contam com poucos recursos orçamentários” (D. FERREIRA, 2011, p. 220).

Além desses programas, o estudo cita os prêmios para professores que se destacam individualmente, a exemplo do “Prêmio Professor do Brasil”. A tese da autora sustenta que essas políticas focam na cultura dos resultados e se configuram em uma importante recomendação acatada no país, conforme é possível verificar nos fragmentos:

[...] percebemos que o MEC desenvolve inúmeros projetos, programas, premiações e bônus, que demonstram a preocupação do Governo Brasileiro com a “atração”, “retenção”, “desenvolvimento” e “seleção” de “professores eficazes” para o sistema educacional (D. FERREIRA, 2011, p. 265, aspas no original).

A partir de coleta de dados no site do MEC e da ANFOPE, a pesquisadora identificou que o Brasil adota programas de formação em exercício para enfrentar a escassez de professores, que também é uma importante recomendação da OCDE, quais sejam: “PARFOR, Pro Letramento, Pro Infantil, ProLind, ProCampo, Programa de Formação para Comunidades Quilombolas, Pro Licenciatura, PRODOCÊNCIA, Pro Conselho, PraDime e ProInfo” (D. FERREIRA, 2011, p. 265).

Por fim, em relação às *críticas às orientações da OCDE para a formação de professores*, identificou-se que são direcionadas à Pesquisa TALIS e às demais políticas educacionais adotadas no Brasil. No primeiro caso, D. Ferreira (2011) e Souza (2009) ressaltaram que a TALIS é uma pesquisa de opinião, na qual os diretores desconsideraram completamente as condições materiais nas quais a docência é exercida:

Esconde-se, por trás de tais dados, a precariedade em que estão o trabalho e a carreira docente (D. FERREIRA, 2011, p. 183, grifos nossos). [...] a Pesquisa TALIS procura mediar não só a “naturalização” da flexibilização do trabalho docente, mas sim a implantação da práxis política da avaliação do trabalho docente como forma de regulação do mesmo e controle da categoria (SOUZA, 2009, p. 240). Segundo a OCDE, feita esta pergunta aos “gestores educacionais”, os diretores das escolas apontaram uma série de fatores que prejudicam a capacidade de ensino das escolas e o ponto central foi a qualificação do trabalhador docente. Segundo a Pesquisa, mais de 1 em cada 3 professores trabalham em escolas em que o diretor acredita que a escola sofra de **falta de professores qualificados. A falta de equipamento e falta de pessoal**

de suporte instrucional foi citada, mas sem muita relevância. Os gestores brasileiros **pareceram não apontar nem de longe que boa parte dos docentes leciona em jornada dupla ou tripla, faz cursos à distância e sofre com as mais variadas formas de trabalho precário** (SOUZA, 2009, p. 248, grifos nossos).

Acerca das finalidades da TALIS, Souza (2009) afirma que a Pesquisa é um instrumento utilizado pela OCDE para mostrar aos países participantes, a exemplo do Brasil, que não é necessário que o Estado elabore “critérios próprios” para subsumir/subordinar seus trabalhadores. Segundo a autora, o diretor escolar pode exercer essa tarefa:

Afirmamos que essa subordinação [elaboração de critérios próprios para subsumir seus trabalhadores], na ótica da OCDE, não precisa ser mediada diretamente pelo Estado. **Deve ser diluída em meio à própria categoria, colocando nas mãos dos gestores (diretores).** [...] um dos pontos da pesquisa TALIS foi avaliar a “autonomia” dos diretores escolares quanto à uma possível **interferência no salário dos professores, contratação, demissão, orçamento escolar e procedimentos disciplinares** (SOUZA, 2009, p. 252).

Neste caso, a autora segue afirmando que, a partir da TALIS, a gestão escolar assumiu um papel fundamental na desarticulação das lutas históricas dos trabalhadores da educação, a partir de duas estratégias. A primeira é por meio da divulgação dos maus resultados da escola pública, e a segunda é via elaboração de estratégias de contrarrevolução preventiva e permanente, disfarçada nessa suposta “autonomia”:

O objetivo da OCDE é sugerir aos “gestores educacionais” estratégias de contrarrevolução que busquem não só subsumir os professores através da avaliação e/ou divulgação dos resultados “ruins” da escola pública, mas organizar meios de desarticular a categoria por dentro da própria escola, tornando-a cada vez mais uma classe em si, promovendo a competitividade. Nesse sentido, os professores se organizariam de modo a criar regras de avaliação através de um Conselho capaz de “atestar” a ineficiência de colegas, facilitando aos órgãos gestores efetivarem demissões ou transferências de funcionários (SOUZA, 2009, p. 261, grifos nossos).

As propostas da OCDE são para que os gestores educacionais **organizem estratégias de contrarrevolução preventiva, permanente, com ações que impeçam uma organização da classe trabalhadora contra a ordem do capital.** Mesmo que a Pesquisa TALIS realizada com a parceria Brasil/INEP e a OCDE seja exposta como uma “coleta de dados” sobre o trabalho e a formação docente no país, seja como um fenômeno inofensivo, sua aparência esconde e revela o que está na essência da política da Terceira Via praticada pelo governo Lula: “A **TALIS**, oferece aos **professores e diretores a oportunidade de contribuírem** para a análise da educação e o desenvolvimento de políticas educacionais relacionadas às questões da pesquisa” (INEP, 2008). Mas essa “contribuição” é, para a OCDE, uma forma

de “conquistar” o apoio público, inclusive da própria categoria, de modo a permitir que as “contrarreformas” (LIMA, 2007) sejam implantadas sem problemas pelo governo Lula (SOUZA, 2009, p. 264, grifos nossos).

Assim, na concepção da OCDE, o êxito da política educacional depende da colaboração dos diretores escolares, figuras que ocupam espaços de liderança junto aos trabalhadores da educação. A principal tarefa do diretor é desarticular qualquer resistência por parte dos professores às políticas instituídas, pois a esse profissional foi conferida a autonomia para intervir no “salário dos professores, contratação, demissão, orçamento escolar e procedimentos disciplinares”. Portanto,

[...] a premissa da OCDE é de que os **acordos entre patrões e empregados sejam cada vez mais “individualizados”, sem mediação dos sindicatos** que lutam pela categoria como um todo (OCDE, 2005) a **avaliação do trabalho docente, realizada pelo Estado** (SAEB, PISA, PROVINHA BRASIL), **impulsiona os professores à subordinação** (SOUZA, 2009, p. 272, grifos nossos).

A pesquisadora mostrou que a forma de transferência dos “professores ineficazes” criada pela Fundação Municipal de Educação de Niterói é a “avaliação de desempenho dos professores em estágio probatório, focada, quase que na totalidade, em aspectos comportamentais, ou melhor, disciplinares” (SOUZA, 2009, p. 262, aspas no original). Constatou, outrossim, que o documento investigado é considerado “um critério de ‘ineficiência’: tirar licença, fazer paralisações e greves; ou seja, participar da mobilização sindical passou a ser uma conduta ‘antiprofissional’ do servidor público” (SOUZA, 2009, p. 263).

Por fim, as críticas às demais políticas educacionais adotadas no Brasil foram direcionadas para diversos pontos, dentre eles destacam-se: (i) a concepção de formação docente pragmática e utilitarista centrada na “‘cultura dos resultados’ em que a performance dos professores se torna o ponto central no processo educativo” (D. FERREIRA, 2011, p. 228); (ii) a formação docente, neste contexto, “é peça-chave para o sucesso e a melhoria dos índices estatísticos educacionais” (D. FERREIRA, 2011, p. 268), pois se atribui ao professor a incumbência de melhorar o IDEB, único instrumento que mede a qualidade da educação básica no país; (iii) o cumprimento das recomendações da OCDE para atrair, reter, desenvolver e selecionar “professores eficazes” ocorre via “projetos, programas, premiações e bônus” (D. FERREIRA, 2011, p. 265) e são conduzidas “pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Básica e da CAPES” (D. FERREIRA, 2011, p. 267); (vi) aos programas de

formação inicial e continuada oferecidos no país são aligeiradas e flexibilizadas, com “ênfase na modalidade de educação a distância nos programas de formação inicial e continuada oferecidos pela UAB” (D. FERREIRA, 2011, p. 265).

D. Ferreira (2011, p.173, grifos nossos) trata da importância do IDEB na regulação da política educacional brasileira, afirmando que o instrumento é um indicador do sucesso ou fracasso da aprendizagem:

[...] o IDEB tem se caracterizado como um termômetro, que revela se o aluno está ou não assimilando informações fornecidas pelo sistema educacional; é um indicador centrado na aprendizagem, desconsiderando elementos relevantes para avaliar uma educação de qualidade como, por exemplo, o **financiamento da educação, a realidade e a diversidade cultural, econômica e social do país, bem como a valorização dos profissionais que atuam na educação e a infraestrutura das escolas.**

Ao fixar a média seis, para 2022, o MEC, como representante do Estado brasileiro, não considerou os elementos acima citados; de fato, **o que foi considerado foram os resultados obtidos pelos países OCDE uma vez que a média seis foi a nota obtida pelos países desenvolvidos, que ficaram entre os 20 mais bem colocados do mundo –, quando estes aplicaram a metodologia do IDEB em seus indicadores educacionais.** Cabem, então, alguns questionamentos: será que o investimento em educação, no Brasil, é o mesmo dos países desenvolvidos? Será que o professor brasileiro e sua carreira profissional são valorizados na mesma proporção que nos países desenvolvidos? A educação é prioridade, de fato, para o Governo Brasileiro?

Assim, a autora questiona a utilização do IDEB como instrumento único, que desconsidera a ausência de investimentos na educação do país, a desvalorização da profissão docente e da educação. Contudo, não aprofunda a comparação com os países da OCDE que obtiveram maior desempenho no PISA, indicando, por exemplo, os respectivos investimentos em educação desses países, as políticas de valorização da educação docente, as condições materiais das escolas, etc.

Na concepção de Souza (2009), o modelo de formação continuada ou em serviço no país possui dupla função. A primeira é favorecer o empresariado brasileiro da educação superior, porém, não aprofunda, e a segunda é permitir a avaliação do trabalho docente. Nesse último ponto, pondera que os resultados desta avaliação são utilizados, por exemplo, para reduzir a folha de pagamento do Estado:

As propostas de requalificação profissional através da formação contínua ou em serviço são estratégias de reprodução do capital que engordam os bolsos dos empresários da educação superior. Para além, estas são projetadas para, na avaliação do trabalho docente, organizar meios de “peneirar” o quadro do magistério do funcionalismo público, diminuindo a folha de pagamento do Estado, contendo o crescimento da categoria e esvaziando as

lutas coletivas ao atrelar a estabilidade no emprego e a remuneração à avaliação de desempenho (SOUZA, 2009, p. 263).

O debate acumulado sobre essas orientações da OCDE na produção do conhecimento aponta para aquilo que está evidente, ou seja, para o debate acerca da sociedade do conhecimento, da teoria do capital humano e ao modelo de formação por competências (SOUZA, 2009); a ação da OCDE na regulação da formação docente (D. FERREIRA, 2011; ROSA, 2017); e as implicações da Nova Gestão Pública no modelo de formação proposto pela Organização (ROSA, 2017). O interesse, aqui, é evidenciar as nuances, continuidades e possíveis rupturas dessas orientações da OCDE na formação de professores a partir da investigação da BNC-Formação. Esse processo exige que sejam investigadas, primeiramente, as orientações da OCDE para a formação de professores, apresentadas no capítulo subsequente.

2 AS ORIENTAÇÕES DA OCDE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No capítulo anterior, observou-se que as orientações dos organismos internacionais e, particularmente, pela OCDE para formação de professores foram adotadas no Brasil a partir da década de 1990. Identificou-se, outrossim, que as principais orientações da Organização para a formação docente são propagadas nos documentos e relatórios dos programas PISA, TALIS e PIAAC. Objetiva-se, neste capítulo, apresentar o projeto de formação da OCDE de 2000 a 2019, buscando identificar suas rupturas e continuidades, para que se possa demonstrar a singularidade deste projeto na BNC-Formação, na segunda parte desta tese.

As reflexões que seguem estão apoiadas nos seguintes documentos na BNC-Formação: i) “DeSeCo- Projeto de Definição e Seleção de Competências La definición y selección de competencias clave: Resumen ejecutivo publicações” (OCDE, 2005); ii) “Professores são importantes. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes” (OCDE, 2006); iii) “Competencias en Iberoamérica: Análisis de PISA 2015” (OCDE, 2018); iv) “Políticas eficazes para professores insights do PISA” (OCDE, 2018a).

Optamos por apresentar a análise dos documentos em dois subtópicos. No primeiro exponho as características e orientações gerais de cada documento para a educação e no segundo explicito as diretrizes, recomendações e características das políticas de formação de professores propostas pela OCDE.

2.1 AS CARACTERÍSTICAS E ORIENTAÇÕES GERAIS DA OCDE PARA A EDUCAÇÃO

Os documentos encontrados são extensos, com exceção do primeiro, que possui somente 20 laudas, os demais possuem mais de 160 laudas. A maioria deles está publicada em língua estrangeira (somente o segundo documento possui versão em português, os demais estão em língua inglesa e/ou espanhola). Todos eles apresentam dados selecionados de políticas aplicadas na educação básica, porém, segundo os próprios documentos, nem todos os países que compõem a OCDE disponibilizam dados sobre as políticas que adotam.

Não há alterações significativas entre as políticas sugeridas pela OCDE nos documentos, apesar da diferença temporal entre elas; o que há são focos diferentes

sobre as políticas sugeridas. O primeiro documento (OCDE, 2005), por exemplo, foca no conceito, nas características e nos tipos de competências que devem ser adotados na educação básica. O segundo (OCDE, 2006) sugere políticas para atrair, recrutar, desenvolver e reter os professores. Por outro lado, os dois últimos (OCDE, 2018, 2018a) apresentam sugestões de políticas baseadas nos resultados do PISA.

Isso significa que a OCDE manteve suas orientações das políticas educacionais voltadas para o professor ao longo de mais de uma década. Esse fator é um indício de que o projeto de formação desse organismo, em si, não fracassou, ao contrário, expandiu-se, posto que as orientações e recomendações do organismo concebem a educação como um serviço que está beneficiando diretamente setores do empresariado educacional, conforme será apresentado na segunda parte desta tese.

Outra característica desses documentos é que seus conteúdos são marcados por “certezas vazias” e “evidências” fundamentadas somente em argumentos, com a presença de dicotomias, generalizações e repetições. Além disso, a análise dos dados educacionais dos países parece tendenciosa, com pouco ou nenhum respaldo científico, por ser direcionada para mostrar que um determinado elemento é verdadeiro, conforme mostram os trechos abaixo:

As avaliações internacionais atuais, em particular o PISA (www.pisa.OECD.org) e a Pesquisa de Alfabetização de Adultos e Habilidades para a Vida (ALL, www.ets.org/all), conduzida pelo Instituto de Estatísticas do Canadá (Statistics Canadá), **fornecem evidências empíricas de dados relevantes** para as **competências-chave** em termos da capacidade de interagir com ferramentas como textos escritos (OCDE, 2005, p. 9, grifos nossos).

Nos países que vivem o problema da escassez de professores de maneira geral, **há evidências** de que estudantes em áreas remotas ou carentes **tendem** a frequentar escolas onde lecionam os professores menos experientes e com menor qualificação (OCDE, 2006, p. 50, grifos nossos).

Os resumos, sumários e textos introdutórios dos documentos são marcados por afirmações que não se sustentam até o final, ou seja, eles começam genericamente anunciando resultados positivos, porém, ao longo do corpo textual, destacam uma série de limitações do estudo (coleta e disponibilização de dados), elementos que contribuem para que seus “êxitos” possam ser contestados ou até mesmo descartados.

Uma terceira característica que merece destaque nos documentos é a

centralidade das competências, compreendidas como uma necessidade da economia global, fundamentada no conhecimento e no investimento adequado em capital humano. Neles, a elaboração de competências aparece como uma necessidade da globalização e da modernidade, pois a Organização propaga que, para compreenderem o funcionamento do mundo, os indivíduos necessitam dominar as tecnologias disponíveis. Todos os documentos realizam extenso debate acerca das competências, sua relevância, tipos e espécies. Esse amplo discurso acerca das competências, características, funções e justificativas revelam e ocultam elementos sobre as verdadeiras intencionalidades da OCDE, cuja compreensão é necessária para identificar os impactos desse modelo na formação docente e, posteriormente, como esse processo se manifesta na BNC-Formação.

Nesta análise, a competência é uma categoria que expressa as condições materiais de existência de determinado período histórico, portanto, é produto “das bases materiais de produção que articulam, em cada estágio de desenvolvimento das forças produtivas, as dimensões objetivas e subjetivas que caracterizam o processo social de produção do conhecimento” (KUENZER, 2003, p. 45), e, como tal, reflete “as contradições inerentes ao modo de produção, e neste sentido, os limites e as possibilidades de avanço, tanto para o capital quanto para o trabalho” (KUENZER, 2003, p. 45).

No âmbito educacional, os projetos escolares e não escolares fundamentados em competências “refletem a própria lógica de um regime de acumulação, cujos ganhos de produtividade são cada vez mais reduzidos” (KUENZER, 2003, p. 46). Isso acontece porque a competitividade entre os países está sendo determinada “pelo uso desigual e combinado de competências na cadeia produtiva, através da incorporação de formas de consumo da força de trabalho próprias de regimes anteriores de acumulação”, que englobam, por exemplo, o trabalho infantil e análogo ao escravo, “passando pelas distintas formas de uso precário” (KUENZER, 2003, p. 46-47). Novas competências foram “incorporadas em pontos da cadeia produtiva que não foram atingidos pela automação [como] estratégia para se obter ganhos de produtividade, e, portanto, assegurar a competitividade” (KUENZER, 2003, p. 47).

Logo, esta investigação sobre a categoria *competência* visa “apreender as suas conexões com as bases materiais de produção, que por sua vez demandam projetos político-pedagógicos que atendam às [atuais] demandas de produção material e social da existência” (KUENZER, 2003, p. 45). Portanto, quer-se “apreender as

especificidades” (KUENZER, 2003, p. 45- 46) das competências na atual fase da política neoliberal.

Nesse sentido, compreende-se que o modelo de formação fundamentado em competências deve ser debatido a partir do aprofundamento das reformas do Estado sob os princípios da Nova Gestão Pública (NGP), da Indústria 4.0 e a uberização do trabalho (ANTUNES, 2020), para contornar os efeitos da crise sistêmica do capitalismo e tornar a educação “um produto rentável” (SOUZA, 2009).

Observou-se, na pesquisa de Souza (2009), que a OCDE concebe a educação como um serviço, que pode se transformar em um nicho de negócio rentável para o capital. No âmbito do trabalho e da formação docente, Rosa (2017) explicitou que isso pode ocorrer por meio do alargamento das competências do professor. Com base nos estudos de Antunes (2020) e Previtali e Fabiani (2022), acredita-se que, na atualidade, este processo está ocorrendo via superexploração, terceirização e uberização do trabalho docente, que são resultado dos avanços do neoliberalismo.

Assim, o debate sobre competências deve ser tratado em relação à NGP, à Indústria 4.0 e à uberização do trabalho, fenômenos correlacionados que promovem mudanças nas relações de trabalho, tornando-as mais flexíveis e precarizadas (ANTUNES, 2020), para, posteriormente, identificar como esses elementos se manifestam nas orientações do organismo para formação docente no segundo subtópico deste capítulo.

Considera-se que fenômeno da NGP “é um programa de reforma do setor público que aplica conhecimentos e instrumentos de gestão empresarial e disciplinas afins” para “melhorar a eficiência, eficácia e desempenho global dos serviços públicos nas burocracias modernas” (VERGER; NORMAND, 2015, p. 599). A NGP atua na regulamentação das relações laborais, facilitando a superexploração do trabalho, por meio da privatização, terceirização e propagação de contratos temporários. Suas principais características são: (i) o controle financeiro e monitoramento sobre os custos por meio do sistema de informação; (ii) gestão hierárquica fundamentada, na definição de objetivos e na avaliação por desempenho individual; (iii) o aumento da importância dos prestadores de serviços privados; (iv) a desregulamentação do mercado de trabalho, marcado pelo fim dos acordos coletivos e pelo crescimento dos acordos individuais; (v) as relações de trabalho se estabelecem a partir de contratos temporários e flexíveis terceirizados e precarizados (CARVALHO, 2006).

A indústria 4.0 ou Quarta Revolução Industrial, por sua vez, nasceu na

Alemanha no ano de 2011, a partir das novas tecnologias de informação e comunicação, cuja expansão contribui para a ampliação em que os processos produtivos se tornem automatizados e robotizados de tal modo que a logística empresarial seja controlada virtualmente (ANTUNES, 2020). Trata-se de uma forma de organização e sistematização determinada pelo avanço das tecnologias de informação e comunicação (TICs), inserida na lógica da expropriação e acumulação na atual fase neoliberal e financeira do capital (PREVITALI; FABIANI, 2022). Em outras palavras, a indústria 4.0 possibilitou a redução do trabalho vivo e o aumento do trabalho morto. Na concepção de Antunes (2020, p. 14):

A principal consequência da Indústria 4.0 para o mundo do trabalho será a ampliação do trabalho morto, para recordar Marx, tendo o maquinário digital- a “internet das coisas⁴⁸”, a inteligência artificial, a impressora 3D, o big data⁴⁹ etc.- como dominante condutor de todo o processo produtivo, como a consequente redução do trabalho vivo, viabilizada pela substituição das atividades tradicionais e mais manuais por ferramentas automatizadas e robotizados, sobre o comando informacional digital.

O autor destaca como consequências deste processo a expansão desse avanço no hemisfério sul e o crescimento da precarização, desemprego e subemprego:

[...] para que ocorra tal avanço técnico digital, um conjunto expressivo deve se expandir globalmente e, em particular, no hemisfério Sul. Como consequência dessa nova empresa flexível, liofilizada e digital, os intermitentes globais tendem a se ampliar ainda mais, uma vez que o processo tecnológico-organizacional-informacional eliminará de forma crescente uma quantidade incalculável de força de trabalho, a qual se tornará supérflua e sobrando, sem empregos, sem seguridade social, sofrendo riscos crescentes de acidentes e mortes no trabalho, sem nenhuma perspectiva de futuro (ANTUNES, 2020, p.14).

⁴⁸ Internet das coisas é um conceito desenvolvido por Kevin Ashton em 1999 para designar a interconexão digital de objetos (coisas) com a internet e a dispositivos como computadores e smartphones. Para isso foram desenvolvidas tecnologias como Wi-Fi, Bluetooth e NFC (Comunicação por campo de proximidade, ou near-field communication). Um exemplo da aplicação da internet das coisas é a criação de “eletrodomésticos inteligentes” ou mesmo o pagamento via aproximação, usando um cartão ou apenas o aparelho celular. Contudo, esses equipamentos estão sujeitos a ataques de hackers, para roubo de credenciais e mineração em criptomoedas. Disponível em: <https://canaltech.com.br/seguranca/ataques-internet-das-coisas-dobbraram-primeiro-semester-196524/>. Acesso em: 27 nov. 2021.

⁴⁹ Big Data “são todos os meios, técnicas e ferramentas utilizadas para analisar, tirar novos insights (ideias) e métricas de toda essa nova realidade de dados. Pensando, por exemplo, em um aplicativo, como waze ou instagram, milhões de novas informações são geradas a cada hora, e para gerar valor de negócio (business insights) esses dados precisam, de alguma maneira, ser agrupados, consolidados e principalmente analisados” (<https://cetax.com.br/big-data>, 2022, *on-line*).

A força de trabalho vivo de perfil manual se tornará cada vez mais “residual” em comparação ao trabalho digital, o qual necessita de trabalhadores com determinadas aptidões e capacitações desejáveis às novas demandas do capital. Outra consequência desse processo é o controle cada vez maior do trabalhador:

[...] com a indústria 4.0 teremos uma nova fase da hegemonia informacional digital sob o comando do capital financeiro, na qual celulares, tablets, smartphones e assemelhados cada vez mais se converterão em importante instrumento de controle, supervisão e comando nesta nova etapa da ciberindústria do século XXI (ANTUNES, 2020, p.15).

Para a classe trabalhadora, a indústria 4.0 significa “a substituição de operações mentais humanas pelas máquinas e a tentativa de ocultamento da relação de exploração entre capital e trabalho por meio da mediação tecnológica” (PREVITALI; FABIANI, 2022, p. 158).

Já a uberização do trabalho é “um processo no qual as relações de trabalho são crescentemente individualizadas e invisibilizadas, assumindo assim a aparência de ‘prestação de serviços’ e obliterando as relações de assalariamento e de exploração” (ANTUNES, 2020, p.11). Os efeitos dessa nova etapa já estão sendo observados tanto nos países centrais quanto periféricos, por meio das experiências de uberização ou trabalho via plataformas digitais e smartphones conectados à internet. A expansão do trabalho uberizado é fundamentada na “aparente relação de não-trabalho [*sic*] e, portanto, de não exploração, dada a indeterminação entre o tempo do trabalho e o tempo do não-trabalho [*sic*] sob a aparência de mais liberdade e menos controle e imposições” (PREVITALI; FABIANI, 2022, p. 158).

Na concepção de Antunes (2020, p. 20), essa é a principal forma de experimentação de trabalho fundamentado na informalidade, flexibilidade, uso das tecnologias digitais e precarização, características do capitalismo do Sul, que está se expandindo para o Norte:

Utilizando-se largamente de algoritmos, da inteligência artificial, e de todo arsenal digital, canalizado para fins estritamente lucrativos, tudo isso vem possibilitando a criação de novas modalidades de trabalho, que, como já indicamos, passam ao largo das relações contratuais vigentes.

Para o autor, há um processo de ampliação das formas pretéritas de exploração do trabalho semelhantes aos primórdios da Revolução Industrial, marcada por jornadas de trabalho diárias elevadas que ultrapassam 14 horas, sem folga semanal.

Ademais, esse aumento de jornada é marcado pelo rebaixamento salarial, aumento da intensificação do trabalho, crescimento de grupos de trabalhadores sem quaisquer direitos trabalhistas que atuam em plataformas digitais como Delibero, Uber e outras. Sua expansão contribui para a ampliação que os processos produtivos se tornem automatizados e robotizados de tal modo que a logística empresarial seja controlada virtualmente. Uma das suas principais consequências desse processo é a ampliação do trabalho morto (ANTUNES, 2020).

A pandemia mundial aumentou os índices de informalidade, precarização e desemprego nos países por meio do aumento de contratos intermitentes, flexíveis e de curto prazo. Diminuir ao máximo possível o trabalho vivo e substituí-lo pelo uso das tecnologias de informação são, segundo Antunes (2020, p. 13), o “elemento central entre os distintos mecanismos de acumulação criados pelo capitalismo financeiro de nosso tempo.” Nesse processo, as mudanças que estão sendo implementadas no trabalho de modo mais acelerado são:

i) A uberização ou trabalho via plataformas digitais é a principal forma de experimentação de trabalho fundamentado na informalidade, flexibilidade, uso das tecnologias digitais e precarização. Esses novos modelos de trabalho transformam o trabalho assalariado, aproximando-o a prestações de serviços, devido à subsunção das legislações protetivas trabalhistas:

Os trabalhos assalariados transfiguram-se, então, em “prestações de serviço”, o que acaba por resultar na sua exclusão da legislação social protetora do trabalho.

Realizando jornadas de trabalho frequentemente superiores a oito, dez, doze ou mais horas por dia, muitas vezes sem folga semanal; percebendo os salários baixos; vivenciando demissões sem qualquer justificativa; arcando com os custos de manutenção de veículos, motos, bicicletas, celulares, equipamentos, etc. (ANTUNES, 2020, p. 20).

ii) Ampliação das formas pretéritas de exploração do trabalho semelhantes aos primórdios da Revolução Industrial, marcada por jornadas de trabalho diárias superiores a 12 horas. Atualmente, essa exploração é marcada pelo isolamento social, pois os trabalhos digitais proporcionam trabalhos mais individualizados e invisibilizados, fragmentando ainda mais a classe trabalhadora e dificultando ações coletivas e sindicais. No âmbito da formação e trabalho docente, vive-se a ampliação do ensino a distância para reduzir os custos e aumentar os lucros das empresas, a demissão em massa de professores de instituições privadas, substituídos por robôs,

utilizados para a correção de trabalhos (ANTUNES, 2020).

Filgueiras e Antunes (2020, p. 70) destacam o rigoroso controle e monitoramento das empresas sobre o trabalhador, que cada vez mais realiza labor intensificado, trocado por salários inferiores à legislação trabalhista em vigor⁵⁰ no Brasil, por exemplo, que não atendem às necessidades básicas de uma família no país⁵¹:

[...] as baixas remunerações são condição essencial para a submissão dos trabalhadores a longas jornadas [...]. Em São Paulo, trabalhando 9 horas e 24 minutos por dia, os empregadores ganham R\$936 por mês; se fosse uma jornada legal de 44 horas, eles receberiam R\$762,66 por mês. Em Salvador, um/a entregador/a recebe, em média, 1.100 reais por mês, mas quando se restringem a uma jornada de 44 horas, conseguem apenas R\$780,66 mensais. Em ambos os casos, a renda média da jornada regular é muito inferior ao salário mínimo.

A fotografia abaixo expressa os ganhos de um trabalhador que realizou 33 viagens em uma semana, onde ficou on-line por 61 horas e 33 minutos e em troca recebeu o equivalente a R\$212,18:

⁵⁰ Em 2022, o valor do salário mínimo é equivalente a R\$ 1.212, contudo, a primeira projeção apresentada na LDO era de R\$ 1.147, porém, devido ao reajuste em 2021 e à inflação, o valor foi alterado. Para 2023, a proposta do governo é de R\$ 1.294, sem aumento acima da inflação. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/macroeconomia/governo-propoe-salario-minimo-de-1294-para-2023-quarto-ano-seguido-sem-aumento-real-1-25475882>. Acesso em: 15 abr. 2022.

⁵¹ Segundo o Dieese (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos), o salário mínimo ideal para atender às necessidades básicas de uma família com quatro membros em março de 2022 deveria ser de R\$ 6.394,76, portanto, o brasileiro assalariado sobrevive com em torno de um sexto do salário mínimo necessário. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>. Acesso em: 15 abr. 2022.

Figura 6 - Tabela de celular de trabalhador da empresa de entrega



Fonte: Filgueiras e Antunes (2020).

iii) Iniciou uma nova fase de desantropomorfização do trabalho, caracterizada pela subsunção do trabalho humano à máquina, ferramenta-informacional (ANTUNES, 2020). Esse processo promove três possíveis consequências, na concepção de Filgueiras e Antunes (2020), a saber:

a) Essas novas formas de organização do trabalho negam o assalariamento nas relações estabelecidas entre empregador e empregado, e para garantir “maior autonomia (eufemismo para burlar o assalariamento e efetivar a transferência dos riscos), ao capital busca, de fato, ampliar o controle sobre o trabalho para recrudescer a exploração e a sugestão” (FILGUEIRAS; ANTUNES, 2020, p. 60). Essa “autonomia”, por sua vez, é preponderante para garantir o lucro para as empresas:

O controle e a subordinação são exacerbados pela transferência dos riscos aos/às assalariados/das, o que inclui a assunção de custos, como a aquisição de carros, celulares e computadores, bem como sua manutenção. As empresas conseguem, então, transformar instrumentos de trabalho em capital constante, sem nenhum risco e sem necessidade de ter em sua propriedade formal (FILGUEIRAS; ANTUNES, 2020, p. 68).

A defesa do empreendedorismo, autonomia e liberdade são mecanismos para a expansão do lucro real por parte dessas empresas. Contraditoriamente, para os

trabalhadores, essa flexibilidade (liberdade para escolher seus horários, períodos, locais de trabalho, etc.) acontece somente do ponto de vista ideológico, visto que no plano concreto eles “são obrigados/as a trabalhar horas a mais para garantir sua sobrevivência e manutenção de seus instrumentos de trabalho” (FILGUEIRAS; ANTUNES, 2020, p. 69).

b) A recusa da condição de empregador é uma estratégia de gestão e controle potencializada pelas plataformas, que contribui para a subordinação e ampliação dos níveis de exploração desses sujeitos, visto que é por meio dessas plataformas que as empresas

Estabelecem de modo unilateral os valores a serem recebidos. Essa é a única variável-chave, porque os pagamentos são manipulados para dirigir o comportamento dos/as trabalhadores/as. Aqui entram algarismos, [...] programas, comandados pelas alterações globais para processar grande volume de informações (tempo, lugar, qualidade, etc.), os quais permitem direcionar a força de trabalho segundo a demanda em todos os momentos (FILGUEIRAS; ANTUNES, 2020, p. 67).

Conforme observado, para os trabalhadores a liberdade e autonomia significam ausência de salário fixo, aumento de custos e responsabilidades para se manterem em condição de empregável.

c) Explicita uma grande contradição do capitalismo. Tecnicamente, se por um lado o uso das TICs na gestão do trabalho permite identificar e efetivar os direitos dos trabalhadores de forma mais rápida e fácil, por outro, constrói-se um discurso de que se está diante de novas formas de trabalho, que não estão sujeitas à regulamentação protetiva. Tal discurso, portanto, legitima, incentiva, cristaliza e acentua a falta de limites para a exploração do trabalho e precarização de suas condições (FILGUEIRAS; ANTUNES, 2020).

Propaga-se a ideia de que os trabalhadores são autônomos e “empreendedores”, contudo, esses indivíduos compõem o “preariado” (ANTUNES, 2018), explorado por grandes corporações do capital, como Uber e Amazon. Dessa forma,

O “empreendedorismo” é exemplar: trata-se frequentemente de uma forma oculta de trabalho assalariado apresentada como “trabalho autônomo”. Essa mistificação encontra uma base social, uma vez que o/a “empreendedor/a” se imagina, por um lado, de como “proprietário/a” de si mesmo, enquanto em sua concretude e efetividade, converte-se em “proletário/a” de si próprio/a (FILGUEIRAS; ANTUNES, 2020, p. 77).

A mesma tecnologia que regula as relações de trabalho nas plataformas digitais inviabiliza a proteção do trabalhador pela legislação trabalhista, porquanto as plataformas atuam no cumprimento de uma agenda de destruição dos direitos históricos conquistados pela classe trabalhadora.

Observa-se que a educação, na atualidade, é marcada pelos princípios da NGP, a Indústria 4.0 e da Uberização do trabalho que tornaram as relações de trabalho mais precarizadas e flexíveis (ANTUNES, 2020), cujas principais consequências são a redução do trabalho vivo e aumento progressivo do trabalho morto:

É certo que uma parcela de “novos trabalhos” será criada entre aqueles com mais “aptidões”, mais “inteligência”, mais capacitações para recomendar o ideário empresarial e o caráter de segregação social existente. Contudo, é impossível não deixar de alertar, com todas as letras, que as precarizações, as “subtilizações”, o subemprego e desemprego tenderão aumentar celeremente. [...] com a indústria 4.0 teremos uma nova fase da hegemonia informacional digital sob o comando do capital financeiro, na qual celulares, tablets, smartphones e assemelhados cada vez mais se converterão em importante instrumento de controle, supervisão e comando nesta nova etapa da ciberindústria do século XXI (ANTUNES, 2020, p.15).

O autor mostra que a empresa global capitalista é marcada pela terceirização, a informalidade e flexibilidade, características que contribuem para a redução dos direitos trabalhistas históricos dos trabalhadores. Antunes (2020) apresenta vários exemplos da superexploração do trabalho, viabilizada pelo uso de equipamentos eletrônicos conectados à internet. Para ele,

A ampliação do trabalho precário, que atinge (ainda que de modo diferenciado) desde os trabalhadores e trabalhadoras da indústria de software até os call-center e telemarketing – o infoproletariado ou cibertariado – alcançando de modo progressivo aos setores industriais, da agroindústria, dos bancos, do comércio, dos fast food, turismo e hotelaria, etc., e incorporando até mesmo trabalhadores imigrantes, cujos números de espada em todas as partes do mundo. É quase impossível, hoje, para encontrar qualquer trabalho que não tem alguma forma de dependência do aparelho celular (ANTUNES, 2020, p. 13).

Os aplicativos e plataformas possuem um receituário com diversas orientações, a saber: i) determinam quem pode trabalhar por meio da instituição de regras de cadastro em uma plataforma, que estão sujeitas a aprovação; ii) estipulam quais atividades e tarefas serão feitas e como serão executadas; iii) definem o prazo para início e término do serviço; iv) estabelecem unilateralmente os valores a serem pagos

ao trabalhador; neste caso, a baixa remuneração impõe ao trabalhador a necessidade de cumprir jornadas longas e extenuantes; v) designam o modo de comunicação entre os trabalhadores e as agências; vi) pressionam a assiduidade e disponibilidade para executar qualquer tarefa; vii) coagem os trabalhadores para ficarem à disposição da empresa o máximo de tempo possível; viii) utilizam o bloqueio para ameaçar os trabalhadores; além disso, baseando-se em critérios e razões arbitrárias, dispensam os profissionais a qualquer tempo, sem necessidade de justificativa ou aviso prévio (FILGUEIRAS; ANTUNES, 2020).

Dadas essas considerações, passa-se para a análise de competências sob a ótica da OCDE. As competências que interessam à Organização aparecem de modo mais detalhado no programa DeSeCo, instituído em 1997, em Genebra, durante o Simpósio Internacional que abordou a definição e seleção de competências-chave. Segundo a OCDE, o DeSeCo é “um marco que pode guiar uma extensão, a longo prazo, de avaliações de novos domínios de competências” (OCDE, 2005, p. 2).

O programa está diretamente relacionado com o PISA, criado em 1997, sob a justificativa da necessidade de estabelecer um parâmetro de comparação de conhecimento e as habilidades dos alunos nas áreas de leitura, matemática e solução de problemas. Para a OCDE, a aferição de conhecimentos e habilidades das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática deve ser utilizada como parâmetro para aferir o êxito dos alunos.

As finalidades do programa incluem:

[...] a definição das competências básicas que deverão servir como indicadores para todas as pessoas. Para tanto, o programa deverá desenvolver uma estrutura teórica que permita a identificação das competências apropriadas para fazer face às mudanças, incluindo aí as novas tecnologias. Outro objetivo do programa é o estabelecimento de indicadores internacionalmente comparáveis, que possam validar o alcance das competências-chave estabelecidas (MAUÉS, 2003, p. 106).

Logo, o programa se constituiu em um marco importante no estabelecimento de indicadores mensuráveis e comparáveis em esfera internacional, utilizados para a consolidação de recomendações que se transformam em políticas voltadas para a educação. Foram retirados alguns elementos acerca das competências e colocados no quadro abaixo:

Quadro 6 – Síntese dos elementos que envolvem as competências

CONCEITO	CARACTERÍSTICAS	FUNÇÃO
“[...] competência é mais do que conhecimento e habilidades”, ela “[...] envolve a capacidade de enfrentar demandas complexas, contando com e mobilizando recursos psicossociais (incluindo habilidades e atitudes) em um determinado contexto” (OCDE, 2005, p. 3).	<p>i) Exceder/ultrapassar o conhecimento e as habilidades ensinadas: valorização da “[...] flexibilidade, empreendedorismo e responsabilidade pessoal”, espera-se que os indivíduos sejam “adaptáveis [...] inovadores, criativos, autodirigidos e automotivados” (OCDE, 2005, p. 7);</p> <p>ii) Reflexão, que corresponde a utilizar a capacidade reflexiva, habilidades criativas e postura crítica, e “isso requer que os indivíduos atinjam um nível de maturidade social que lhes permita se distanciar das pressões sociais, adotar diferentes perspectivas, fazer julgamentos independentes e assumir a responsabilidade por suas ações” (OCDE, 2005, p. 8).</p>	“Desenvolvimento sustentável e coesão social dependem criticamente das competências de toda a nossa população, com competências que são entendidas para cobrir conhecimentos, habilidades, atitudes e valores” (OCDE, 2005, p. 3). “[...] são uma consideração cuidadosa dos pré-requisitos psicossociais para o funcionamento adequado da sociedade [capitalista]” (OCDE, 2005, p. 5)
CATEGORIAS	CATEGORIAS ESPECÍFICAS	JUSTIFICATIVA
Categoria 1: usando as ferramentas de forma interativa	<p>A. Uso interativo de linguagem, símbolos e textos “É uma ferramenta essencial para um bom funcionamento na sociedade e no local de trabalho e para um diálogo eficaz com os outros” (OCDE, 2005, p. 10, grifos nossos).</p> <p>B. Uso interativo de conhecimento e informação</p> <p>C. Uso interativo de tecnologia</p>	A necessidade de acompanhar a tecnologia; a necessidade de adaptar ferramentas para seus próprios fins; a necessidade de manter um diálogo ativo com o mundo
Categoria 2: interagir em grupos heterogêneos	<p>A. Relacione-se bem com os outros “Conectar-se bem não é apenas um requisito para a coesão social, mas, cada vez mais, para o sucesso econômico, à medida que empresas e economias em constante mudança enfatizam a inteligência emocional (OCDE, 2005, p. 12, grifos nossos)</p> <p>B. Cooperar e trabalhar em equipe</p> <p>C. Gerenciar e resolver conflitos</p>	A necessidade de lidar com uma diversidade de sociedades pluralistas; a importância da empatia; a importância do capital social.
Categoria 3: agir de forma autônoma. Autonomia é administrar a vida de modo responsável, controlando suas condições de vida e de trabalho	<p>A. Agir dentro do contexto do quadro geral Agir de forma autônoma é particularmente importante no mundo moderno, quando a posição de cada pessoa não é bem definida como era tradicionalmente. [...] Um exemplo é a relação de trabalho, em que há menos ocupações estáveis e vitalícias para quem trabalha para o mesmo empregador (OCDE, 2005, p. 14, grifos nossos).</p> <p>B. Formar e conduzir planos de vida e projetos pessoais</p> <p>C. Defender e garantir direitos, interesses</p>	A necessidade de descobrir sua própria identidade e definir metas em um mundo complexo; a necessidade de exercer direitos e assumir responsabilidades; a necessidade de entender o ambiente ao nosso redor e como ele funciona

Fonte: Autoria própria, baseada no DeSeCo (OCDE, 2005).

A Organização estabelece que a adoção de competências é a única solução para os países da América Latina e Caribe reverterem as condições de subdesenvolvimento e obterem crescimento econômico em longo prazo. Nesses termos, pondera-se que é preciso “preparar mais pessoas com melhores habilidades para colaborar, competir e se conectar de forma que **impulsione nossa sociedade para frente** e para usar essas **competências produtivamente**” (OCDE, 2018, p. 32, grifos nossos).

No mesmo documento, a Organização afirma que a era digital é responsável pelo desemprego, especialmente aos ligados às tarefas manuais, constatando a necessidade de competências e habilidades específicas, segundo os fragmentos:

A digitalização conectou pessoas, cidades, países e continentes, unindo a maioria da população mundial de maneiras que expandem amplamente nosso potencial individual e coletivo. No entanto, as mesmas forças também tornaram o mundo um lugar mais volátil, complexo e incerto. Os processos contínuos de **automação** e **eliminação de empregos**, especialmente no que diz respeito às tarefas rotineiras alteraram radicalmente a natureza do trabalho e da vida. Para aqueles com o conhecimento, as **habilidades e as qualidades de personalidade certas**, esses processos têm sido libertadores e estimulantes. Em contraste, aqueles com preparação insuficiente podem enfrentar o fardo de um **trabalho vulnerável e inseguro e uma vida sem perspectivas**. [...] a interação contínua entre uma vanguarda tecnológica emergente e a gama de ingredientes culturais, sociais, institucionais e econômicos, incluindo educação, que combinamos como forma de resposta (OCDE, 2018, p. 13, grifos nossos).

O documento explicita que competências deficientes impossibilitam que as pessoas acessem os melhores empregos. Ademais, considera que a adoção de determinadas competências é importante para a subjetividade, contribuem para o bem-estar das pessoas, para a sua saúde e a conduta cívica e social, visto que a mão de obra qualificada, com as competências adequadas, contribui para o crescimento econômico.

Em contraposição a essas assertivas, Kuenzer (2002, p. 7-8) mostra que, no processo de reestruturação do capitalismo, as competências designam a

[...] capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando **conhecimentos tácitos e científicos** a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida. Ele tem sido vinculado à ideia de **solucionar problemas**, mobilizando conhecimentos de forma **transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas**, e transferindo-os para **novas situações**; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos.

A partir das ponderações da autora, verificou-se que a formação sustentada em competências propagada pela OCDE, no contexto da reestruturação produtiva, possui dupla função correlacionada entre si. A primeira é permitir aumento do controle sobre o trabalho (KUENZER, 2003), visando atender a este objetivo – OCDE propõe para os filhos da classe trabalhadora justamente o uso interativo de tecnologias, a capacidade de atuar em grupos heterogêneos e agir de forma autônoma.

A concepção de autonomia para a Organização significa assumir maior responsabilidade por si e pela sua carreira, alegando que **“há menos ocupações estáveis e vitalícias para quem trabalha para o mesmo empregador”** (OCDE, 2005, p. 14, grifos nossos), portanto, “[...] aqueles com preparação insuficiente podem enfrentar o fardo de um **trabalho vulnerável e inseguro e uma vida sem perspectivas**” (OCDE, 2018, p. 13, grifos nossos).

A segunda função das competências é forjar subjetividades disciplinadas, adaptáveis ao novo e engajadas na manutenção das relações sociais:

[...] importa menos a qualificação prévia do que a **adaptabilidade**, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a **competência para aprender e para submeter-se ao novo**, o que supõe **subjetividades disciplinadas** que lidem adequadamente com a **dinamicidade**, com a **instabilidade**, com a fluidez (KUENZER, 2007, p. 1168, grifos nossos).

Nesse sentido, nessa nova fase do capitalismo é desejável a formação de “subjetividades flexíveis”; no caso da classe trabalhadora, a formação deve garantir que o indivíduo consiga exercer múltiplas tarefas, simplificadas, repetitivas e fragmentadas, por meio de um treinamento rápido:

A formação de **subjetividades flexíveis** tanto do ponto de vista cognitivo quanto ético, se dá, predominantemente, pela mediação da educação geral, [...] é por meio dela, disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, que os que vivem do trabalho adquirem conhecimentos genéricos que lhes permitirão exercer, e aceitar, **múltiplas tarefas no mercado flexibilizado**. Ser multitarefa, neste caso, implica **exercer trabalhos simplificados, repetitivos, fragmentados**, para os quais seja suficiente um **rápido treinamento**, de natureza psicofísica, a partir de algum domínio de educação geral, o que não implica necessariamente o acesso à educação básica completa (KUENZER, 2007, p. 1169, grifos nossos).

Para o trabalhador médio é totalmente dispensável a formação especializada e a formação altamente especializada, que demandam competências complexas e maior tempo de formação (pós-graduação, mestrado, doutorado). Interessa, por outro

lado, a formação sob a forma aligeirada, flexibilizada, ao modo de treinamento (KUENZER, 2007). As competências desejáveis a esses trabalhadores, portanto, são aquelas que naturalizam as relações de trabalho instáveis, flexíveis, inseguras e precarizadas.

Considerando que “é o capital que determina o que, como, onde e para quem produzir” (PREVITALI; FAGIANI, 2020, p. 220), a utilização da tecnologia enquanto “mercadoria pertencente ao capital, implica tendencialmente na **proletarização, desqualificação e precarização da classe trabalhadora**” (PREVITALI; FAGIANI, 2020, p. 220, grifos nossos). A inovação tecnológica “visa à garantia de **maior controle do trabalho pelo capital**, levando à **perda de autonomia** dos que vivem do trabalho sobre os meios e fins de sua atividade, conduzindo, tendencialmente e, de forma mais geral, a **degradação da vida**” (PREVITALI; FAGIANI, 2020, p. 220, grifos nossos).

Essa precarização global “se aplica também ao trabalho qualificado e profissionalizado, com maiores exigências de escolarização e qualificação, assumindo um caráter estrutural e transversal em todas as profissões” (PREVITALI; FAGIANI, 2020, p. 221, grifos nossos). Para Previtali e Fagiani (2020, p. 221), esse fenômeno da precariedade laboral afeta todas as profissões, incluindo o trabalho profissionalizado e qualificado:

Numa aparente contradição, ao mesmo tempo em que as relações e condições de trabalho tornam-se precarizadas, as exigências de escolarização e qualificação tendem a ser maiores, dado grau de complexidade em que se encontra hoje a divisão sociotécnica do trabalho. No entanto, essa nova imbricação de trabalho vivo e trabalho morto, que exige novas habilidades e conhecimentos cognitivos, não seria possível sem o trabalho obscurecido, aquele presente na exploração dos meios naturais e que estão na base da produção dos novos complexos tecnológicos. Nesses, as novas tecnologias estão pouco ou quase nada presentes, e o trabalho se encontra em condições análogas à escravidão. Os jovens profissionais recém-formados manifestam singularmente as contradições dessa nova conjuntura. Por um lado, são mais adaptáveis ao uso das tecnologias digitais, posto que nelas são forjados e aprendem a ser interativos, competitivos e empreendedores entre si mesmos. Por outro lado, são fortemente impactados em sua subjetividade, podendo desenvolver sentimentos de insegurança, injustiça, insatisfação, falta de reconhecimento profissional, frustração e adoecimento psíquico.

As transformações em voga produzem diversos efeitos sobre a função da educação e dos professores, cujo papel, no contexto de mudanças mundiais, é formar, nos planos técnico e ideológico, a nova classe trabalhadora (PREVITALI; FAGIANI,

2020). Por isso, a OCDE, enquanto instituição representante dos interesses dos países centrais capitalistas, estabelece uma série de recomendações e diretrizes para a formação dos professores, expostas a seguir.

2.2 DIRETRIZES, RECOMENDAÇÕES E CARACTERÍSTICAS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Acerca das orientações da OCDE para a política de formação de professores, identifica-se que estas possuem características que se repetem nos documentos, especialmente nos mais extensos. A aproximação com o objeto formação de professores e as suas especificidades apontou que há uma ênfase no papel do professor, pois esses profissionais são apresentados nos documentos como os principais responsáveis pelo desempenho e aprendizado dos alunos, são “o recurso essencial” para melhorar os resultados de aprendizagem.

O professor é, para a OCDE, a “pessoa cuja atividade profissional envolve a transmissão de conhecimentos de atitudes e habilidades determinadas para estudantes matriculados em um programa educacional” (OCDE, 2006, p. 25). Segundo o organismo, tal definição não depende da qualificação docente nem dos mecanismos didático-pedagógicos, mas de três fatores que são: atividade (atuar como docente, incluindo os que estão temporariamente desempregados), profissão (docência é sua atividade laboral, exceto em atividades voluntárias ou esporádicas) e programa educacional (exclui as que oferecem serviços de instrução) (OCDE, 2006).

Em contraposição a essas designações, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNs) de 2015 inclui os professores no grupo de profissionais da educação, que possuem formação mínima, conforme a legislação educacional, e exercem atividades de docência e gestão escolar na educação básica:

[...] os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e de gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (DOURADO, 2015, p. 314).

Outra definição importante trazida pela OCDE (2006, p. 104) é a de professores eficazes:

Professores eficazes são pessoas intelectualmente capazes, articulares e versadas, que conseguem raciocinar, comunicar-se e planejar de maneira sistemática. Os estudantes alcançam maiores realizações quando seus professores têm um bom desempenho em teste de letramento e de capacidade verbal.

Sobre as características dos professores eficazes, o documento destaca que são “agentes ativos de suas próprias práticas, à luz de padrões profissionais e dos progressos de seus próprios estudantes, à luz dos padrões estabelecidos para a aprendizagem dos estudantes” (OCDE, 2006, p. 14). Trata-se de um profissional que atua ativamente em sua própria prática, segundo os critérios propostos pelo organismo.

Nesse sentido, a OCDE pondera que a ação deste profissional consegue promover a melhoria geral das qualidades das escolas, conforme é possível identificar nos seguintes trechos:

Todos os países buscam melhorar suas escolas e corresponder da melhor forma as expectativas sociais e econômicas mais altas. Sendo o recurso mais significativo das escolas, os professores são fundamentais para os esforços de aprimoramento dessas instituições. Melhorar a eficácia e a igualdade da escolarização depende, em grande medida, da garantia de que pessoas competentes queiram trabalhar como professores, que seu ensino seja de alta qualidade e que todos os estudantes tenham acesso ao ensino de alta qualidade (OCDE, 2006, p. 7).

As pesquisas utilizadas pelo organismo para afirmar que a atuação do professor influencia no aprendizado do estudante oferecem respostas imprecisas, dados vagos e indiretos, sem qualquer comprovação de seu efeito na realidade, conforme é possível constatar nos termos nos seguintes excertos: “foram constatadas relações positivas entre qualificações acadêmicas de professores e realizações de estudantes” (OCDE, 2006, p. 104).

Em documento mais recente, a OCDE concebe o professor como personagem central na busca pela concretização dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável definidos para 2030, referentes ao bem-estar do planeta: “são os educadores que têm a chave para que os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável se tornem um verdadeiro contrato social com os cidadãos” (OCDE, 2018, p. 13).

Ainda no plano dos conceitos, a OCDE concebe as políticas para o professor com “regulamentos e princípios de ação nos níveis de escolas e sistemas de educação que ajudam a formar, em um certo tempo e lugar, a força de ensino e o que os professores fazem” (OCDE, 2018a, p. 19). Para o organismo, essas políticas devem conter ações para recrutamento, atribuição, remuneração, avaliação, promoção e retenção dos professores (OCDE, 2006, 2018, 2018a).

Por outro lado, as pesquisas que o documento utiliza para afirmar que a atuação do professor influencia no aprendizado do estudante oferecem respostas imprecisas, que envolvem dados indiretos, sem comprovação de seu efeito na realidade.

Nos fragmentos a seguir, a OCDE afirma que crescem as expectativas sobre o professor, especialmente no que diz respeito à adaptação às novas necessidades do mundo contemporâneo, marcado pelas tecnologias e desafios:

Em um mundo em rápida mudança, esperamos que os alunos deixem a escola não apenas com uma base (mais) sólida nas matérias ensinadas na escola; esperamos que tenham as disposições e habilidades de alunos ao longo da vida, a capacidade de pensar criticamente sobre questões complexas e a vontade de se adaptar e crescer constantemente à medida que a tecnologia avança e as realidades políticas e ecológicas mudam. Cumprir essas expectativas só é possível se os próprios professores forem trabalhadores do conhecimento de alto nível que avançam constantemente seus próprios conhecimentos profissionais e expandem o repertório de ferramentas e práticas de sua profissão. As escolas e os sistemas educacionais também devem ter a capacidade de se adaptar às condições em mudança e enfrentar novos desafios (OCDE, 2018a, p. 30).

O organismo defende que essas expectativas em relação ao professor envolvem conhecimentos, ferramentas e práticas que permitam a esses profissionais colaborar para os alunos aprenderem a se adaptar às novas necessidades do capital.

Ainda que não consiga comprovar, seja por meio de dados ou de pesquisas, que as competências produzem efeitos positivos, a OCDE insiste em reafirmar que elas fazem a diferença na qualidade e eficácia do ensino, por isso sugere que os cursos de formação devem oferecer:

[...] conhecimento sólido relacionado a disciplina; habilidades de comunicação; capacidade de se relacionar com cada estudante; habilidades de autogestão; habilidades organizacionais; habilidades de gerenciamento de sala de aula; habilidades de resolução de problemas; repertório de métodos de ensino; habilidades de trabalho em equipe; e habilidades de pesquisa (OCDE, 2006, p. 105).

Em outras passagens, o organismo deixa explícito que o modelo de formação desejável é aquele fundamentado em competências e habilidades, ao possibilitar que os professores sejam continuamente avaliados e monitorados:

É importante que os efeitos da formação e do desenvolvimento dos professores sejam **continuamente monitorados e avaliados, para garantir que suas abordagens não tenham bases demasiadamente estreitas e que aspectos importantes do ensino não sejam negligenciados**. Os critérios utilizados por empregadores para selecionar e promover professores desempenham um papel crítico neste aspecto (OCDE, 2006, p.106, grifos nossos).

Assim, as competências e habilidades são essenciais para o monitoramento e avaliação contínua dos professores. Ademais, elas garantem que esses profissionais adquiram conhecimentos restritos ao processo de ensino-aprendizagem, ou seja, permitem controlar a formação e o trabalho docente.

Em outro documento, a OCDE assegura que a condição de desigualdade dos alunos pode ser compensada pela ação dos professores, inclusive, salienta que aumentar a quantidade de professores por aluno não é essencial para que a melhoria na qualidade da educação aconteça. Porém, tal afirmação é feita de modo vago e sem dados comprobatórios, segundo mostram os fragmentos abaixo:

[...] países que compensam por desvantagens em escolas com salas menores e proporções de alunos/professor menores não têm, em média, lacunas de performance, relacionadas ao status socioeconômico, mais estreitas provavelmente porque tais compensações quantitativas não se transformam em melhor qualidade de professores e ensinamento. Isso **sugere que não é suficiente, e talvez não seja necessário**, que as escolas mais desafiadoras tenham mais professores, desde que essas escolas sejam capazes de atrair os **professores mais talentosos e eficazes** (OCDE, 2018a, p. 27, grifos nossos).

Na sequência do mesmo documento, a Organização admite que outras variáveis influenciam no desempenho dos alunos, como as condições materiais que permeiam o processo de ensino-aprendizagem e os conhecimentos anteriores dos estudantes. Contudo, frisa que estes não são facilmente modificados pela adoção de políticas. Por esse motivo, defende que as políticas voltadas para o professor e para o ensino são mais fáceis de serem implementadas:

É verdade que a maior fonte de variação nos resultados dos alunos pode ser atribuída às **diferenças** no que os alunos trazem para a escola: seus **conhecimentos e habilidades anteriores**, suas atitudes e seu **histórico**

familiar e comunitário. Mas esses fatores são **difíceis** de serem influenciados pelos formuladores de políticas, pelo menos no curto prazo. Entre os fatores que influenciam a aprendizagem dos alunos e **estão potencialmente abertos à influência de políticas, aqueles que envolvem professores e o ensino** têm a influência mais forte (OCDE, 2018a, p. 30, grifos nossos).

Observa-se que as diferenças nos fatores históricos, sociais e econômicos dos alunos não deixam de ser relevantes para a OCDE. Ao contrário, a Organização assinala que eles são a principal fonte de variação dos resultados, contudo, a variável professor aparece como a mais “fácil” de ser alterada.

Embora o organismo aponte a importância de melhorar as condições de trabalho do professor, utilizando unicamente os resultados do PISA, minimiza a relevância dessa melhora como fator determinante na qualidade da educação e ratifica a responsabilização dos professores pela qualidade da educação:

É errado equiparar uma educação melhor simplesmente à disponibilidade de mais fundos. Ter mais dinheiro apenas incentiva o avanço dos sistemas educacionais até certo ponto. Na verdade, entre os países que investem mais de US \$50.000 por aluno entre 6 e 15 anos de idade, os dados não mostram nenhuma relação adicional entre os gastos e a qualidade dos resultados da aprendizagem. [...] Os dados do PISA indicam que sempre que os sistemas de ensino de alto desempenho tiveram que escolher entre um número menor de alunos por turma e melhores professores, eles escolheram o último (OCDE, 2018, p. 17).

Destacam-se dois elementos importantes na citação acima. O primeiro deles se refere à minimização da importância de investimento na área educacional e o segundo é a supervalorização da ideia de que os resultados educacionais dependem do recrutamento dos “melhores professores”. A OCDE aposta nos “melhores professores”, que são, na visão do organismo, aqueles que se adequam às péssimas condições de trabalho, empreendem e tomam para si os resultados e estatísticas da educação aferidos via avaliações em larga escala. Todavia, menos alunos em sala é um fator que facilita o trabalho docente propiciando melhores resultados. Por outro lado, essa proposta exige mais investimentos e realização de concursos públicos, portanto, contrapõe-se à política neoliberal propagada pelo organismo.

Essa tentativa de minimização da importância dos investimentos em educação é uma posição que não se sustenta ao longo do documento, uma vez que em passagens seguintes aponta que uma das mudanças que garantiram a melhoria na qualidade da educação nos países foi a melhoria da infraestrutura das escolas:

Esses esforços incluem a melhoria sistemática da infraestrutura de todas as escolas para níveis semelhantes; o estabelecimento de um sistema de transferência financeira de pagamento para escolas que atendem alunos desfavorecidos; a criação de estruturas de progressão na carreira que ofereçam incentivos aos professores de alto desempenho para exercer a profissão em escolas desfavorecidas; e equiparar escolas e distritos de alto desempenho com escolas e distritos de baixo desempenho (OCDE, 2018, p. 18).

A importância dos recursos na aprendizagem dos alunos é retomada em algumas passagens do documento, em que se mostra que a escassez de recursos materiais produz efeitos negativos na aprendizagem. Destaca que o uso eficiente dos recursos e sua distribuição nas escolas é mais importante, todavia, o faz de modo impreciso, citando, nos excertos abaixo, apenas estudos indiretos e admitindo que essa influência possui limites:

A ausência de recursos materiais ou sua baixa qualidade podem ter efeitos adversos na aprendizagem (Jackson, Johnson e Perisco, 2015). Uma vez alcançado um nível adequado de recursos, o que importa é a eficiência com que são usados e o grau de equidade com que são alocados a escolas com diferentes perfis socioeconômicos (Wei, Clifton e Roberts, 2011; Martorell, Stange e McFarlin, 2016) (OCDE, 2018, p. 113).

Ainda em relação às questões socioeconômicas, salienta que as escolas menos favorecidas recebem mais alunos de origem socioeconômica desfavorecida, prejudicando o seu desempenho. Contudo, de modo pouco contundente, utilizando argumentos sem comprovação com dados, ressalta que o desempenho desses alunos é inferior devido a políticas ineficazes e de profissionais desqualificados:

As evidências mostram que a segregação escolar pode aumentar as desigualdades socioeconômicas dos alunos. Escolas com maiores proporções de alunos de origens desfavorecidas são mais propensas a sofrer de uma variedade de problemas sociais e econômicos em seus ambientes que podem prejudicar a qualidade de seu aprendizado, como maior desemprego, menor renda em seus bairros e entre as famílias dos alunos, uma maior porcentagem de famílias monoparentais ou uma maior taxa de criminalidade. Às vezes, o desempenho inferior desses centros pode ser devido menos aos aspectos socioeconômicos de seus alunos e mais à **resposta inadequada dos centros às necessidades dos alunos, apoio insuficiente do pessoal (ou a incapacidade da escola de atrair pessoal de qualidade) ou má gestão e prática profissional** (OCDE, 2018, p. 168, grifos nossos).

Claramente, os trechos mostram uma tentativa de culpabilização das escolas, da gestão escolar e da prática profissional dos professores pelo desempenho inferior

dos alunos oriundos da classe trabalhadora. Nesse caso, ao transferir a responsabilidade pelo baixo desempenho desses alunos para as escolas e docentes, esconde que as desigualdades de classe e as relações econômicas desiguais inerentes ao próprio sistema capitalista são os principais fatores que interferem nesse processo.

A fragilidade de argumentos e afirmações sem a devida apresentação de dados contribui para que os problemas educacionais sejam compreendidos superficialmente. Baseado nesse entendimento, a OCDE propõe “fornecer recursos adicionais ou específicos para escolas com uma grande porcentagem de alunos de origens desfavorecidas, ou diretamente a alunos para ajudá-los a continuar estudando” (OCDE, 2018, p.169).

Na concepção da OCDE, a educação escolar possui papel “compensatório” e “paliativo”, visto que as políticas públicas oferecidas pelo Estado são de caráter focalizado, ou seja, são voltadas para as escolas menos favorecidas e os piores resultados. Logo, são políticas incapazes de oferecer uma solução radical para as reais causas do baixo desempenho educacional da classe trabalhadora, pois o fim das desigualdades colocaria em xeque o próprio capitalismo.

Assim, a centralidade das políticas educacionais voltadas para o ensino e, em especial, para a formação de professores é justificada pela própria incapacidade de o capitalismo garantir que todas as crianças tenham condições iguais de aprender. Tais condições requerem que o Estado invista nas políticas públicas que alterem as demais variáveis, ou seja, que acabem com as desigualdades entre as classes sociais, impensável em um sistema que se fundamenta justamente na existência dessas desigualdades.

No que tange às diretrizes, recomendações e características das políticas de formação de professores, verificou-se que elas foram construídas no início deste século e são fundamentadas nos resultados do PISA. Neste último caso, os resultados apresentados nos documentos consideram também as opiniões dos diretores de escolas públicas e privadas. Vale ponderar que, embora tenha se passado praticamente uma década, não houve mudanças significativas nessas orientações nem melhorias significativas na educação, e a proposta do capital para a formação da classe trabalhadora permaneceu inalterada.

Sobre os efeitos positivos dessas políticas, o organismo se desresponsabiliza por eles, afirmando que estabelece correlações e que não há como prever se os

resultados serão positivos nos países, conforme mostram os trechos:

A maioria das análises neste relatório são de natureza correlacional e não podem fornecer dados definitivos de que certas políticas ou práticas têm um efeito específico, seja quando implementadas em concerto ou individualmente. Embora essa limitação seja explicitamente reconhecida em cada capítulo, estabelecer tais associações pode, no entanto, ajudar a verificar, e dissipar, certos mitos sobre professor e desempenho no PISA. A associação de uma política particular com um resultado específico é uma peça de evidência entre muitas (e particularmente em conjunto com evidências de pesquisas de contextos nacionais) para reduzir a incerteza em torno dos méritos desta política (OCDE, 2018a, p. 20).

As políticas para a formação de professores, na concepção da OCDE, são voltadas para atrair, recrutar, desenvolver e reter professores nas escolas, as quais devem ser instituídas em dois níveis, e foram apresentadas no documento produzido em 2006 e estão explicitadas no quadro a seguir:

Quadro 7 – Implicações de políticas

OBJETIVO DE POLÍTICAS	DIRECIONADO À PROFISSÃO DOCENTE COMO UM TODO	DIRECIONADO A TIPOS ESPECÍFICOS DE PROFESSORES E ESCOLAS
1) Tornar a docência uma opção de carreira atraente	Melhorar a imagem e o status da docência; melhorar a competitividade salarial da docência; melhorar as condições de emprego; tirar partido da superabundância de professores	Ampliar a oferta de professores potenciais; tornar os mecanismos de recompensa mais flexíveis; melhorar as condições de ingresso de novos professores; repensar as vantagens em relação estudante/professores e o salário médio do professor
2) Desenvolver o conhecimento das habilidades dos professores	Desenvolver os perfis dos professores; Considerar o desenvolvimento do professor como um processo contínuo; Tornar a educação do professor mais flexível e mais responsiva; Aprovar programa de educação de professores; Integrar desenvolvimento profissional ao longo da carreira.	Melhorar a seleção para o ingresso dos programas de educação de professores; melhorar as exigências práticas; conceder certificação aos novos professores; fortalecer programa de iniciação
3) Recrutar, selecionar e empregar professores	Utilizar formas de emprego mais flexíveis; Dar às escolas mais responsabilidade pelo gerenciamento da equipe docente; Satisfazer as necessidades em curto prazo da equipe; Melhorar o fluxo de informações e o monitoramento do mercado de trabalho para professores	Ampliar os critérios de seleção de professores; tornar obrigatório o período de experiência; estimular maior mobilidade de professores
4) Reter nas escolas os professores eficazes	Avaliar e recompensar o ensino eficaz; oferecer maiores oportunidades para variedade e diversificação de carreiras; melhorar a liderança e o ambiente escolar; melhorar as condições de trabalho	Agir com relação a professores ineficazes; prover maior apoio a professores iniciantes; prover horário e condições de trabalho mais flexíveis
5) Desenvolver	Envolver os professores no desenvolvimento e	

e implementar políticas para professores	na implementação de políticas; desenvolver comunidades de aprendizagem profissional; melhorar a base de conhecimentos em apoio às políticas docentes	
--	--	--

Fonte: OCDE (2006, p. 10).

Foram reorganizadas as principais orientações considerando a presença dos elementos da NGP (VERGER; NORMAND, 2015) e as proposições positivas da OCDE para a profissão docente, conforme o quadro abaixo:

Quadro 8 – Principais orientações da OCDE

NGP NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	NGP- NA PROPOSTA DA OCDE PARA A FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE	ORIENTAÇÕES PROPOSITIVAS PARA A DOCÊNCIA
Desenvolvimento de padrões curriculares comuns e indicadores de qualidade e de benchmarks sobre “sucesso” educativo	Desenvolver o conhecimento das habilidades dos professores; desenvolver os perfis dos professores	Melhorar a imagem e o status da docência; melhorar a competitividade salarial da docência; melhorar as condições de emprego; melhorar as condições de trabalho; melhorar o ambiente escolar; prover maior apoio a professores iniciantes; envolver os professores no desenvolvimento e na implementação de políticas; desenvolver comunidades de aprendizagem profissional; melhorar a base de conhecimentos em apoio às políticas docentes
Foco nos resultados da avaliação externa e do desempenho escolar	Repensar as vantagens em relação estudante/professores e o salário médio do professor; tornar a educação do professor mais flexível e mais responsiva	
Maior autonomia escolar e gestão baseada na escola	Dar às escolas mais responsabilidade pelo gerenciamento da equipe docente	
Financiamento das escolas e/ou professores com base nos critérios de mérito/productividade.	Avaliar e recompensar o ensino eficaz; agir com relação a professores ineficazes	

Fonte: Autoria própria, baseada em Verger e Normand (2015) e OCDE (2006).

Conforme o quadro acima, algumas proposições da OCDE para o trabalho e carreira docentes são positivas. A Organização, apesar de não aprofundar nos documentos a relevância dos investimentos na área educacional, aponta a necessidade de tornar a profissão mais atraente, o que inclui melhorar o status da profissão, a competitividade salarial e as condições de trabalho. Além disso, estabelece a necessidade de envolver os docentes na implementação das políticas, apoiar os professores iniciantes e outras proposições pertinentes, que impactam positivamente no trabalho e valorização docentes, contudo, essas não recebem evidência ao longo dos documentos.

Segundo Verger e Normand (2015), o fenômeno da NGP possui formas de implementação que variam de acordo com os países e regiões, pois ela não assume as mesmas características em todos os lugares. As políticas de autonomia escolar,

por exemplo, podem ser por meio de autonomia em nível curricular, em nível organizacional ou até em nível de gestão de recursos. Nesse sentido, sob o rótulo “autonomia escolar”, são orientadas diversas formas de gerenciamento, dentre elas: (i) abordagem gerencialista da autonomia escolar (gestão baseada na escola) – neste caso, o diretor escolar passa a ter mais poderes para gerir os recursos econômicos e humanos da instituição, obter financiamento externo e contratar e demitir professores; (ii) abordagem educativa e pedagógica, conferindo às instituições de ensino maior autonomia para elaboração dos projetos educacionais, conteúdos curriculares e avaliação; (iii) abordagem híbrida (abordagem educativa, deliberando autonomia para a gestão didático-pedagógica e a abordagem gerencialista, oferecendo ao gestor escolar amplos poderes para gerir os recursos humanos e materiais da escola) (VERGER; NORMAND, 2015).

Para esses autores,

[...] atualmente, a OCDE é uma das principais instigadoras de tais políticas no campo educacional. Embora a OCDE não seja favorável a políticas drásticas de mercado na educação, é muito favorável a medidas como a autonomia escolar ou a responsabilização que, como vimos, ocupam um lugar central no instrumento de política educativa da NGP.

[...] muitos governos nacionais conceberam e instrumentalizaram os resultados do PISA como uma oportunidade política para legitimar as suas preferências políticas pré-estabelecidas (MARTENS *et al.*, 2010) e assim justificar reformas educacionais que, de outra forma, teriam encontrado mais resistência.

A França representa um bom exemplo de como opera este mecanismo. Neste país, a configuração do sistema de avaliação educacional foi justificada com base em estudos e relatórios realizados pela OCDE, enquanto o relatório Pisa legitimou a adoção de uma política de competências que se ajusta às preferências do governo francês (VERGER; NORMAND, 2015, p. 611-612).

Essas medidas não são, necessariamente, adotadas porque funcionam, mas porque há interesse político envolvido, cuja adoção serviria para “reduzir a incerteza habitual na tomada de decisões sobre reforma educacional ou melhoria escolar” (VERGER; NORMAND, 2015, p. 612). Outra explicação seria que a “opinião pública ou os sentimentos da população também são muito importantes quando se trata de compreender a expansão global da NGP” (VERGER; NORMAND, 2015, p. 613).

Há formas distintas de NGP: “ao adotarem a NGP, alguns países colocam mais ênfase no mercado e na privatização, enquanto outros estão mais preocupados com a descentralização e a responsabilização” (VERGER; NORMAND, 2015, p. 615). Esse processo cria “novos desafios para a profissão docente, incluindo novas normas,

dispositivos e instrumentos de responsabilização que são integrados no trabalho cotidiano dos professores” (VERGER; NORMAND, 2015, p. 615), os quais, todavia, “não costumam ser consultados quando são definidos os padrões de qualidade e os critérios de avaliação de seus alunos em testes padronizados” (VERGER; NORMAND, 2015, p. 615).

Fundamentadas da NGP, as sugestões de políticas da OCDE para a formação e trabalho docentes, dentre outras coisas, incluem: i) o desenvolvimento de perfis de professores (conhecimentos e habilidades); (ii) o aumento das responsabilidades da profissão docente; (iii) o oferecimento de maior autonomia às escolas para o gerenciamento da equipe escolar; (iv) a avaliação e recompensa do professor eficaz – neste caso, a OCDE sugere que a avaliação seja realizada pelo diretor e colegas de trabalho com mais tempo de carreira e a punição dos professores ineficazes (ROSA, 2017).

O aumento da responsabilização docente aparece, por exemplo, quando a OCDE defende que o professor pode atuar para aumentar o bem-estar do aluno e as expectativas futuras dos alunos, por meio da orientação sobre carreira e desempenho acadêmicos. O documento explica ainda que Singapura desenvolve treinamento e orientação profissional para estudantes e trabalhadores, melhorando o bem-estar social e emocional dos alunos. Considera que equacionar as necessidades psicológicas e sociais é uma das responsabilidades das escolas e professores:

[...] professores, escolas e pais podem exercer uma influência real ao abordar as **necessidades psicológicas e sociais** das crianças e alunos e ajudá-los a desenvolver um senso de **controle sobre seu futuro e a resiliência** de que precisam para ter sucesso na vida (OCDE, 2018, p. 179, grifos nossos).

Além disso, propõe “desenvolver mecanismos de feedback e avaliação que possibilitem monitoramento e aumento da qualidade dos resultados da educação de professores” (OCDE, 2006, p. 141).

De modo geral, o organismo sugere que as políticas de desenvolvimento profissional devem possuir os seguintes elementos:

[...] um período obrigatório e estendido de prática clínica como parte da formação inicial de professores ou do período de indução; a presença de uma variedade de oportunidades personalizadas para o desenvolvimento profissional dos professores em serviço, como workshops organizados pela escola; e mecanismos de avaliação de professores, legislados ou profundamente enraizados na prática escolar, com um forte foco na melhoria

continua dos professores (OCDE, 2018a, p. 23-24).

Contudo, em trechos posteriores do mesmo documento, a Organização pondera não haver certezas sobre os resultados, devido à limitação dos dados das políticas adotadas no que se refere ao treinamento clínico, desenvolvimento profissional e avaliação. Além disso, outro fator limitante dessas análises são as mudanças pouco significativas nos resultados do PISA, segundo o próprio organismo:

[...] os dados sobre as políticas ou características dos professores que podem ser comparadas ao longo do tempo e entre os países são extremamente limitados: para muitas das características mencionadas acima, e particularmente para os três traços comuns de sistemas de alto desempenho [...] – treinamento clínico, desenvolvimento profissional sob medida e avaliação formativa do professor – não há dados de tendências disponíveis. [...] Por fim, poucos países viram mudanças significativas no desempenho entre 2006 e 2015, e a **incerteza estatística** em torno das mudanças no desempenho do PISA pode tornar mais difícil detectar uma relação, mesmo onde ela existe (OCDE, 2018a, p. 62, grifos nossos).

Portanto, as limitações dos dados utilizados pela OCDE em seus documentos são fatores que interferem nos resultados, geram imprecisões e contribuem para que seus efeitos sejam questionáveis. Consequentemente, a adoção dessas recomendações não contribuem para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, segundo propaga a OCDE, contudo, corroboram o controle da formação do professor por parte da burguesia internacional, da qual esse organismo atua como um aparelho privado de hegemonia (MAUÉS; CAMARGO, 2022).

No que diz respeito às diretrizes para a formação de professores, a OCDE propõe sete parâmetros. O primeiro deles menciona que a qualidade deve ser mais importante que a quantidade, prevendo, para isso, a avaliação contínua deste profissional ao longo de sua carreira, conforme é possível identificar a seguir:

[...] avaliação contínua ao longo de toda a carreira docente, para identificar áreas que possam ser aprimoradas; reconhecimento e recompensa para o ensino eficaz; e garantia de que os professores recebam os recursos e o apoio de que necessitam para atender a altas expectativas. O projeto concluiu, de forma consistente, que os professores são altamente motivados pelos benefícios intrínsecos da docência – trabalhar com crianças e jovens, ajudá-los em seu desenvolvimento, e dar uma contribuição para a sociedade – e que as estruturas do sistema e os locais de trabalho na escola devem garantir que consigam concentrar-se nessas tarefas.

Em sua forma mais radical, maior ênfase na qualidade do professor pode resultar em uma reelaboração de seu trabalho, para dar maior peso aos componentes profissionais e baseados no conhecimento – talvez com o número menor de professores, porém com maior número de outras pessoas

para realizar a parte do trabalho atual dos professores que não exige habilidades profissionais docentes; e salários substancialmente mais altos visando atrair e reter os melhores candidatos possíveis (OCDE, 2006, p. 13).

O documento esclarece que as competências e habilidades são a forma encontrada para quantificar a qualidade da ação docente, identificar qual é o profissional que está consoante ao padrão de professor eficaz. A partir desses parâmetros, é possível definir quem deve ser bonificado e quem deve ser punido, por não seguir padrões e critérios preestabelecidos.

Dada a importância da avaliação do trabalho docente, baseando-se no relatório do PISA de 2012, a OCDE apresenta diversas sugestões de políticas para melhorar a avaliação de professores para os países, a saber:

Estabelecer padrões de ensino para orientar a avaliação do professor e o desenvolvimento profissional; Resolver tensões entre as funções de desenvolvimento e responsabilidade da avaliação de professores; Conduzir avaliações regulares de desenvolvimento no nível da escola, com base em várias fontes de evidência, incluindo observações frequentes em sala de aula conduzidas por avaliadores competentes internos à escola; Garantir que a avaliação do professor contribua para o desenvolvimento profissional e escolar; Estabelecer avaliações periódicas de progressão de carreira envolvendo avaliadores externos; Preparar professores para processos de avaliação e fortalecer a capacidade dos dirigentes escolares para a avaliação de professores (OCDE, 2018a, p. 54).

As orientações foram retiradas do documento “Resultados do PISA 2012: O que torna as escolas bem-sucedidas (Volume IV): Recursos, políticas e práticas”⁵². Portanto, o organismo utiliza seus próprios documentos, que, por sua vez, são baseados nos resultados do PISA, para validar suas recomendações e orientações para as políticas educacionais dos países.

Com base no parâmetro “elaborar padrões de ensino para orientar a avaliação do professor e o desenvolvimento profissional” é possível concluir que a avaliação do trabalho do professor é viabilizada por meio do estabelecimento dessas competências e habilidades, as quais, por sua vez, podem ser aferidas via instrumentos específicos, cujos resultados serão posteriormente utilizados para controlar a ação docente e vinculá-los ao desenvolvimento e à carreira do professor⁵³.

Vale frisar que a atratividade da docência proposta pela OCDE no que se refere

⁵² Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264201156-en.pdf?expires=1672862710&id=id&accname=guest&checksum=230CFA82EACD8832473B08CC34F68E89>. Acesso em: 04 nov. 2022.

⁵³ Cf. Capítulo 4, nexos 6.

às questões salariais não são universais, ou seja, elas são focalizadas para grupos específicos, particularmente os que atuam em “escolas mais desafiadoras”. A Organização considera inviável melhorar a remuneração da profissão de modo universal, sem, contudo, apresentar dados ou provas sobre a assertiva.

Nenhum estudo comprovou que o pagamento de bônus pode mudar o desempenho dos alunos, inclusive, a própria OCDE questiona a legitimidade dessa recomendação, afirmando que “as mudanças nos salários dos professores também não estão relacionadas às melhorias no desempenho entre os países participantes do PISA” (OCDE, 2018a, p. 63).

O segundo parâmetro para a formação de professores indicado pela OCDE é desenvolver um perfil de professor para alinhar o desenvolvimento e desempenho desses profissionais às necessidades das escolas. Baseando-se nessas premissas, reafirma a necessidade de que os países tenham clareza sobre o que os professores devem saber fazer e os perfis devem estar presentes nos sistemas escolares e educacionais, cujas principais características são:

O perfil de competências do professor deve derivar dos objetivos estabelecidos para a aprendizagem dos estudantes e deve prover padrões que abranjam toda a profissão, assim como a compreensão compartilhada do que se considera uma docência de sucesso.

Os perfis docentes devem englobar amplo conhecimento da disciplina selecionada; habilidades pedagógicas; capacidade para trabalhar de maneira eficaz com ampla variedade de estudantes e colegas, contribuindo com a escola e com a profissão; capacidade para continuar seu desenvolvimento. O perfil poderia expressar níveis diferentes de desempenho adequado para professores iniciantes, professores experientes e outros com responsabilidade maiores. Um perfil de professor claro, estruturado e amplamente apoiado por ser um mecanismo poderoso para alinhar os elementos envolvidos no desenvolvimento de **conhecimentos e habilidades e para fornecer um meio de avaliações programas de desenvolvimento** da frente estão fazendo a diferença (OCDE, 2006, p. 13, grifos nossos) [...]

Esses perfis são necessários para fornecer a estrutura que deve orientar a formação 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 da profissão com relação aos elementos relevantes da docência (OCDE, 2006, p. 99).

Essa política específica de atrelamento do salário aos resultados educacionais aferidos via avaliação do desempenho docente não é adotada pela maioria dos países da OCDE – trata-se de exceção. Apenas cinco países utilizam dados da avaliação dos professores para a progressão na carreira, que são Austrália, Eslovênia, Macau, Nova

Zelândia e Reino Unido, e somente em um deles – Singapura – os salários dos professores é atrelado ao seu desempenho (OCDE, 2018a).

O terceiro parâmetro, que deve estar presente nas diretrizes para a formação de professores, orientado pela OCDE estabelece que o desenvolvimento do professor é um processo contínuo, por isso defende que haja “maior inter-relação entre formação inicial, iniciação e desenvolvimento profissional dos professores” (OCDE, 2006, p. 13). Nesse caso, propõe que “uma declaração das competências e dos padrões de desempenho dos professores em diferentes etapas de suas carreiras fornecerá uma estrutura para a continuidade do desenvolvimento docente” (OCDE, 2006, p. 13). Há reforço da responsabilização do professor ao longo da carreira, acompanhado de estrutura de apoio, especialmente para os professores iniciantes, conforme mostram os trechos:

Uma perspectiva de aprendizagem ao longo de toda a vida implica que na maioria dos países deverá muito mais atenção ao apoio aos professores nas etapas iniciais de suas carreiras e à oferta de incentivos e recursos para o seu desenvolvimento profissional continuado. Em geral, seria melhor valorizar ou aprimoramento da iniciação e do desenvolvimento docente ao longo da carreira profissional do que aumentar a duração da educação para serviço (OCDE, 2006, p. 14).

O quarto e o quinto parâmetros ressaltam a necessidade de tornar a profissão docente mais flexível, o que para a OCDE significa oportunizar que outros profissionais com formação distinta ingressem na carreira docente. Ademais, propõe que outros mecanismos sejam instituídos para possibilitar tal proposta, a saber: estudos de pós-graduação em uma disciplina específica; oferecer oportunidades para aqueles que atuam como auxiliares de professores; possibilitar que pessoas interessadas pela docência assumam turmas e, ao, mesmo tempo, participem de programas de formação de professores, etc. (OCDE, 2006).

O sexto parâmetro é transformar a docência em uma profissão rica em conhecimentos, que, segundo a organização, significa manter a qualidade da docência e, ao mesmo tempo, manter esse profissional engajado com sua própria formação continuada. Para o organismo manter a qualidade da docência e engajamento desse profissional com sua própria formação continuada e eficaz, aparece como o principal desafio:

Os principais desafios para os formuladores de políticas que enfrentam as

demandas dessas de uma sociedade do conhecimento é manter a qualidade docente e garantir que todos os professores continuem engajados em aprendizagem profissional continuada e eficaz (OCDE, 2006, p. 14).

O sétimo e último parâmetro consiste em atribuir às escolas maior responsabilidade pelo gerenciamento da equipe docente. O organismo apresenta uma relação das empresas, ao afirmar que as empresas bem-sucedidas são aquelas que realizam seleção de pessoal. A OCDE afirma que a seleção de professores segue regras de qualificação e idade, que não estão correlacionadas com as qualidades necessárias para ser um professor eficaz; por isso, critica a seleção impessoal dos professores, assinalando que isso dificulta o comprometimento desse profissional com a escola e com a qualidade da educação (OCDE, 2006).

As orientações gerais e os parâmetros apresentados para a formação de professores preveem, em certa medida, aspectos positivos para a docência, no que tange à melhoria do status da profissão docente. A Organização indica que é preciso estabelecer melhores condições de trabalho, propor requisitos para o ingresso na profissão, realizar acompanhamento profissional e apoio para os professores se desenvolverem ao longo da carreira e outros. Contudo, outros parâmetros se sobressaem, a exemplo, a padronização curricular e o aumento da responsabilização docente pela qualidade da educação.

Nos documentos elaborados a partir dos resultados do PISA (OCDE, 2018, 2018a), a OCDE propõe o estabelecimento de mais requisitos para entrar na carreira docente, por meio da restrição no padrão para a contratação de professores. O Brasil, por exemplo, estabeleceu em 2006 que os professores devem ter diploma de nível superior e os programas de formação devem ser gratuitos.

Esse organismo propõe o estabelecimento de planos de carreira e formas de melhoria para a profissão, conforme o progressivo aumento da responsabilização do professor, tomando como parâmetro a carreira do professor na Austrália, que utiliza padrões profissionais, baseados em “requisitos de responsabilização dos professores em diferentes estágios de sua trajetória (formação inicial, matrícula, desempenho e desenvolvimento do professor e certificação)” (OCDE, 2018, p.183).

Outras propostas que influenciam diretamente na atuação do professor pelo organismo são: a) promover ambientes de aprendizagem apropriados, por meio de programas de treinamento de professores para identificação e gerenciamento do *bullying* e programas educacionais para a resolução de conflitos; b) políticas contínuas

e em longo prazo que contenham objetivos definidos, delimitação de prioridades e alinhamento dos recursos financeiros, materiais e humanos para atingi-los (OCDE, 2018).

As políticas prioritárias para a OCDE são: i) as políticas que priorizam o aprendizado do aluno, ou seja, as voltadas para medir os níveis de aprendizagem e aquelas que possibilitam a ampliação do acesso dos alunos à educação na primeira infância; ii) ações que fortalecem o ensino, a liderança escolar e os ambientes de aprendizagem, com ênfase na gestão e liderança e as que estabelecem critérios para entrada na carreira docente; iii) políticas que melhoram o desempenho dos alunos (OCDE, 2018).

Todos os resultados das políticas para atrair, reter e desenvolver professores propostas pela OCDE são baseadas nos resultados do PISA. No processo de exposição desses resultados, o organismo é bastante inconsistente; primeiramente, afirma que “a única variável que mostra alguma associação com melhorias no nível do sistema ou deterioração no desempenho é o aumento da autonomia da escola para selecionar professores para contratação ou para demitir professores” (OCDE, 2018a, p.63). Contudo, em algumas páginas subsequentes do mesmo documento, constata que os dados possuem fraca relação com a melhoria no ensino:

No geral, em todos os 51 países/economias com dados comparáveis, as melhorias no desempenho em ciências tendem a estar associadas a aumentos na autonomia da escola para contratar ($r = 0,44$) e demitir ($r = 0,46$) professores. A relação permanece significativa, mas mais fraca ($r = 0,32$), depois de excluir os dois países com a melhoria mais rápida (Qatar) e declínio (Finlândia) no desempenho dos alunos (como as escolas com melhor desempenho apoiam o trabalho dos professores?) (OCDE, 2018a, p. 68).

Conforme já assinalado, os documentos da OCDE iniciam apresentando afirmações positivas sobre as políticas sugeridas, contudo, essas afirmações são capazes de se sustentar ao longo do texto. Nos fragmentos acima é possível identificar que o organismo fez várias indicações de que as políticas adotadas pelos países possuem efeitos positivos sobre os resultados dos alunos. Todavia, em passagens seguintes minimizam tais efeitos, afirmando que os dados não são significativos e que, portanto, não podem ser generalizados.

Baseado nesses resultados, pode-se afirmar que a adoção dessas políticas para o professor é justificada pelos seus possíveis efeitos positivos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, obtidos pelos resultados das avaliações do PISA.

Porém, a análise documental constatou que sua adoção nos países não alterou os resultados ao longo de mais de uma década.

A pesquisa TALIS⁵⁴ também apresenta elementos importantes acerca do projeto de educação desse organismo; a edição de 2018 objetivou

[...] fazer um balanço das questões referentes para atrair e recrutar pessoas que tenham um perfil adaptado à formação inicial; preparar os futuros professores com a combinação adequada de conhecimentos, atitudes e competências; formar os professores eficazes e de qualidade, oferecer um apoio aos jovens professores para reduzir a taxa de abandono; facilitar a troca de experiências, entre países; colocar em evidência as iniciativas e as práticas inovadoras e coroadas de sucesso; oferecer aos governos ferramentas de boas práticas, visando melhorar o ensino (OCDE, 2016a) (MAUÉS; COSTA, 2020, p. 113).

Na referida edição, a TALIS teve como foco o profissionalismo docente, “o que inclui as práticas pedagógicas e profissionais que possam influenciar a atuação docente em sala de aula, no tocante à aprendizagem dos alunos” (MAUÉS; COSTA, 2020, p. 109). As recomendações da OCDE para o profissionalismo docente seguem as mesmas recomendações dos demais documentos, a saber:

[...] os conhecimentos e as competências; o prestígio e a valorização da profissão; as oportunidades de carreira; a cultura colaborativa entre os professores; e o nível de responsabilidade e de autonomia profissional dos professores e dos diretores (MAUÉS; COSTA, 2020, p. 114).

Vale ressaltar ainda que, apesar de a TALIS ser o único programa que analisa o ambiente escolar, a Pesquisa não fornece dados acerca das condições materiais nas quais o processo de ensino-aprendizagem ocorre, marcado pela precariedade e ausência de condições mínimas, conforme Maués e Costa (2020, p. 117-118):

Na pesquisa da TALIS, apesar desta se dispor a examinar o ambiente escolar, não existem dados sobre as condições físicas das escolas, da falta de material didático, de bibliotecas, de quadras esportivas, de banheiros, de sala de professores. Também, nada é dito em relação ao fato de os docentes trabalharem em várias escolas, tendo que se deslocar, muitas vezes, de transporte público, para outro lado da cidade. Também nada é apontado em

⁵⁴ “[Seu] objetivo central é de investigar o ambiente no qual ocorre o processo de ensino e aprendizagem em escolas de educação básica e de analisar as condições de trabalho dos docentes. A finalidade dessa enquete é subsidiar os dirigentes mundiais com exemplos de ferramentas que possam promover ‘boas práticas’, visando elaborar políticas para a formação de professor com o mais alto nível de qualidade. Os questionários da pesquisa são respondidos pelos docentes e diretores e as perguntas recaem sobre o trabalho, a escola, as classes e permitem uma análise comparativa internacional, o que pode ajudar os países a identificar situações similares que poderão ajudar na resolução de problemas (OCDE, 2014, p. 1)” (MAUÉS; COSTA, 2020, p. 107).

relação aos salários, à carreira e à política de desenvolvimento de pessoal. Em relação a esta última, os docentes, em muitas situações, não são liberados da carga horária para cursarem pós-graduação *lato ou stricto sensu*.

Ademais, a OCDE realiza anualmente, desde 2011⁵⁵, as Cúpulas Internacionais sobre a profissão docente, das quais também participam a Internacional da Educação, ministros da educação e outros líderes. Segundo Oliveira (2020, p. 92), nesses eventos

[...] são apresentadas e discutidas recomendações políticas sobre as mudanças em educação, apresentam-se experiências exitosas de países com sistemas educacionais de alto desempenho e/ou que têm apresentado rápida melhoria no que se refere aos indicadores, produzindo um efeito de benchmarking de melhores práticas na educação e ensejando a discussão sobre políticas que devem ser adotadas em todo o mundo, tendo em vista um objetivo comum: ‘excelentes professores e escolas eficazes’ (OCDE, 2019).

A OCDE possui, atualmente, o Projeto Educação 2030, cujo objetivo é o desenvolvimento de uma matriz conceitual de aprendizagem para 2030 voltada para os países do mundo, e que foi construída por “stakeholders, experts, líderes de opinião, governos, empresários, gestores e entidades sociais” (SILVA; FERNANDES, 2020, p. 276). Tal projeto se fundamenta nos princípios apresentados no quadro abaixo:

Quadro 9 – Educação 2030: princípios basilares para currículo nacional

PRINCÍPIOS	ORIENTAÇÕES GERAIS
Foco e rigor	Número reduzido de tópicos a ser introduzido em cada ano escolar para garantir a profundidade e qualidade da aprendizagem. A sobreposição de conceitos-chave é vista como positiva. Tópicos desafiadores e condutíveis para pensamento e reflexão profundos.
Coerência	Tópicos devem ser sequenciados do básico ao avançado para dar lógica à disciplina acadêmica.
Alinhamento	O currículo deve estar alinhado com as práticas de ensino e a avaliação. Busca por novos métodos de avaliação voltados a resultados e a ações.
Transferibilidade	Prioridade a conhecimentos, habilidades, atitudes e valores passíveis de utilização em diferentes contextos.
Atuação do professor	Empoderado para utilizar seus conhecimentos profissionais, habilidades e experiência para efetivamente trazer o currículo à sala de aula.
Autenticidade	Vinculação das experiências de aprendizado do estudante ao mundo real e aprendizagem pautada por senso de propósito.
Inter-relação	Oportunidade de o estudante descobrir como um tópico ou conceito pode se

⁵⁵ A edição de 2022 foi realizada na Espanha, de 11 a 13 de maio de 2022, e teve como foco uma recuperação inclusiva e equitativa da educação no contexto da crise da Covid-19. Entre os temas abordados teve-se o papel das tecnologias digitais na garantia da excelência na educação para todos, bem como o papel dos professores na garantia de um futuro sustentável. Fonte: <https://www.ei-ie.org/fr/item/26475:sommet-international-sur-la-profession-enseignant-2022-les-gouvernements-et-les-syndicats-denseignants-travaillent-ensemble-pour-un-enseignement-public-guide-par-lequite>. Acesso em: 20 set. 2023.

	vincular e se conectar a outros tópicos ou conceitos dentro e entre disciplinas e com a vida real fora da escola.
Flexibilidade	Currículo flexível, de “predeterminado e estático” para “adaptável e dinâmico”. Escolas e professores capazes de atualizar e alinhar o currículo para refletir demandas sociais em evolução e necessidades individuais de aprendizagem.

Fonte: Adaptado de Silva e Fernandes (2020).

No projeto, “[a partir] da ideia de um currículo supranacional, visa-se a um esforço global para alterar um currículo considerado estático e fragmentado na educação dos países, para um currículo dinâmico e interdisciplinar” (SILVA; FERNANDES, 2020, p. 278). Logo, essa matriz teórica “visa apoiar os processos de reformas e redesenhar currículos escolares nacionais” (SILVA; FERNANDES, 2020, p. 276), como a BNCC e a BNC-Formação instituídos no Brasil.

Esse projeto é uma prova de que a OCDE se destaca na atualidade enquanto “força política capaz de frear fatores críticos da economia e capitaliza a educação, ora como nicho para negócios rentáveis, ora (com face visível) ao preconizá-la como caminho para a inclusão, a sustentabilidade e o bem-estar” (SILVA; FERNANDES, 2020, p. 282).

No Projeto Educação 2030, a OCDE defende que a educação, além de “preparar os jovens para o mundo do trabalho, ela precisa **equipar os estudantes com as habilidades necessárias para se tornarem cidadãos ativos, responsáveis e engajados** (OCDE, 2018a, p. 04, tradução nossa)” (SILVA; FERNANDES, 2020, p. 283, grifos nossos).

Visando alcançar esses objetivos, a Organização criou a *bússola de aprendizagem*, na qual destaca que os estudantes precisam ser direcionados para as competências necessárias para garantir sua inserção na sociedade (SILVA; FERNANDES, 2020). O estudante ocupa o centro da bússola, espera-se que ele seja capaz de “criar novos valores, assumir responsabilidades e reconciliar tensões e dilemas (OCDE, 2018a). Essas ações são encerradas em três capacidades consideradas fundamentais: antecipação, reflexão e atuação” (SILVA; FERNANDES, 2020, p. 284).

É importante ressaltar que tanto nos documentos quanto nos programas, projetos e Cúpulas, os resultados do PISA são utilizados como parâmetro para a proposição de políticas para a educação e para a formação de professores, os quais possuem uma função estratégica no contexto de aprofundamento do neoliberalismo, uberização, precarização e NGP, já que:

[...] à ênfase colocada sobre o indivíduo como um ser isolado, abstrato e individual. Sobre ele recai toda a responsabilidade para resolver os problemas econômicos, sociais e ambientais. Nada foi dito sobre as ações deletérias e as responsabilidades das empresas transnacionais; também nada foi dito sobre concentração de riquezas. Nada foi escrito sobre as estruturas que geram as desigualdades econômicas e sociais. No fundo, a suposta liberdade formal de escolha encobre profundas desigualdades sociais e regionais. Tem-se, assim, um projeto que se debruça sobre bases epistemológicas e metodológicas de superfície na área educacional, mas que ocultam uma base socioeconômica, com uma ontologia humana inerente, sobre a qual não se dialoga (SILVA; FERNANDES, 2020, p. 286).

Na mesma perspectiva, Freitas (2018, p. 28) investiga a concepção de educação e seu papel social na formação da classe trabalhadora propagado pelos reformadores empresariais, identifica a presença de princípios individualistas, principalmente na normalização da concorrência e competição:

Para essa vertente, se o mundo é pautado pela concorrência, há de se preparar crianças para “competir” nele, tal como ele é. Nenhuma perspectiva de humanização ou transformação social é agregada aos processos educativos, daí seu caráter reacionário e conservador.

É com base nessa concepção que os reformadores empresariais estão elaborando propostas de políticas para a educação básica nos países, como a BNC-Formação no Brasil, visto que:

Pensando a escola como uma empresa, as escolas de melhor qualidade devem sucumbir às de maior qualidade, sendo fechadas; os estudantes de menor desempenho devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo barrados em sucessivos testes; os professores de menor qualidade devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo demitidos. Tal como na “empresa” e os processos educativos devem ser “padronizados” e submetidos a “controle” (FREITAS, 2018, p. 28-29, aspas no original).

Em oposição a essas assertivas, defende-se que o desenvolvimento de políticas de/para a formação de professores, assim como as demais políticas de valorização docente⁵⁶ no Brasil, são de responsabilidade do Estado, prevista na Constituição Federal e na legislação educacional. Para isso, não deve dissociar a formação docente de melhores condições de trabalho, planos de carreira e salários, conforme a Lei do Piso Nacional:

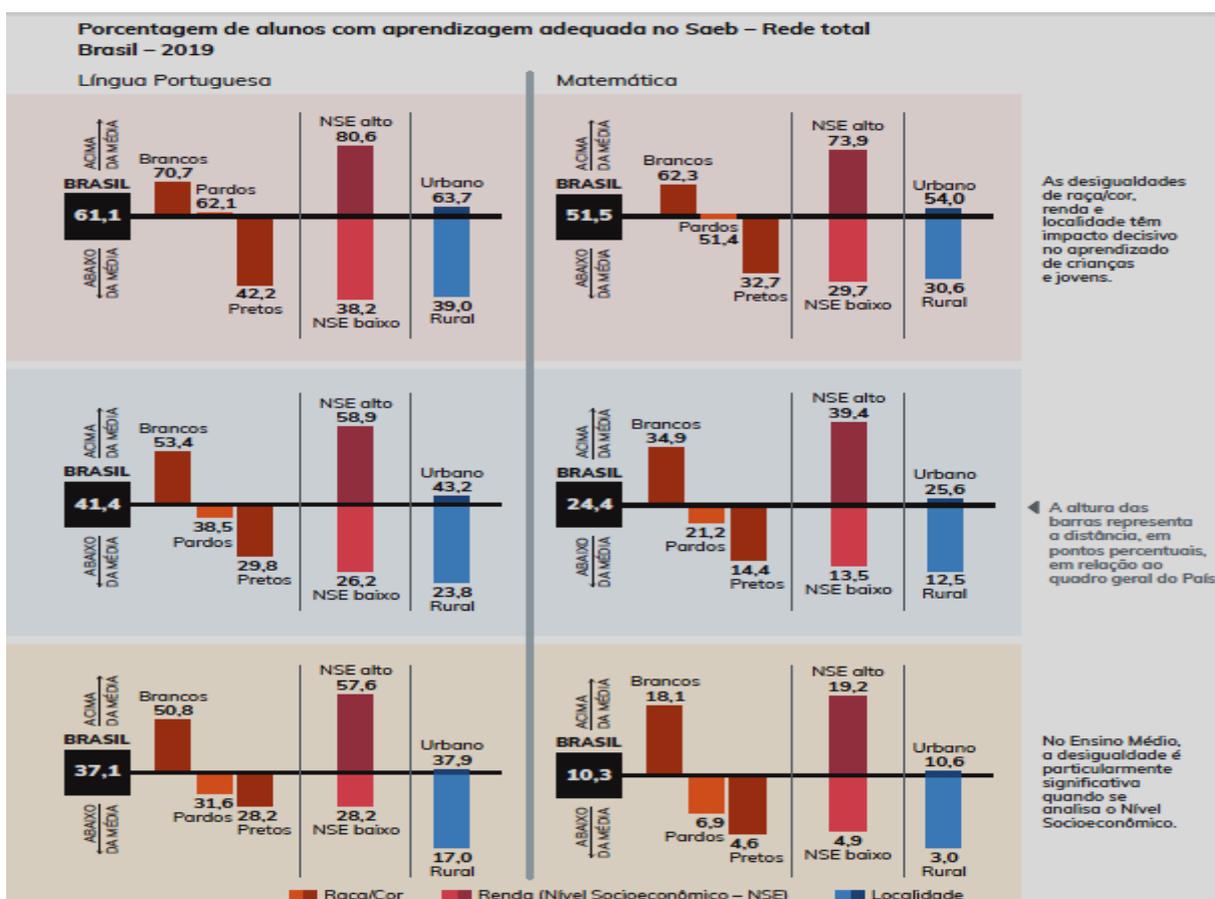
⁵⁶ Segundo o documento da Conferência Nacional da Educação- CONAE (Brasil, 2014, p.87) [...] “a valorização dos profissionais requer a discussão articulada entre formação, remuneração, carreira e condições de trabalho”.

O Brasil tem uma grande dívida com os profissionais da educação, particularmente no que se refere à sua valorização. Para reverter a situação, as políticas de valorização não podem dissociar formação, salários justos, carreira e desenvolvimento profissional, que devem integrar um subsistema nacional de formação e valorização profissional, por meio de Lei Complementar ao PNE. É preciso assegurar condições de trabalho e salários justos equivalentes ao de outras categorias profissionais - de outras áreas - que apresentam o mesmo nível de escolaridade e o direito ao aperfeiçoamento profissional contínuo por meio de programas de formação continuada de curta e longa duração, incluindo cursos *lato e stricto sensu*. Para tanto, faz-se necessário maior empenho dos governos, sistemas e gestores públicos no pagamento do piso salarial profissional nacional (PSPN) e na implementação de planos de carreira, cargo e remuneração que valorizem efetivamente os profissionais da educação básica e superior (BRASIL, 2014, p. 87).

É inconcebível que o professor seja o principal responsável por sua formação e pelo desempenho dos alunos, conforme preconiza a OCDE. No primeiro caso, compreende-se que a formação docente é um direito conquistado a partir de lutas históricas, previsto nas metas 12 e 14 do Plano Nacional de Educação (2014-2024)⁵⁷. É, portanto, um dever do Estado. Em relação ao segundo ponto, tomaram-se os resultados do Anuário Brasileiro de Educação Básica produzido pelo Todos Pela Educação de 2021 para identificar os fatores que explicam os resultados da aprendizagem dos alunos utilizando o SAEB como parâmetro, dispostos na figura abaixo:

⁵⁷ Acesso à educação superior e à pós-graduação Stricto Sensu/Ampliação do número de titulados. CF. <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 23 set. 2023.

Figura 7- Percentagem de alunos com aprendizagem adequada no SAEB- Rede Total. Brasil 2019



Fonte: Todos pela Educação (2021).

Fica explícito que fatores como cor da pele, renda (nível socioeconômico) e localidade são os determinantes para o desempenho dos estudantes do 5º ano e 9º ano do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio com aprendizagem adequada no SAEB. O documento deixa claro que “as desigualdades de raça/cor, renda e localidade têm impacto decisivo no aprendizado de crianças e jovens” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021, p. 73). Os alunos pretos e pardos, de menor nível socioeconômico e oriundos da zona rural tiveram médias gerais abaixo do desempenho nacional. Por outro lado, os alunos brancos, de maior nível socioeconômico e moradores da zona urbana são os que obtiveram os melhores desempenhos no SAEB. Portanto, esses resultados são em decorrência das condições que permeiam o processo de ensino-aprendizagem, que ultrapassam a dimensão didático-pedagógica, de responsabilidade do professor.

Nesse capítulo, constata-se que o alinhamento das políticas de formação de professores aos objetivos educacionais da educação básica propagada pela OCDE não contribui para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes,

contudo, sua adoção produz os seguintes impactos e consequências negativas para a profissão docente: i) institui um modelo formativo fundamentado unicamente em competências e habilidades; ii) possibilita um progressivo recuo da teoria e aumento do praticismo e utilitarismo dos conhecimentos científicos; iii) contribui para tornar a profissão mais complexa e responsiva; iv) permite a avaliação constante e controle sobre o trabalho docente; v) em geral, colabora para a perda do sentido da profissão docente e suas pautas de luta unificadas, visto que os conhecimentos que permitem a análise das condições materiais do trabalho docente não estão contemplados nas orientações.

Pondera-se, outrossim, que a OCDE propõe importantes sugestões para a melhoria do trabalho e carreira docentes, contudo, elas ficam subsumidas ao longo dos documentos, são apenas citadas sem a devida fundamentação teórica baseada em pesquisas ou estudos do organismo (“evidências”). Assim, ao contrário das orientações que não dependem de maiores investimentos por parte do Estado, a exemplo da padronização curricular da educação superior às demandas da educação básica, todas as orientações que demandam investimentos não recebem os devidos créditos e/ou são minimizadas pelo organismo.

Assinaladas as orientações gerais da OCDE para a educação e para a formação de professores, passa-se para a análise das atuais DCNs para a formação de professores no Brasil, para, posteriormente, serem identificados os nexos entre as orientações da OCDE e o conteúdo da BNC-Formação.

**PARTE II – AS PROPOSIÇÕES DA OCDE E AS DIRETRIZES CURRICULARES
NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA**

3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (BNC-FORMAÇÃO)

Ao longo de seis anos, o Brasil se tornou um cenário da barbárie do capital na crise atual, com o desmonte de políticas públicas que representavam expressivas conquistas da classe trabalhadora, cujos tijolos foram sendo retirados um a um por meio de reformas constitucionais e de outras legislações consolidadas nos marcos de uma democracia frágil e recentemente construída (MARISE RAMOS; LUCAS PELISSARI, 2023, p. 2).

Inicia-se este capítulo com uma reflexão acerca do contexto social e político-econômico nacional que culminou na aprovação de um conjunto de contrarreformas e aprovação de legislações que contribuíram para o “*desmonte de políticas públicas*”, que indicam o avanço da política neoliberal no país sobre os direitos históricos conquistados pela classe trabalhadora no país. Compreende-se que a aprovação da BNC-Formação é uma consequência do avanço da agenda neoliberal para a educação, que inclui um conjunto de medidas aprovadas às pressas a partir do governo Temer (2016 – 2018), sem o devido debate com as entidades e órgãos que defendem os interesses da classe trabalhadora, a exemplo das universidades públicas e entidades representativas de classes.

Tal agenda foi marcada por um conjunto de reformas no país, tais como a PEC 55, a qual representa uma ameaça aos direitos sociais conquistados historicamente pelos movimentos sociais, como o direito ao acesso à educação superior pública e gratuita. A PEC 55 foi aprovada como única solução para combater os efeitos do acirramento da crise do sistema capitalista, por meio da defesa do corte dos gastos sociais para garantir o pagamento dos juros da dívida assumida pelo Estado perante os organismos internacionais, a exemplo do FMI (LEHER; VITTORIA; MOTTA, 2018).

Outro exemplo é a Reforma Trabalhista, instituída, no Brasil, pela Lei n.º 13.467/2017, a qual, além de modificar as relações entre empregador e trabalhador, promoveu alterações da forma de proteção e organização social. Em outras palavras, gerou insegurança, vulnerabilidade e riscos ao trabalhador e, ao mesmo tempo, ampliou o poder do empregador de decidir, por exemplo, sobre as condições de contratação e remuneração do trabalhador (KREIN *et al.*, 2018).

No âmbito educacional, foi instituído o Novo Ensino Médio (Lei n.º 13.415/17), aprovado às pressas em forma de medida provisória no governo Temer, cujas críticas e manifestações culminaram em sua suspensão provisória por 60 dias⁵⁸, além da instituição da BNCC e da elaboração da BNC-Formação, entre outras.

A BNCC foi aprovada durante o governo Bolsonaro, marcado pelo “negacionismo, a manipulação ideológica, religiosa, midiática e cibernética e as *Fake News*” (RAMOS; PELISSARI, 2023, p. 2). Desse modo, “o campo da educação carrega consigo um conjunto de questões urgentes, fruto do avanço da política neofascista, da crise econômica, dos estragos causados pela pandemia e da consolidação de uma nova fase da agenda empresarial para o setor” (TIRIBA; BOTELHO; ARGÜELLES, 2023, p. 1).

A influência do empresariado na formação de professores culminou no Movimento Profissão Docente, criado em 2018, apoiado pelo Instituto Canoa e Movimento Colabora, tendo como mantenedores os Institutos Natura, Unibanco e Península, o Itaú Social, Fundação Lemann e Fundação Eletrônica Vivo. Essas organizações empresariais começaram a desenvolver cursos de formação continuada alinhadas à BNCC antes da aprovação da BNC-Formação (MEDEIROS, 2022).

O processo de elaboração da BNC-Formação, portanto, está inserido em um contexto marcado pela presença ampla do empresariado na educação nos espaços decisórios do MEC, durante a gestão bolsonarista. A derrota de Bolsonaro nas eleições de 2022 foi preponderante na luta contra as forças de extrema-direita que ganharam espaços estratégicos (TIRIBA; BOTELHO; ARGÜELLES, 2023) e que atuaram ativamente na definição da direção das atuais políticas educacionais no país, em particular na formação de professores. Contudo, essa derrota é insuficiente para garantir a revogação das contrarreformas aprovadas nos últimos seis anos, visto que a atual gestão de Lula, iniciada em 2022, segue vários compromissos firmados com o empresariado brasileiro⁵⁹.

Neste capítulo, analisam-se os documentos que norteiam a formação de professores no Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de

⁵⁸ Fonte: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-04/entidades-ligadas-educacao-aprovam-suspensao-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: 14 set. 2023.

⁵⁹ Um exemplo é a implementação da Reforma do Ensino Médio, que beneficia diretamente o empresariado educacional, e que será mantida, sob fortes críticas e pressões, em sua gestão. Fonte: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2023/09/19/formato-do-novo-ensino-medio-sera-mantido-em-2024-diz-ministro-projeto-de-reforma-esta-pronto-e-sera-analisado-por-lula.ghtml>. Acesso em: 14 set. 2023.

Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Para tal, apresentamos uma síntese dos documentos da ANFOPE, ANPEd e dos artigos publicados em periódicos, expostos respectivamente nos quadros abaixo:

Quadro 10 – Documentos da ANFOPE e ANPEd sobre a BNC-Formação

ENTIDADE	NATUREZA	TÍTULO/ ANO
ANFOPE	Documento Final do XIX Encontro Nacional da ANFOPE	“Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: (Contra) Reformas e Resistências”, 2018
	Nota	Contra a descaracterização da Formação de Professores. Nota das entidades nacionais em defesa da Resolução 02 /2015, 2019
	Nota	A ANFOPE se posiciona em defesa da Resolução 02/215 e pede arquivamento do parecer que propõe a sua alteração, 2019a
	Moção de repúdio	A ANFOPE repudia a aprovação pelo CNE da Resolução que define as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), em sessão realizada no dia 07 de novembro, sem divulgação. Em um plenário esvaziado, 2019b
	Boletim	Boletim ANFOPE n.3, 2019c
	Manifesto	Contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica, 2020
	Documento Final do XX Encontro Nacional da ANFOPE	“Política de formação e valorização dos profissionais da educação: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada”, 2021
ANPED	Nota	Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC, 2017
	Notícia	Novas Diretrizes para a formação de professores: continuidades, atualizações e confrontos de projetos. FELIPE, Eliana da Silva, 2020
	Moção de repúdio	Moção de repúdio às normativas do CNE/MEC referentes à formação inicial e continuada de professoras e professores, 2021

Fonte: Autoria própria, baseada na coleta de dados (2024).

Quadro 11 – Artigos que abordam a BNC-Formação, conforme a autoria, ano, título e periódico

AUTORIA/ ANO	TÍTULO	PERIÓDICO
Albino e Silva (2019)	BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências	Retratos da Escola
Bazzo e Scheibe (2019)	De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente	Retratos da Escola
Farias (2019)	O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica	Retratos da Escola
D'ávila (2020)	A didática nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica: impasses, desafios e resistências	Revista Cocar
Freitas e Molina (2020)	Estado, políticas públicas educacionais e formação de professores: em discussão a nova resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019	Pedagogia em Foco
Guedes (2020)	Política de formação docente: as novas diretrizes e a base nacional comum instituídas	Sul-Sul-Revista de Ciências Humanas e Sociais
Guerra, Naidon e Viana (2020)	A BNC da Formação de Professores da Educação Básica: considerações sobre os estilos de aprendizagem	Research, Society and Development
Cintra e Costa (2020)	Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores para Educação Básica de 2015 e 2019: Perspectivas prática e emancipadora	Research, Society and Development
Rodrigues, Pereira e Mohr (2020)	O documento "Proposta Para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica" (BNCFP): dez razões para temer e contestar a BNCFP	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
Lavoura, Alves e Santos Junior (2020)	Política de Formação de Professores e a destruição das forças produtivas: BNC-Formação em debate	Práxis Educacional
Oliveira e Jesus (2020)	Fazendo a "racionalidade" tremer: notas disruptivas acerca da BNC-Formação	Série-Estudos
Reis e Gonçalves (2020)	Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica: dilemas, embates e pontos de vista	Série-Estudos
Barreiros e Drummond (2021)	Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica: em foco os jogos políticos e a responsabilização docente	Currículo sem fronteiras
Costa, Mattos e Caetano (2021)	Implicações da BNC-Formação para a universidade pública e formação docente	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação
Franco e Mascarenhas (2021)	O esvaziamento da didática e da pedagogia na (nova) BNC de formação inicial de professor da educação básica	Revista e-Curriculum
Nogueira e Borges (2021)	A BNC-Formação e a Formação Continuada de professores	Revista on-line de Política e Gestão Educacional
Diniz-Pereira (2021)	Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-Formação	Revista Práxis Educacional
Rodrigues, Pereira e Mohr (2021)	Recentes imposições à formação de professores e seus falsos pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
Santos (2021)	Ensinar História na Base Nacional Comum de Formação de Professores: a atitude historiadora convertendo-se em competências	Educar em Revista
Martinez, Kailer e Tozetto (2022)	A BNC-Formação: o projeto de formação por competência dos docentes pós-golpe jurídico-institucional de 2016	Cadernos de Pesquisa

Martins Junior, Dias e Frozza (2022)	Formação inicial de professores: desafios da implantação das Diretrizes da Base Nacional Comum Curricular	Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco
--------------------------------------	---	--

Fonte: Autoria própria, baseada na coleta de dados (2024).

Dos 21 artigos encontrados, 18 foram publicados após a homologação da versão final da BNC-Formação, ocorrida em dezembro de 2019, ou seja, entre 2020 e 2022, e três investigaram o processo de elaboração da proposta, analisaram a versão inicial proposta em 2018 e o processo de discussão crítica no primeiro semestre de 2019.

Para fins de análise, optou-se por organizar o texto em duas seções. A primeira trata da autoria, justificativa, referenciais que fundamentam a proposta, e a segunda expõe os elementos centrais da concepção de formação de professores e a matriz de competências da BNC-Formação. Esse modelo expositivo foi escolhido para deixar o texto mais didático e evitar quebras de raciocínio. A análise se estendeu para as três versões da BNC-Formação – a primeira versão, terceira versão⁶⁰ e a versão final –, cuja síntese está apresentada nas seções a seguir.

3.1 AUTORIA, JUSTIFICATIVA E REFERENCIAIS QUE FUNDAMENTAM A PROPOSTA

O processo de investigação do documento e de suas proposituras para a formação de professores identificou três versões disponíveis na internet, das quais as duas primeiras possuem formato de texto contendo referenciais teóricos. A primeira foi lançada em 14 de dezembro do ano de 2018, quando o MEC encaminhou uma proposta de Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica - BNC-Formação (BRASIL, 2018b) ao CNE. A proposta teve como autores Bruna Henrique Caruso, Catarina Ianni Segatto, Fernando Luiz Abrucio, Guiomar Namó de Mello, Lara Elen Ramos Simielli e Maria Alice Carraturi Pereira, e como colaboradores Bahij Amin Aur, Caroline Tavares da Silva e Francisco Aparecido Cordão (BRASIL, 2018b).

Não foi possível encontrar informações de todos os autores na Plataforma Lattes, contudo, as informações disponíveis mostram que atuam na área da administração, na educação, setor privado, empresarial e também nos organismos

⁶⁰ Não foi encontrada a segunda versão do documento.

internacionais, a exemplo de Fernando Abrucio e Bahij Aur, consultores do Banco Mundial e UNESCO (EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 2019).

É importante destacar que houve trocas de membros do CNE em abril de 2018; na ocasião foram nomeados 24 conselheiros, dos quais cinco foram reconduzidos e cinco substituídos antes do término de seus mandatos, pois estes assumiram somente em outubro do mesmo ano. Contudo, a manutenção de 14 membros pressupõe a continuidade das ações nos órgãos legislativos educacionais do governo (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020).

A terceira versão do documento está apresentada como parecer, lançado em 18/09/19. Ele foi assinado pelos seguintes conselheiros do CNE: Alessio Costa Lima, Antonio Carbonari Netto, Aurina Oliveira Santana, Ivan Cláudio Pereira Siqueira, Luiz Roberto Liza Curi, Maria Helena Guimarães de Castro (Presidente), Marília Ancona Lopez, Mozart Neves Ramos (Relator), Nilma Santos Fontanive, Suely Melo de Castro Menezes e Antônio de Araújo Freitas.

Em comparação com as resoluções CNE/CP 01/2002 e 02/2015, observa-se que há uma presença expressiva de pessoas vinculadas ao empresariado na comissão de elaboração da BNC-Formação. Em 2002, somente Guiomar Namó de Mello representava este setor, os demais, Edla de Araújo Lira Soares, Éfrem de Aguiar Maranhão, Eunice Ribeiro Durham, Nelio Marco Vincenzo Bizzo e Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira (Relatora), Silke Weber (Presidente), estavam vinculados às entidades públicas do país.

Em 2015, somente três deles estavam vinculados ao setor privado: Francisco Aparecido Cordão (SENAC, SESC e representante da UNESCO no Brasil), Gilberto Gonçalves Garcia (vinculado a instituições de ensino superior privadas), e José Eustáquio Romão (coordenador e pesquisador de redes internacionais de políticas educacionais e coordenador do Projeto Editorial Educadores, da UNESCO e MEC no Brasil). Os demais membros pertencem a instituições públicas, a saber: José Fernandes de Lima (presidente), Luiz Fernando Dourado (relator), Antônio Carlos Caruso Ronca, Luiz Roberto Alves, Malvina Tania Tuttman, Márcia Ângela da Silva Aguiar e Sérgio Roberto Franco.

Por outro lado, no período da elaboração e aprovação da Resolução 02/2019, o CNE apresentava a seguinte composição: Alessio Costa Lima, Antonio Carbonari Netto, Aurina Oliveira Santana, Ivan Cláudio Pereira Siqueira, Luiz Roberto Liza Curi, Maria Helena Guimarães de Castro (Presidente), Marília Ancona Lopez, Mozart Neves

Ramos (Relator), Nilma Santos Fontanive, Suely Melo de Castro Menezes e Antônio de Araújo Freitas. A partir de informações coletadas na Plataforma Lattes, nove deles possuem vínculos com o setor privado e somente dois possuem relações com instituições públicas, que são Aurina e Ivan.

O quadro abaixo sintetiza o comparativo entre os representantes dos setores público e privado no CNE que participaram do processo de elaboração das versões da DCNs:

Quadro 12 – A participação dos setores público e privado na elaboração das DCNs em 2002, 2015 e 2019

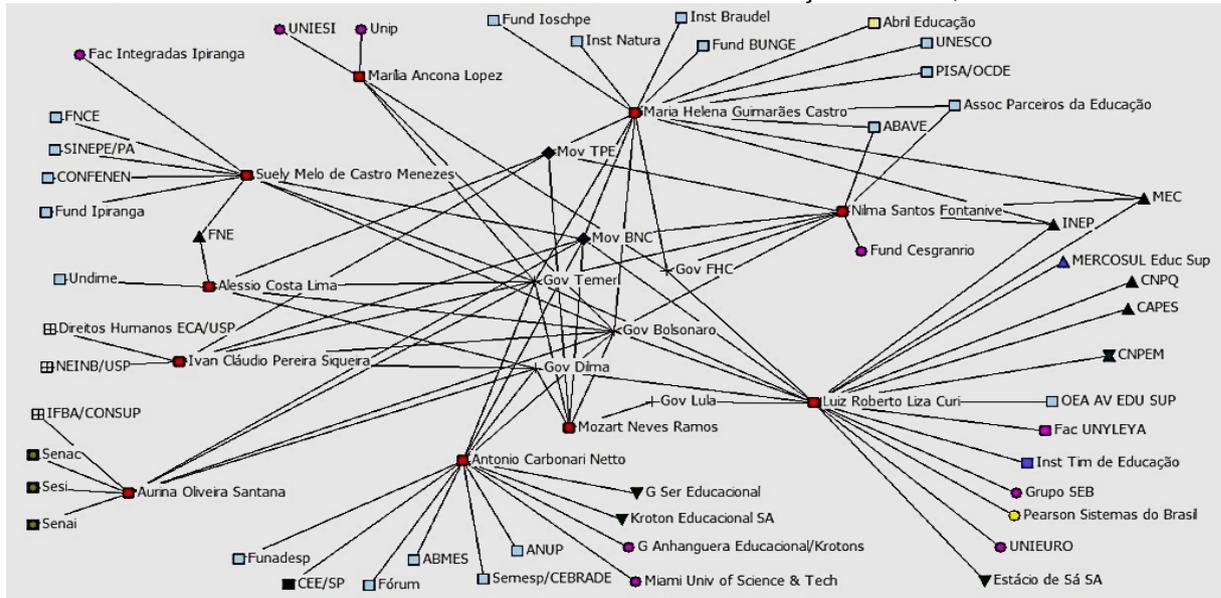
DCNS	SETOR PÚBLICO	SETOR PRIVADO
Versão 2002	7	1
Versão 2015	10	3
Versão 2019	2	9

Fonte: Autoria própria, baseada na coleta de dados (2024).

Esse aumento da participação do empresariado em espaços e órgãos decisórios do MEC, como no CNE, foi favorecido pelo contexto político-econômico-social entre 2016 e 2019 e pelas disputas travadas pelo protagonismo e direção da formação da classe trabalhadora no país (TIRIBA; BOTELHO; ARGÜELLES, 2023).

Evangelista, Fiera e Titton (2019, *on-line*) analisaram as relações institucionais dos membros efetivos do CNE, constatando que elas incluem os “Aparelhos Privados de Hegemonia (APH); instituições de ensino superior privado; Aparelhos de Estado; empresas educacionais de capital aberto; Sistema S; movimentos empresariais; Organização Social (OS) e atividades ligadas à defesa de Direitos Humanos e Raciais”, conforme mostra a figura a seguir:

Figura 8 – Vínculos institucionais da Comissão Bicameral formuladora do Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum da Formação Docente, Brasil – 2019



Fonte: Evangelista, Fiera e Tilton (2019).

- Membros da Comissão
- ▲ Governos Federais (FHC a Bolsonaro)
- Movimentos Empresariais
- Aparelhos Privados de Hegemonia
- ▼ Empresa educacional de capital aberto
- /■ Instituições privadas de ensino superior nacionais/internacionais
- Sistema S
- Instituições públicas de ensino superior
- /■ Editoras Internacional/Nacional

É possível verificar a permanência de alguns conselheiros ao longo do governo FHC a Bolsonaro (em preto). Essa manutenção dos conselheiros é justificada pela participação desses indivíduos em movimentos empresariais (em azul-escuro), como o Todos pela Educação (TPE) e o Movimento pela Base (MPB), também considerados como APH. Segundo Evangelista, Fiera e Tilton (2019, *on-line*), essa permanência

[...] deriva a centralidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas diretrizes para formação docente, orientação que confluirá para a organização do mercado privado das escolas superiores e de materiais didáticos, tecnologias e soluções digitais ligadas à produção da hegemonia burguesa pela via da escolarização.

Os autores atestam que essa aproximação da BNCC com as Diretrizes de Formação de Professores visa atender aos interesses de outras organizações privadas, tais como as editoras Pearson e a Abril Educação (em amarelo), além do Instituto Tim (em azul) e da Fundação Cesgranrio (em roxo). Uma conselheira possui relação com o Sistema S – Senac, Sesi e Senai (em preto e amarelo). Os pesquisadores identificaram relações entre outra conselheira com os organismos

internacionais, especificamente da UNESCO, da OCDE e da Organização dos Estados Americanos (OEA).

A figura mostra a presença de três nós ou redes compostas pelas instituições privadas de ensino superior (em lilás), por grandes empresas educacionais de capital aberto, como a Kroton, Ser Educacional S/A e Estácio de Sá (em verde), que representam uma “fração financeira da burguesia na produção dos conteúdos da formação docente e, por decorrência, da educação pública” (EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 2019, *on-line*); e por 19 Aparelhos Privados de Hegemonia (em azul-claro), o qual “patenteia os *lobbies* no interior do Aparelho de Estado das organizações de defesa dos interesses do ensino superior particular, de editoras, de produtoras de soluções digitais para a formação e o trabalho docente” (EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 2019, *on-line*).

A síntese dessas redes está evidenciada nas seis associações representativas de instituições privadas de Ensino Superior na Comissão do CNE, a saber: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES); Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP); Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular (Fórum); Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (Funadesp); Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp); e Centro Brasileiro de Desenvolvimento do Ensino Superior e Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Pará (CEBRADE) (EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 2019).

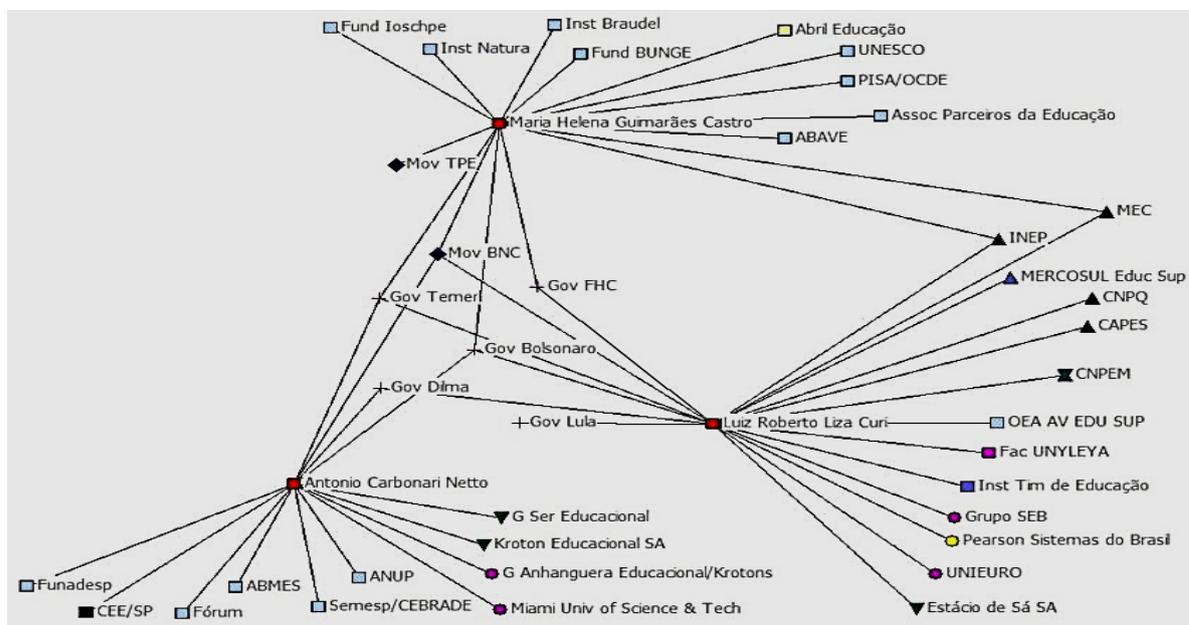
É importante destacar que a figura revelou dados sobre os dois membros da Comissão que estão vinculados a instituições públicas de Ensino Superior do país (em branco). Nota-se que um também participa do Sistema S e ambos são atuantes no TPE e MPB. Isso significa que, embora esses membros tenham suas trajetórias ligadas às instituições públicas, estão alinhados aos movimentos empresariais onde atuam, os quais estão voltados para o setor econômico. Logo, é possível afirmar que todos os membros da Comissão que elaborou e aprovou as novas Diretrizes para a Formação de Professores possuem relações diretas com o empresariado brasileiro.

Assim, as trajetórias dos membros da Comissão são complexas, muitos possuem simultaneamente vínculos com a esfera pública e com os APH. As experiências bibliográficas e especificidades de papéis desses sujeitos na Comissão Bicameral representam “escolhas políticas e da diversidade de recursos acumulados

pelos mesmos sujeitos em suas trajetórias, portanto, das cartas que trazem na manga para bancarem suas proposições” (EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 2019, *on-line*), revelando que a capacidade de se relacionar em rede, ou seja, a capacidade de articulação dos interesses economicistas parece ser o principal fator para ocupação da cadeira, e não em atributos acadêmicos.

Essa afirmação se sustenta a partir da análise dos três conselheiros mais importantes da Comissão, e que possuem maior número de vínculos convergentes entre si; são eles: Maria Helena Guimarães Castro, Antônio Carbonari Netto e Luiz Roberto Liza Curi, conforme mostra a figura:

Figura 9 – Principais sujeitos da Comissão Bicameral, Brasil – 2019.



Fonte: Evangelista, Fiera e Titton (2019).

Legenda:

- Membros da Comissão
- ▲ Governos Federais (FHC a Bolsonaro)
- Movimentos Empresariais
- Aparelhos Privados de Hegemonia
- ▼ Empresa educacional de capital aberto
- /■ Instituições privadas de ensino superior nacionais/internacionais
- Sistema S
- /■ Editoras Internacional/Nacional

Maria Helena Guimarães Castro é presidente da Comissão, atua ou atuou nas Fundações Bunge e Ioschpe, nos Institutos Natura e Braudel, na Parceiros da Educação e Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE), nos organismos internacionais, como OCDE e UNESCO, e nos movimentos empresariais MPB e do TPE. No aparelho Estatal, atuou junto ao MEC, no INEP e no CNE nos

governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022) (EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 2019).

O segundo membro mais importante é Antônio Carbonari Netto, proprietário da universidade Miami University of Science and Tech, com sede na Flórida, Estados Unidos, cujo principal público atendido é brasileiro, e também é fundador da Anhanguera Educacional S.A, uma das principais empresas nacionais de capital aberto. Ele faz parte dos grupos de instituições de nível superior de capital aberto Ser Educacional e Kroton, e atuou na ANUP, ABMES, Funadesp, Fórum e Semesp, instituições que atendem aos interesses vinculados ao capital privado e do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 2019).

O terceiro membro é Luiz Roberto Liza Curi, presidente atual do CNE, que faz parte da Comissão desde o governo FHC; possui vínculos com as seguintes instituições de ensino superior privado: Grupo Sistema Educacional Brasileiro (SEB), Unieuro (Grupo Ceuma), Faculdade UNYLEYA (sócio-proprietário dessa faculdade em formato exclusivamente a distância) e Estácio de Sá (fundador). Além disso, possui vínculo com outras instituições privadas, como o Instituto Tim de Educação, a Pearson Sistemas do Brasil, a OEA e o Mercosul, especificamente na área de avaliação de educação superior. Sua experiência profissional inclui atuação no MEC, INEP, no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e na CAPES. Atuou na gestão de Dilma Rousseff (2011-2016) pela implementação do Centro Nacional de Pesquisa em Energia e Materiais (CNPEM), uma OS supervisionada pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, uma das cotadas para administrar as instituições federais de ensino superior, caso o *Future-se* seja instituído (EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 2019).

Em síntese, os três membros principais possuem vínculos com instituições estrangeiras, a exemplo dos organismos internacionais, com grandes empresas de ensino, inclusive de capital aberto e com aparelhos do estado, portanto, sua presença na Comissão representa uma articulação ampla com interesses capitalistas.

Consta, para Evangelista, Fiera e Titton (2019), que os elementos fundamentais para o processo de aprovação da BNC-Formação foram: 1) estabelecem concepção de formação docente via conteúdos, métodos de ensino e materiais didáticos (inclusive na modalidade a distância); 2) são um elemento preponderante para materialização da reforma curricular da Educação Básica (BNCC) nas licenciaturas; 3) representam, em âmbito superior e no básico, um vasto mercado composto por

produtos educativos, no qual estão inseridos desde materiais didático-pedagógicos a bolsas de estudos; 4) consagram a formação e o trabalho docente como eixos norteadores da formação da classe trabalhadora no país.

Por fim, concluem que a aprovação das novas diretrizes significa:

[...] que estamos frente a um movimento de produção de hegemonia burguesa que lança mão da escola, em todos os seus níveis, para produzir força de trabalho dócil, a baixo custo e por meio de formação rebaixada do ponto de vista da aquisição do conhecimento científico. Nesse caso, o Curso de Pedagogia ganha realce, pois se constitui na licenciatura que prepara professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, concentra-se na formação da massa de sujeitos disponíveis para o trabalho simples e emocionalmente estáveis para suportar as condições brutalmente desumanizadoras, ademais de disponíveis à reconversão segundo as mutantes formas de trabalho, processo no qual as competências socioemocionais assumem centralidade. Dirigir a formação de cabeças e corpos submissos é projeto intransferível do capital (EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 2019, *on-line*).

Essas instituições empresariais atuam tanto em órgãos estatais quanto em setores da sociedade civil na direção de políticas sociais e da formação de professores, beneficiando-se diretamente por meio da captação de recursos públicos para a esfera privada. Os benefícios indiretos ocorrem pela mediação visando alcançar uma de suas demandas, que é a formação da força de trabalho brasileira na escola, por meio da ação docente, gestão escolar e por produtos (mercadorias altamente lucrativas) destinados aos alunos e aos professores. Assim, “à medida em que [*sic*] a hegemonia burguesa se consolida e se capilariza na educação pública, vamos perdendo de vista os valores e conhecimentos universais que devem orientar a formação humana” (EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 2019, *on-line*).

A presença desses conglomerados empresariais, como a *holding* Kroton, indica alinhamento de interesses, favorecendo a obtenção de informações privilegiadas que contribuem para ampliar seus lucros. Esse processo também se expandiu para a educação básica, por meio da oferta de formação em gestão escolar, venda de materiais didático-pedagógicos e tecnológicos (EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 2019).

Desse modo, verifica-se que houve uma inversão na composição do CNE, a qual aparece alinhada ao autoritarismo e fragilidade das instituições democráticas no país, desde 2016, com o impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff. Destarte, a construção do documento ocorreu de forma autoritária, visto que dele participaram um

número restrito de pessoas, conforme Farias (2019, p. 158):

Houve a dissolução do Fórum Nacional de Educação (FNE), que restringiu a participação da sociedade civil e concentrou na figura do ministro da pasta a responsabilidade de decidir quem entra e quem sai de sua composição, bem como as sucessivas reestruturações da Comissão Bicameral da Base Nacional Comum do CNE, responsável por acompanhar e contribuir com o MEC na elaboração de documento sobre direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, visando o cumprimento de estratégias das Metas 2 e 3 do Plano Nacional de Educação (PNE).

Identifica-se a ausência de diálogo na construção do documento, contribui para que ele seja instituído “de forma verticalizada, sem diálogo, participação e discussão com a comunidade educacional e acadêmica” (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020, p. 7).

O caráter autoritário instituído no CNE, que diz respeito à ausência de discussão, participação e diálogo, aliado ao aumento progressivo da presença do empresariado no Conselho, são fatores que corroboram para que as instituições públicas de ensino superior do país não tenham efetivamente contribuído com o desenvolvimento da proposta. Trata-se, portanto, de uma proposta marcada por interesses externos, vinculados ao mercado e que não contemplam nem consideram os anseios e necessidades das instituições de ensino superior públicas nacionais.

Vale destacar que o processo de elaboração da proposta foi iniciado com a ascensão de Temer ao poder, que contribuiu para que intelectuais ligados às organizações internacionais e ao empresariado brasileiro, a exemplo de Guiomar Namó de Mello e Maria Helena Guimarães Castro, que atuaram junto à gestão de FHC e participaram do processo de elaboração das DCN de 2002:

A proposta da Base Nacional Comum, apresentada em dezembro de 2018, no final do Governo Temer, consiste, em grande medida, na reafirmação e na atualização de princípios e estratégias constantes da Resolução nº 1/2002 e na assimilação de estratégias constantes nas Metas 13, 15, 16 e 18, do PNE (2014-2024), relativas a instrumentos de avaliação e processos de certificação e admissão de cursos de professores (ALBINO; SILVA, 2019, p. 146).

Alguns artigos que tratam sobre a BNC-Formação (BAZZO; SCHEIBE, 2019; FARIAS, 2019; FRANCO; MASCARENHAS, 2021) apresentam comparações com as Diretrizes de 2015, especialmente no que se refere à defesa do seu caráter democrático da elaboração e aprovação, dos conteúdos e distribuição de carga

horária; há também um posicionamento mais crítico às referidas diretrizes.

No que diz respeito ao caráter democrático do documento de 2015, Bazzo e Scheibe (2019, p. 671) esclarecem que houve uma ampla discussão com a comunidade educacional e envolvimento dos educadores:

O conteúdo que embasa a Resolução CNE/CP nº 02/2015 fora discutido amplamente com a comunidade educacional e entendido pelos educadores mais envolvidos com as questões relativas às políticas nacionais de formação de professores como sendo uma importante e bem elaborada síntese das lutas históricas da área em torno ao tema.

Logo, a Resolução CNE/CP n.º 02/2015, sob este prisma, representa uma conquista da comunidade acadêmica, resultante de dois anos de debates e comprometimento das entidades, segundo mostram os trechos:

[A] Resolução 02/2015 de formação de professores, que, mesmo desenhada em conjunto com entidades, movimentos e universidades – sendo, portanto, um documento legítimo e democrático que acatava as pesquisas realizadas por universidades e professores pesquisadores da área – não era um documento de total consenso quanto à proposta, mas se concretizava numa importante conquista com pautas progressistas (FRANCO; MASCARENHAS, 2021, p.1016)

Por outro lado, Franco e Mascarenhas (2021, p. 1018, aspas no original) apresentam algumas críticas às Diretrizes de 2015, no que se refere ao aligeiramento da formação docente proposta pelo documento, conforme indicam os fragmentos abaixo:

[...] defendia uma bandeira equivocada e sem precedentes no processo de aligeiramento da formação do professor, precarizando o terreno da profissionalização docente a partir da defesa da formação pedagógica para graduados não licenciados. A nosso olhar, esse aspecto é uma fissura incompreensível que retrocede a formação e se aproxima novamente do “esquema 3+1”, que dicotomizava o bacharelado e as licenciaturas numa nova roupagem, descrita como “Cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados” (BRASIL, 2015) e, ainda, presente na Resolução 02/2019 como “Da formação Pedagógica para Graduandos” (BRASIL, 2019, p. 10).

Na mesma perspectiva, Bazzo e Scheibe (2019, p. 671) afirmam que a partir de 2016, com a troca de membros do CNE, iniciou-se um movimento para postergar a implementação da Resolução CNE/CP n.º 02/2015, causando reação da comunidade educacional:

[...] a comunidade educacional, por meio de suas entidades representativas (Anfope, Anped, Anpae, CNTE, entre as mais significativas), reforçou seu apoio à Resolução CNE/CP nº 02/2015 e passou a exigir sua imediata entrada em vigência. Mesmo assim, esse processo foi sofrendo novas postergações por meio do adiamento de datas em sucessivas ações do CNE.

O prazo para a implementação da Resolução foi até o mês de julho de 2017, contudo, o CNE emitiu normativas de adiamento para a sua implementação, especificamente a Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017, a Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018 (BRASIL, 2018) e a Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019, que alteraram o Art. 22 da Resolução CNE/CP 02/2015:

Art. 1º Alterar o prazo, previsto no Art. 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que passa a ter a seguinte redação:

Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 3 (três) anos, a contar da data de sua publicação. (BRASIL, 2017, itálico no original)

Art. 1º Alterar o prazo, previsto no Art. 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que passa a ter a seguinte redação:

Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo improrrogável de 4 (quatro) anos, a contar da data de sua publicação (BRASIL, 2018, itálico no original).

Art. 1º A Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, passa a vigorar com a seguinte alteração:

Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo máximo de 2 (dois) anos, contados da publicação da Base Nacional Comum Curricular, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2019, itálico no original).

O maior adiamento de prazo ocorreu por meio da Resolução do CNE/CP nº 3/2018 que postergou o prazo para julho de 2019. Contudo, algumas semanas antes de finalizá-lo, um novo prazo foi instituído para sua implementação. Esse processo de adiamento constante da instituição da Resolução do CNE/CP nº 2/2015, por parte do CNE, aparece como claras tentativas de impedir sua efetividade e, ao mesmo tempo, garantir o tempo necessário para que as novas diretrizes dos cursos de licenciatura alinhadas à BNCC fossem elaboradas.

Bazzo e Scheibe (2019, p. 672) afirmam que a Resolução CNE/CP nº 02/2015 foi uma conquista da comunidade acadêmica, resultante de dois anos de debates e comprometimento das entidades:

Curioso mencionar que, apesar de a Resolução CNE/CP nº 02/2015, como

um todo, ter sido muito bem recebida pela comunidade acadêmica, que a entendia como resultado do esforço coletivo dos educadores comprometidos com o tema da formação docente nas últimas décadas, sua implantação tenha sido adiada sistematicamente. Inicialmente, as justificativas para os adiamentos referiam-se à complexidade de seu conteúdo e à sua abrangência, além da dificuldade que as modificações trariam para a organização e para o desenvolvimento dos cursos de formação de professores. Depois, em tempos agora claramente regressivos, foi ficando evidente que seus princípios e fundamentos seriam incompatíveis com as orientações advindas do Governo – golpista e conservador – de Temer e de seu sucedâneo, ainda mais reacionário.

A aprovação e homologação da BNCC parece ter sido, na concepção das pesquisadoras, “o real motivo de todos os adiamentos fora a definição de que a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica-BNCC passasse a ser a chave de leitura para a compreensão das novas políticas educacionais” (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 673).

As autoras apontam, ainda, a rapidez da aprovação da BNC-Formação, apesar de todas as instituições educacionais importantes terem se manifestado contrariamente à aprovação:

Apesar da pronta reação da comunidade educacional contra a proposta apresentada pelo CNE em 2019, de proscrever a Resolução CNE/CP nº 02/2015, a rapidez com que esse processo se desenvolveu, no entanto, superou todas as expectativas e, numa quinta-feira, no dia 07 de novembro de 2019, o parecer do relator Mozart Neves Ramos e a resolução sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial foram aprovados por unanimidade no Conselho Pleno do CNE, que, naquela infausta sessão, contou inclusive com a presença “inesperada” de secretários do MEC (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 680).

Além da rapidez do processo, dois fatores foram importantes para a aprovação da BNC-Formação. O primeiro é unanimidade, e o segundo é a presença de secretários do MEC, indicando que a votação foi apenas uma mera formalidade. Em relação à concepção de formação presente no documento, as autoras constataam que

[...] as decisões tomadas em relação à formação de docentes no país revelam uma estratégia que busca entregar à sociedade professores capazes de fornecer às empresas e ao sistema econômico indivíduos educados não para resistir à cassação dos seus direitos, mas sim para atender a uma ordem que preserve o sistema e suas desigualdades (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 681).

O MEC apresentou a Política de Formação de Professores em forma de slides em 18 de outubro de 2017, em que a Base Nacional da Formação de Professores aparece como norteadora do currículo de formação de professores e seria levada à

consulta pública no primeiro semestre de 2018, conforme a apresentação (ANPEd *et al.*, 2017).

Porém, o Decreto n.º. 8.752, de maio de 2016, que trata da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, elaborado durante a gestão de Dilma Rousseff, já previa a coerência da formação de professores no Brasil com a BNCC:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei n.º 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: [...]

§ 3º O Ministério da Educação, ao coordenar a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, deverá assegurar sua coerência com: I - as Diretrizes Nacionais do Conselho Nacional de Educação - CNE; II - com a **Base Nacional Comum Curricular**; III - com os processos de avaliação da educação básica e superior; [...] (BRASIL, 2016, grifos nossos).

A política nacional para a formação instituída na gestão de Dilma, portanto, já previa o alinhamento curricular da educação superior ao da educação básica. Rodrigues, Pereira e Mohr (2020, p. 16) afirmam que a BNC-Formação “foi elaborada a partir deste novo decreto, no qual há maior prevalência e relevância dos processos avaliativos para formação inicial e continuada de professores”. Em vista disso, ela vincula a formação inicial e continuada aos processos de avaliação e planos de carreira, pontos que serão retomados mais adiante no texto.

As principais críticas da ANFOPE (2020, p. 1) sobre o processo de elaboração são em torno da ausência de diálogo e de consultas públicas com as “entidades acadêmico-científicas, desconsiderando as produções no campo da formação, da política educacional e do currículo”. Por conseguinte, a aprovação do documento

[...] tem um caráter marcadamente autoritário, aprovadas pelo Conselho Pleno do CNE, em sessão sem publicização da pauta, e sem a participação e diálogo com as entidades acadêmicas, científicas, sindicais, fóruns estaduais e representantes das unidades escolares, Universidades e Faculdades de Educação [...] Cabe destacar que a revogação, em dezembro de 2019, da Resolução CNE/CP n.º 2/2015, antes mesmo de acompanhamento e avaliação do seu processo de implementação, constituiu um grave ataque à autonomia universitária e à qualidade dos cursos, impondo sua descaracterização, completados com a Resolução CNE/CP n.º 01/2020 (ANFOPE; 2020, p. 2).

A respeito da Política Nacional de Formação de Professores lançada em 18 de outubro de 2017, fundamentada na BNC-Formação, ainda está em processo de elaboração, ANPEd *et al.* (2017, p.1) consideram que se trata de

[...] um grave retrocesso para a efetivação de um Sistema Nacional de Educação e do Plano Nacional de Educação que leve em consideração a necessária articulação entre a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais da educação. Tal política tem como propósito subjacente escamotear a ausência de ações concretas do Executivo Federal para assegurar as condições materiais necessárias à formação desses profissionais, sobretudo desviar a atenção da sociedade sobre o contingenciamento dos recursos públicos destinados à educação pública, o que prejudica quaisquer políticas de formação, favorecendo a ação dos poderosos grupos privatistas nacionais e internacionais que aumentam seus lucros no mercado educacional.

A nota segue afirmando que:

A política apresentada pelo MEC não articula formação, valorização e desenvolvimento profissional e não propõe uma efetiva valorização do status profissional do docente da educação básica que permita atrair os jovens estudantes do ensino médio para a docência, sendo, portanto, incapaz de combater o baixo índice de procura dos cursos de licenciatura e a ociosidade de vagas diagnosticada. Ao contrário, a proposta contém um grave equívoco em relação à valorização da profissão, que é apresentada como uma realidade instituída, desconsiderando os graves problemas enfrentados cotidianamente pelos professores no Brasil: precária infraestrutura de trabalho nas escolas, dupla ou tripla jornada de trabalho com o exercício da docência em duas ou três escolas, violência nas escolas e permanente luta pelo pagamento do Piso Salarial Profissional Nacional, meta mais uma vez esquecida de nosso PNE (ANPEd *et al.*, 2017, p. 2).

Os principais elementos de crítica ao documento são a culpabilização dos professores pelos resultados e desigualdades educacionais, em detrimento da ausência de investimentos expressivos, precariedade material e na gestão, baixos salários e ausência de carreira. Há críticas também ao caráter verticalizado da proposta sem o devido diálogo com a categoria, instituições formadoras/científicas. A ANPEd já questionava no período sobre a possibilidade de instituição de uma base de formação de professores:

Se está em elaboração uma Base Nacional de Formação de Professores quem são os interlocutores desse documento que será apresentado para consulta pública em 2018? De que modo essa Base impactará a implantação, em curso, da Resolução no. 2/2015 do CNE? Quais seriam as prioridades dessa base, que parece estar sendo formulada desconsiderando as condições concretas enfrentadas pelos docentes em seu dia a dia profissional? Que critérios presidiriam essa proposta, que não dialoga com entidades da área ou com as questões que vêm sendo estudadas pelos

profissionais que nela atuam e a ela se dedicam? Num momento em que questionamentos múltiplos são feitos à proposta de unificação curricular na Educação Básica, preocupa ver a proposta de mais uma base, que, muito provavelmente, enfrentará os mesmos problemas que enfrenta a centralização curricular na Educação Básica, incapaz de reduzir desigualdades ou de promover melhoria da qualidade do ensino - e nesse caso, da formação - como afirma o texto apresentado (ANPEd *et al.*, 2017, p.3-4).

A garantia de debate democrático e participação das entidades certamente dificultariam ou até impediriam a instituição de uma BNCC para a educação básica e de uma BNC-Formação de professores nos moldes atuais. Contudo, o fato de a BNCC e de o Decreto n.º 8.752/2016 terem sido aprovados no governo de Dilma é um forte indicativo de que o empresariado⁶¹ já disputava fortemente a direção das políticas educacionais para a educação básica no país.

A justificativa e pertinência da implementação da BNC-Formação, por sua vez, aparecem vinculadas aos seguintes fatores: i) os baixos resultados das escolas brasileiras nos testes nacionais e internacionais; ii) a necessidade de implementação da BNCC; iii) a pertinência da adequação da formação do professor centrado em competências; iv) a relevância da atuação docente na performance dos alunos.

Em relação ao primeiro aspecto, a terceira versão explicita uma série de resultados de exames de proficiência em leitura, escrita e matemática do Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2016 e do SAEB (2007 a 2017), relacionando-os às políticas de valorização docente e ao aumento do custo aluno/ano, destacando que não houve melhoras nos níveis de aprendizagem:

Apesar disto, como se verá no item seguinte, os níveis de aprendizagem escolar não acompanharam todo esse esforço, mesmo com ampliação significativa de recursos para todas as etapas da Educação Básica, conforme se pode ver na Tabela 1. Por exemplo, em 2007, o investimento por aluno/ano na educação infantil era de R\$3.208; em 2015, esse valor passou para R\$6.443,00, praticamente o dobro daquele de 2007 (BRASIL, 2019, p. 8).

A segunda justificativa é a necessidade de implementação da BNCC, que aparece como central em todas as versões do documento, visto que ela se tornou um parâmetro para a orientação das diretrizes de formação superior, baseado na premissa de que os alunos precisam adquirir as chamadas “aprendizagens

⁶¹ Ver: EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos Pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, v. 10, p. 1-12, 2012.

essenciais” durante as etapas da educação básica. Medeiros (2022, p. 141, aspas no original), ao analisar os fatores que justificaram a implementação, constatou que

[...] a má formação dos professores da Educação Básica é responsável pela qualidade do ensino ofertado aos alunos das escolas públicas do país. A qualidade do ensino das escolas públicas é medida, verificada e controlada pelos resultados e pelos índices medidos em avaliações em larga escala. O discurso de que a educação vai mal é evidenciado nos resultados que são obtidos geralmente pelas avaliações do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Tais resultados expressos nessas avaliações induzem o discurso de “fracasso”, de “má qualidade”, de “ineficiência”, de “mal desempenho”, de “falta de objetivos”, de “metas que não foram alcançadas”.

Ademais, é possível identificar o caráter impositivo da base nas políticas de formação docente, tanto na primeira quanto na terceira versão, as quais defendem que a implementação da BNCC torna obrigatória a instituição de uma BNC-Formação:

Portanto, com o contexto de mudança para implementação da BNCC desencadeou, é necessário, até mesmo obrigatório, inserir a formação Inicial e continuada de professores da educação básica no amplo debate por meio de uma Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2018b, p. 7).

A BNCC deve, não apenas fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares, como também deve contribuir para a coordenação nacional do devido alinhamento das políticas e ações educacionais, especialmente **a política para formação inicial e continuada de professores**. Assim, é imperativo inserir o tema da formação profissional para a docência no contexto de mudança que a implementação da BNCC desencadeia na Educação Básica (BRASIL, 2019, p. 1, grifos no original).

Em terceiro lugar, aparece a necessidade de adequação da formação por competências. Observa-se no capítulo 2 o que esse modelo formativo desempenha no processo de reestruturação produtiva, que inclui aumentar o controle sobre o trabalho (KUENZER, 2003) e forjar subjetividades adaptadas e engajadas na manutenção das relações sociais (KUENZER, 2007).

Portanto, o modelo de formação por competências adotado pelas políticas neoliberais produz muitos efeitos sobre o trabalho docente. Observa-se que o avanço da política neoliberal aprofundou as reformas que ampliam a degradação e a superexploração da força de trabalho docente no Brasil, por meio de contratos precarizados e uberizados.

No que tange à relevância do professor no processo de ensino-aprendizagem,

o documento cita, de modo genérico, dados coletados nos países para ratificar que o papel do professor é o mais significativo para melhorar os resultados dos alunos das avaliações em larga escala:

Muitos estudos têm sido realizados a partir de dados estatísticos e de avaliações que nos permitem fazer análises mais profundas a respeito das aprendizagens. Essas análises têm contribuído para aumentar o conhecimento de todo o processo avaliativo e vêm produzindo evidências, entre as quais: (a) a origem socioeconômica do aluno [...], embora seja um fator que pese na determinação do desempenho escolar, pode ser compensada pela ação da escola; (b) os fatores que podem ser controlados pela escola, [...] o professor é, de longe, o que mais pesa na determinação do desempenho do aluno; e (c) o papel desempenhado por professores bem preparados fazem diferença significativa no desempenho dos alunos, independentemente do nível socioeconômico dos mesmos (BRASIL, 2018b, p. 5).

Em nenhuma parte do documento há menção direta e clara a esses estudos que comprovam que o papel desempenhado pelos professores consegue compensar as desigualdades sociais em decorrência da origem socioeconômica dos alunos. Essa é uma afirmação que também se faz presente no documento “Políticas Eficazes para Professores: Percepções do PISA” (OCDE, 2018), analisado no capítulo anterior desta tese.

Desse modo, as justificativas para a implementação do documento estão centradas na necessidade de implementação da BNCC, nos baixos resultados dos alunos do ensino básico do país em testes padronizados nacionais e internacionais e na relevância da atuação do professor como fator determinante no desempenho dos alunos. Ponderou-se no capítulo anterior que todos os dados divulgados pela OCDE que não correspondem aos interesses desta organização são minimizados, a exemplo da origem socioeconômica do aluno. Por outro lado, a organização seleciona e supervaloriza outros fatores, como a atuação do professor na melhoria dos resultados dos alunos no PISA.

Essas justificativas supracitadas compõem a especificidade do fenômeno da NGP no país: “[o Estado fortaleceu] o seu papel como regulador, avaliador e distribuidor de incentivos aos prestadores autônomos desses serviços” (VERGER; NORMAND, 2015, p. 601), aumentando a responsabilização da escola e, em particular, dos professores sobre os resultados educacionais. No Brasil há um crescimento da pressão pela melhoria do IDEB, que acontece a partir da responsabilização docente, da escola e dos alunos pelos resultados obtidos nas

avaliações em larga escala.

Oliveira e Clementino (2020) analisaram as políticas de avaliação e responsabilização nos Estados da Região Nordeste, as quais foram organizadas em grupos segundo o grau de responsabilização. Em primeiro lugar estão os sistemas de alta responsabilização que aderem “estratégias de bonificação e premiação pelos resultados alcançados tanto para os professores quanto para os estudantes”, presentes nos estados do “Ceará, Paraíba e Pernambuco” (OLIVEIRA; CLEMENTINO, 2020, p.151). No Ceará foi criado o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), em 1992, realizado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), sendo aplicado para todas as etapas da educação básica, cujos resultados servem para premiar alunos e professores:

Para os estudantes com proficiência satisfatória – a nota no patamar adequados – é oferecido um *notebook* como “bônus”. Já para os professores e funcionários das escolas com 80% de participação dos alunos e 10% de crescimento em Língua Portuguesa e Matemática, é garantido um acréscimo em sua remuneração como 14º salário (OLIVEIRA; CLEMENTINO, 2020, p.151).

Em Pernambuco, além do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), instituído em 2000, desde 2008 foi adotado o “‘Termo de Compromisso de Gestão Escolar’ atrelado ao Bônus de Desempenho Educacional” (OLIVEIRA; CLEMENTINO, 2020, p.152), cujo objetivo é “garantir o comprometimento das escolas com a elevação dos indicadores educacionais” e o “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE) estabelecido para o ano letivo” (OLIVEIRA; CLEMENTINO, 2020, p.152). A premiação dos servidores é baseada no cumprimento de, pelo menos, 50% da meta estabelecida, que aumenta progressivamente até atingir 100%, gerando uma pressão sobre as escolas e sobre os profissionais que nela atuam.

Na Paraíba foi criado o Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba, em 2012, com “iniciativas próprias de bonificação às escolas e seus profissionais, considerando o alcance de metas e critérios estabelecidos” (OLIVEIRA; CLEMENTINO, 2020, p.152). No referido Estado foram instituídas medidas para “ampliar o envolvimento dos profissionais da escola para o alcance das metas, aumentando os mecanismos de controle do trabalho, monitorado pelo Sistema de

Gestão e Informação (SABER)” (OLIVEIRA; CLEMENTINO, 2020, p.153). Há também os Prêmios Escola de Valor e Mestres da Educação, criados no ano de 2012:

O Prêmio Escola de Valor concede o 14º salário para todos os profissionais das escolas que comprovem melhoria do Ideb e dos índices de qualidade da educação: crescimento de matrícula, crescimento de aprovação, redução de reprovação, redução de evasão e redução de abandono (SILVA *et al.*, 2019). O prêmio é aberto, exclusivamente, às escolas da rede pública estadual da Educação Básica (Lei nº. 9.879, 2012).

O Prêmio Mestres da Educação concede o 15º salário a professores que tenham projetos “selecionados e laureados” que comprovem as práticas desenvolvidas e o sucesso dos seus estudantes, mediante documento comprobatório da “permanência e desempenho progressivo dos estudantes envolvidos no projeto” (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA, 2012). Somente podem concorrer ao prêmio professores da educação em efetivo exercício de suas funções em escolas da rede pública estadual da Educação Básica. A Paraíba conta com mais de 50% de professores com contratos temporários em sua rede estadual (OLIVEIRA; CLEMENTINO, 2020, p.154).

Os Estados de média responsabilização são Alagoas, Maranhão e Piauí, que desenvolvem ações, a exemplo dos sistemas próprios de avaliação, para melhorar os resultados educacionais, sem, contudo, premiar ou estabelecer sanções aos professores. Já os de baixa responsabilização são Bahia, Rio Grande do Norte e Sergipe, os quais não possuem sistema de avaliação altamente desenvolvido, nem “foram encontradas disposições normativas claras que vinculem as ações dirigidas aos professores por parte da secretaria com a perseguição dos resultados nos testes” (OLIVEIRA; CLEMENTINO, 2020, p.157).

Essas políticas de responsabilização adotadas nas escolas da educação básica da Região Nordeste podem ser oriundas das condicionalidades impostas pelo Banco Mundial para concessão de financiamento e empréstimos de projetos e programas aos Estados mutuários⁶², aliadas aos interesses dos governantes locais (PEREIRA, 2023).

Os referenciais que fundamentam a proposta da BNC-Formação estão na proposta preliminar e na terceira versão da BNC-Formação. A primeira é a mais extensa, composta por 65 laudas, distribuídas em quatro capítulos e referenciais bibliográficos. Nela, os referenciais que predominam são os estrangeiros, que representam 40% do total de referências, dos quais quase 30% não estão traduzidos

⁶² Ceará e Pernambuco, por exemplo, são grandes mutuários do Banco Mundial, que, entre 1990 e 2020, realizou a concessão de 1.749,23 milhões de dólares para o Ceará e 1.624,623 milhões de dólares para Pernambuco.

(RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020).

Dentre os referenciais estrangeiros citados nas versões 1 e 3 estão os documentos da OCDE (2006) “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes” (OCDE, 2006) e “Políticas Eficazes para Professores: Percepções do PISA” (OCDE, 2018). Além deles, aparece um estudo realizado pela empresa McKinsey & Company, em 2008. Encomendado pela própria OCDE, atribui muita relevância à atuação do professor na qualidade da educação, utilizando os dados do PISA como parâmetro.

As referidas versões iniciais da Resolução 02/2019 apresentam, de modo genérico, sem especificar quais são, os referenciais internacionais que tratam da formação de professores. A primeira versão identifica que tais referenciais orientam que os programas de formação inicial devem ser padronizados, considerando alguns fatores:

A adoção dos referenciais e de outras mudanças ligadas a eles levaram a uma maior **centralidade do conteúdo pedagógico e buscam uma maior conexão entre o conteúdo pedagógico e o conhecimento das áreas específicas na formação inicial e na carreira docente**. No caso dos países europeus, essas mudanças também ocorreram em função de uma preocupação adicional relacionada ao aumento da **padronização de programas de formação inicial** para maior mobilidade de profissionais e estudantes entre os países (BRASIL, 2018b, p. 19, grifos nossos).

A versão terceira da BNC-Formação apresenta diversas recomendações de estudos internacionais para a formação docente, sem que tais estudos apareçam ao longo do texto. Algumas dessas pesquisas aparecem somente em nota de rodapé, a exemplo de dois artigos científicos, um publicado na revista *Econometrica*, no ano de 2005, e outro publicado pela UNESCO, em 2015, ambos sem tradução. O documento nacional afirma que tais estudos propõem descritores e diretrizes que articulam conteúdo, ensino e aprendizagem, apontando que a formação docente deve possuir as seguintes características:

A experiência internacional também mostra que para formação inicial de professores, os referenciais podem estar alinhados aos **mecanismos de avaliação e acreditação dos cursos** de formação inicial e **avaliações** dos estudantes ou recém-graduados. Também podem estar articulados a mecanismos **de certificação ou registro** para controlar o ingresso na carreira docente. Ao longo da carreira, eles podem impactar o desenvolvimento profissional e a formação continuada, e podem estar vinculados à **permanência e progressão na carreira por meio de certificações, avaliações e aumentos salariais**. Vale, entretanto, salientar

que não é necessária a adoção de todos esses mecanismos, mas que algum mecanismo seja adotado de forma que os referenciais impactem nos processos de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2019a, p. 11-12, grifos nossos).

Desse modo, os estudos propõem que os referenciais que fundamentam as propostas para os cursos de formação devem estar em consonância com mecanismos de avaliação, creditação dos cursos, avaliação dos licenciandos e egressos. Os referenciais também propõem essa articulação por meio de mecanismos de registro ou certificação para controle no ingresso à docência. Ademais, o documento assinala que tais referenciais podem impactar no desenvolvimento profissional e formação continuada, assim como na permanência e progressão na carreira via certificação, avaliação permanente e aumentos salariais.

Em outros trechos, percebe-se que a utilização das competências para a avaliação da carreira do professor é uma orientação que aparece claramente na primeira versão das novas Diretrizes:

Da mesma forma que a formação, a carreira do professor se articula à Base Nacional de Formação. [...] As competências auxiliam na **construção de uma trajetória profissional que envolve aspectos relativos ao desenvolvimento e à avaliação de desempenho, fundamentais para a qualidade do trabalho docente** (BRASIL, 2018b, p. 40, grifos nossos).

Esse alinhamento da matriz de competências aos planos de carreira deveria considerar os seguintes níveis de proficiência:

1) inicial (para o formado na graduação para o Enade e para o ingresso); 2) probatório (para o ingressado e que deverá apresentar novas competências e habilidades); 3) altamente eficiente (que deverá na carreira mais avançada e deve apresentar competências e habilidades mais complexas); e 4) líder (que estará no nível mais alto da carreira e tem responsabilidade e compromissos mais amplos) (BRASIL, 2018b, p. 39).

Destarte, caberia aos municípios e estados a utilização das matrizes de competências em todos os níveis da carreira, para a avaliação de desempenho ao longo da carreira e remuneração, a qual deveria ser compatível com os critérios preestabelecidos pelas Secretarias de Educação. Na BNC-Formação, os critérios para progressão para a carreira sugeridos foram por tempo de trabalho, título, avaliação por pares, aplicação de provas:

[...] o que se propõe é que eles façam uso da matriz de competência quando completa com todos os níveis da carreira, para avaliação de desempenho ao longo da carreira e que possa haver remuneração compatível com os critérios estabelecidos na secretaria, que podem ser por tempo, por título, por avaliação por pares, prova estadual, avaliação local com clareza de como, o que e quando o docente deverá alcançar novos níveis da carreira. A matriz de competências permite que as avaliações sejam mais objetivas, pois pautar-se-á em habilidades e competências comprovadas ao longo da carreira (BRASIL, 2018b, p. 39).

Esta tentativa de estabelecer a lógica da meritocracia, que subsume os direitos históricos conquistados pelos trabalhadores, está alinhada a um movimento internacional de perdas de direitos e de ampliação do trabalho precário, o qual, segundo Antunes (2020, p. 17), promove os seguintes desafios para a luta de classes:

Um dos primeiros desafios dos sindicatos, os movimentos sociais de classe e compreender a nova morfologia do trabalho, com sua maior complexificação e fragmentação: uma classe trabalhadora que se reduz em vários segmentos e se amplia em outros simultaneamente; que é muito mais segmentada, heterogênea, com clivagens de gênero, raça e etnia, acarretando fortes consequências em sua ação concreta, em suas formas de representação e organização sindical.

A vinculação entre salário e produtividade do trabalho é uma tendência internacional que já está sendo implementada por meio da Indústria 4.0, NGP e da uberização do trabalho, conforme o capítulo 2 mostrou. Outro ponto importante para análise é a fragmentação da classe trabalhadora e a necessidade de estabelecer uma luta unificada entre as entidades representantes dos trabalhadores da educação; conseqüentemente, a resistência da implementação da BNC-Formação, por exemplo, configura-se em um mecanismo importante de luta.

Essa relação clara entre salário, carreira e uma matriz de competências é uma pista importante sobre a proposta do grande capital, representado pelas organizações internacionais, a exemplo da OCDE, visto que a Austrália possui modelo semelhante de carreira, conforme o documento “Competencias en Iberoamérica: Análisis de PISA 2015” (OCDE, 2018). No país citado, a relação entre os conhecimentos específicos e a carreira docente considera os seguintes estágios: i) Professores recém-graduados; ii) Professores proficientes; iii) Professores altamente experientes; e iv) Professores líderes. Tais estágios são utilizados para:

[...] avaliar a performance para cada nível da carreira dos professores e, conforme a progressão nesses níveis, ocorrem as **revisões salariais**. Além disso, os referenciais são também usados para orientar os cursos destinados

à formação continuada (BRASIL, 2019a, p. 12, grifos nossos).

A Austrália adotou no currículo da educação básica as competências socioemocionais, conseqüentemente, os referenciais para a formação inicial adotam também esse modelo de competências. Tais competências, no âmbito da formação do professor, permitem fundamentar e estruturar a carreira desse profissional, visto que a progressão salarial depende de uma avaliação prévia das competências adquiridas em cada estágio da carreira.

Ratifica-se a existência de tentativas da implementação de pagamento de bonificação aos professores que atingirem determinadas metas, tal como ocorre nas escolas dos Estados do Nordeste (OLIVEIRA; CLEMENTINO, 2020) e também em São Paulo (OSHIRO; SCORZAFAVE; DORIGAN, 2015), que pagam bônus aos professores que conseguem alcançar objetivos e metas preestabelecidas. Contudo, não há comprovação de que esses bônus possuam quaisquer impactos sobre o processo de aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, essa bonificação representa o estabelecimento da meritocracia entre os professores, alunos e escolas, que se voltam para o alcance das metas predeterminadas pelas políticas de responsabilização e bonificação da ação docente. Todas essas medidas colaboram para a hierarquização de conhecimentos entre os diferentes atores, explicitando a culpabilização dos indivíduos, especialmente dos professores, pelo fracasso escolar (FREIRE, 2018).

A relação entre a carreira, competências e pagamento por bonificação ratifica que o projeto de formação para a classe trabalhadora e para a formação de professores preconizado pelo capital tem como foco a produtividade docente. Assim, verifica-se que o modelo desejável é aquele que prepara o trabalhador com determinadas competências que podem ser aferidas a partir de determinados critérios e, caso esse profissional seja considerado “competente” ou “apto”, receberá ajustes salariais consoante ao seu nível de desenvolvimento profissional.

Ainda sobre os referenciais internacionais, a terceira versão da BNC-Formação cita uma pesquisa realizada pelo Instituto Canoa, a pedido do movimento Profissão Docente, para analisar as diretrizes nacionais de regulamentação das licenciaturas em 10 países (Austrália, Canadá-British Columbia, Chile, EUA-Califórnia, Finlândia, Inglaterra, Nova Zelândia, Peru, Portugal e Singapura) para verificar as semelhanças desses cursos com os oferecidos no Brasil. Os critérios para a seleção dos países e

os parâmetros investigados foram:

O **principal critério de seleção dos países foi** a qualidade de seus sistemas nacionais de educação, usando o **desempenho e/ou evolução no PISA** como parâmetro. Outro fator considerado foi a **disponibilidade e facilidade de acesso a informações sobre políticas de formação inicial de professores**. [...] Há uma rota equivalente à complementação pedagógica no Brasil? Política determina número de horas na licenciatura? Se sim, quantas? Política atrelada à base de conhecimento docente? Política atrelada a algum currículo base para a formação inicial? Política prevê especificações do componente clínico? Política determina critérios específicos de ingresso na formação inicial? Política exige certificação além da graduação na licenciatura? Política prevê avaliação externa dos cursos de formação inicial? (INSTITUTO CANOA, 2019, p. 2, grifos nossos).

No documento produzido pelo Instituto Canoa não há nenhum dado ou referência à relação desses países com o Brasil no que diz respeito ao PIB, taxa de escolarização, condições de trabalho, carreira, regime social, governança e outras questões relevantes que corroboram os resultados dos estudantes brasileiros no PISA.

Além dessa ausência de dados que abordam questões mais gerais sobre as economias e investimentos na educação de cada país no estudo do Instituto Canoa, observa-se o silenciamento acerca dos fatores que efetivamente impactam na aprendizagem dos estudantes brasileiros nas avaliações em larga escala na BNC-Formação. Ademais, os únicos critérios utilizados no estudo do Instituto Canoa foram o desempenho no PISA e disponibilidade de informações sobre políticas de formação de professores nos países. Esses três fatores são indicativos da continuidade da tendência de supervalorização da formação de professores e do respectivo aumento da responsabilização desses profissionais pelo desempenho dos alunos, em detrimento dos fatores e condições materiais que explicitam a baixa performance dos alunos.

Logo, os interesses que permearam a pesquisa realizada pelo Instituto Canoa parecem comprovar a relação entre a política adotada pelos países e o seu impacto nas médias do PISA. Ao mesmo tempo, elas escamoteiam que as desigualdades de raça, renda e território são determinantes para o desempenho dos alunos brasileiros nos exames de avaliação em larga escala (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021).

As principais conclusões do estudo do Instituto Canoa acerca das orientações para a formação docente foram:

(a) Complementação pedagógica. Todos os países examinados não possuem rotas de formação semelhante à complementação pedagógica (CP) existente no Brasil. Para os graduados sem licenciatura, os países oferecem cursos de mestrado profissional ou pós-graduação *lato sensu*. [...]; (b) Duração dos cursos. Em geral, os cursos de graduação têm duração de 4 anos; (c) Critérios de ingresso nos cursos da formação inicial [...] testes específicos de avaliação de competências em leitura e matemática, etc.; (d) Currículo clínico. A maioria dos países estabelece um número mínimo de dias ou semanas de experiência prática, variando de 50 dias (Canadá) a 120 dias (Inglaterra) em cursos de período integral, o que equivale a 350-840 horas de estágio. No programa Step, da Califórnia, a exigência é de 780 horas. (f) Perfil dos Egressos: os países estabelecem as competências mínimas que os egressos devem adquirir. As competências mínimas são descritas em termos de Padrões Profissionais estabelecidos na norma que regulamenta as licenciaturas. Alguns países avaliam as competências dos alunos ao final da graduação como requisito para a certificação requerida para o exercício profissional docente; (g) Agências Reguladoras: a maioria dos países estabelece diretrizes e processos específicos de acreditação e avaliação das licenciaturas, além da graduação na licenciatura (BRASIL, 2019a, p. 13, grifos no original)

Nota-se que os critérios de ingresso para os cursos de formação inicial são aferidos por meio de testes e avaliação de competências. Além disso, percebem-se características peculiares neste modelo formativo, especificamente: i) a ênfase na carga horária destinada para a prática, apresentada como sinônimo de estágio supervisionado; ii) a delimitação de competências mínimas, as quais poderão ser avaliadas como requisito para a certificação que habilita os alunos para a docência; e iii) estabelecimento de diretrizes e processos de creditação e avaliação dos cursos (BRASIL, 2019a).

No que tange aos referenciais nacionais que serviram de embasamento para a BNC-Formação, os pesquisadores brasileiros que fundamentaram a versão preliminar do documento são “Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida” (MEDEIROS, 2022, p. 100). A pesquisadora Bernardete Angelina Gatti, por exemplo, tem desenvolvido estudos em parceria com a UNESCO e a Fundação Carlos Chagas, no qual defende a reforma na formação de professores para a modernização:

Os estudos de Gatti (2014), Gatti *et al.* (2019) e Silva, Almeida e Gatti (2016), apoiados na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), em dados da OCDE, da Unesco e da Fundação Carlos Chagas, embasam os estudos da proposta para professores da Educação Básica e apontam para uma urgente atualização das Diretrizes Nacionais (BRASIL, 2015b) e o desenvolvimento de competências docentes com foco na prática dos professores e na profissionalização da carreira do docente. Os estudos dessas pesquisadoras, que se tornaram importantes referências para contar a história da formação de professores do Brasil, pois apontam novos cenários para a formação, são discursos relevantes que fornecem substrato para a

proposição de mudanças em relação à formação de professores no Brasil (MEDEIROS, 2022, p. 101).

Há também um estudo⁶³ desenvolvido pela Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC)⁶⁴ que visa mapear as concepções dos diferentes especialistas sobre os consensos e dissensos sobre referenciais da atuação docente, destacando os grupos favoráveis e contrários à instituição da BNC-Formação. Embora assinale a importância das opiniões contrárias, o estudo teve como principal objetivo justificar a necessidade da construção do próprio documento, conforme é possível identificar no seguinte excerto:

É importante salientar que, de maneira geral, os referenciais são percebidos com **potencial de contribuir para a melhoria da formação docente** e, conseqüentemente, **para a melhoria do ensino e da educação**. A receptividade a uma política dessa natureza tende a ser mais ampla quanto maior o seu caráter formativo e orientador para o conjunto dos professores em vários níveis (inicial e em serviço), marcando uma dimensão de valorização e reconhecimento profissional desta profissão. **Imprimir um tom de gestão democrática a esta política parece ser uma forma de superar resistências** devido a possíveis usos dos referenciais em avaliação, destacando, assim, a profissionalização docente e a autonomia dos professores e das escolas (CENPEC, 2018, p. 24, grifos nossos).

Observa-se que a pesquisa organizada pela CENPEC defende que a proposta da BNC-Formação tem potencial para produzir avanços na formação de professores no Brasil. Para isso, enfatiza a importância de superar as resistências, especialmente das entidades representativas, ato que, por si só, seria capaz de “imprimir tom democrático” ao documento, garantindo sua aceitação.

O Instituto Canoa, as pesquisadoras brasileiras Bernardete Gatti, Elba Barretto, Marli Eliza de André e Patrícia de Almeida e o CEPEC compõem um grupo de intelectuais cujos estudos serviram para fundamentar a BNC-Formação. Eles atuam disputando a direção das políticas educacionais para a formação da classe

⁶³ Na proposta preliminar, o estudo ainda estava em andamento e só foi publicado em fevereiro de 2018 no site da instituição; trata-se da descrição de um relatório de pesquisa, disponível em: <https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Pesq_Referentes_rel%C3%B3rio_19fev2018.pdf. Acesso em: 27 fev. 2021.

⁶⁴ É uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, criada em 1987 para desenvolver projetos, pesquisas e metodologias para melhorar a qualidade da educação pública. Atua em parceria com escolas, espaços educativos de caráter público e iniciativas destinadas ao enfrentamento das desigualdades – e desenvolve ações que contribuem para o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, formação de profissionais de educação, ampliação e diversificação do letramento e fortalecimento da gestão educacional e escolar. Desenvolve 15 projetos nas 27 unidades da federação e atendem a um público de 1.580.000 professores, 384 mil gestores e mais de 44 milhões de estudantes. Fonte: <https://www.cenpec.org.br/quem-somos>. Acesso em: 27 fev. 2021.

trabalhadora, em particular dos professores no Brasil, por isso foram utilizados para a fundamentação da proposta.

Na primeira versão do documento há uma defesa da Resolução 02/2001, na qual a formação está fundamentada nas competências, alegando poucos referenciais de formação no país:

Há poucas iniciativas ou estudos no Brasil de referenciais de formação. Nesse sentido, **chega a ser louvável que no âmbito do CNE e do MEC, o Parecer e a Resolução 09/ 2001 e 01/ 2002** respectivamente tenham tratado as **competências docentes** de modo bastante próximo daquilo que, um pouco mais tarde, seria feito pela **Austrália** e outros países citados neste documento (BRASIL, 2018b, p. 18, grifos nossos).

Ainda sobre os referenciais nacionais, a própria BNCC aparece como norteadora das políticas de formação de professores no Brasil. Nesse aspecto, a terceira versão cita um estudo realizado pelo Instituto Ayrton Senna⁶⁵ no ano de 2020, no qual as competências socioemocionais podem possibilitar: a) abertura ao novo (flexibilidade para lidar com as dificuldades e aceitar viver novos desafios); b) amabilidade (capacidade de afeição, colocar-se no lugar do outro); c) autogestão (autorresponsabilização; autorregulação); d) engajamento com os outros (socialização); e) resiliência emocional (lidar com situações adversas e controle emocional). Além dessas, consideradas centrais, cita a empatia, curiosidade, criatividade, entre outras (BRASIL, 2019a).

A BNC-Formação afirma, sem se basear em nenhum dado ou pesquisa, que tais competências:

[...] quando trabalhadas intencionalmente nas práticas escolares de modo articulado à construção do conhecimento, impactam de modo positivo o desempenho escolar do estudante, a permanência e o sucesso dos estudantes na escola, têm relação direta com a continuidade dos estudos, com a **empregabilidade** e outras variáveis ligadas ao bem-estar da pessoa, como a saúde e os relacionamentos interpessoais (BRASIL, 2019a, p. 16, grifos nossos).

Considerando que os níveis de desemprego e desigualdade sociais no Brasil são elevados, essas competências são desenvolvidas para criar um determinado perfil de indivíduo que seja capaz de se adequar ao atual modelo de acumulação do

⁶⁵ TEIXEIRA, Karen Cristine; OLIVEIRA, Cynthia Sanches de; ALVES, Gisele (Orgs.). **Competências socioemocionais de educadores: seu papel central para uma concepção de educação integral** [livro eletrônico]. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2020.

capitalismo. Propaga-se a ideia de que é preciso que os indivíduos se mantenham em condições de empregabilidade, sejam capazes de se adaptar às atuais condições laborais e sejam resilientes. Ademais, considera a necessidade de desenvolver as

[...] competências mais significativas [...] como pensamento crítico, resolução de problemas, trabalho em equipe, criatividade, entre outras, e não as habilidades relativas aos conhecimentos básicos, como os aprendizados em língua estrangeira, matemática e ciências (BRASIL, 2019a, p. 16).

As referidas competências e habilidades selecionadas são indícios do perfil de professor que interessa ao capital. Nota-se que se trata de um indivíduo dócil, amável, equilibrado emocionalmente e autorregulado, flexível, capaz de trabalhar em equipe e que, com criatividade e engajamento, pode superar os desafios impostos pelo sistema capitalista. A esse profissional não é apresentada qualquer outra solução, exceto aceitar as mudanças (“abrir-se para o novo”) e se manter apto a exercer as atividades laborais compatíveis com suas competências.

Essas questões estão aprofundadas na exposição dos elementos centrais da concepção de formação e na matriz de competências a seguir.

3.2 OS ELEMENTOS CENTRAIS DA CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A MATRIZ DE COMPETÊNCIAS DA BNC-FORMAÇÃO

Os elementos centrais da concepção de formação de professores estão apresentados nos primeiros artigos da BNC-Formação. São eles: a) o objeto do documento; b) os princípios e fundamentos da política de formação de professores no Brasil; c) os fundamentos pedagógicos dos cursos de formação de professores; d) carga horária e disciplinas (BRASIL, 2019b).

O objeto da BNC-Formação está apresentado no art. 1º do documento, o qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial ao Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica, para ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente no país:

Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação), constante do Anexo, a qual deve ser

implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente (BRASIL, 2019b).

No seu parágrafo único destaca que o documento tem como referência a BNCC:

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018 (BRASIL, 2019b).

Nessa perspectiva, o documento se fundamenta na BNCC, conforme o art. 3º: “Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes” (BRASIL, 2019b).

Em linhas gerais, a BNC-Formação estabelece que a formação de professores deverá ser sustentada nos seguintes fundamentos:

Art. 5º [...] I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação (BRASIL, 2019b).

A sólida formação básica fundamentada em competências e habilidades da BNC-Formação se contrapõe completamente à concepção de formação defendida pela ANFOPE, que trata de uma sólida formação teórica como um dos princípios para a formação de professores:

A Base Comum Nacional defendida pela ANFOPE constitui-se nos seguintes princípios: - sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos da educação básica, de modo a criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional; [...] (ANFOPE, 2021, p. 21).

Ao contrário do que preconiza a BNC-Formação, a ANFOPE propõe que os princípios norteadores da formação de professores são uma “sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos”, “o domínio dos conteúdos da educação básica”, que possibilite a “análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional”. Ao se restringir às competências e habilidades

da BNCC, a BNC-Formação impede que o futuro professor compreenda as múltiplas determinações que explicam a realidade educacional no país. Essa restrição, inclusive, parece ser uma estratégia relevante utilizada pelo empresariado brasileiro e pelos intelectuais orgânicos que atuaram na construção das DCNs de 2019.

Os estudos sobre a BNC-Formação concebem que a concepção de formação presente no documento possui uma visão econômico-mercadológica da educação. Tais estudos estabelecem relações entre o Estado regulador, a política do *accountability*, a reestruturação produtiva, atuação do empresariado e o modelo de formação fundamentado no tecnicismo, idealismo, pragmatismo, ultraconservadorismo, competências, padronização curricular e alinhamento ao currículo da educação básica (ALBINO; SILVA, 2019; LAVOURA; ALVES; SANTOS JUNIOR, 2020; MARTINEZ; KAILER; TOZETTO, 2022). Apresentam, outrossim, relação com as orientações da OCDE e dos organismos internacionais (ALBINO; SILVA; 2019; GUERRA; NAIDON; VIANA, 2020; OLIVEIRA; JESUS, 2020), contudo, sem o devido aprofundamento.

No que tange à perspectiva econômico-mercadológica, por exemplo, a crítica central dessas pesquisas é a concepção de formação alinhada às necessidades do capitalismo, à perspectiva mercadológica da educação, em que se estabelece um cenário de disputa por projetos históricos de educação e formação de professores. Para esses autores, a concepção de formação do documento está vinculada ao processo de reestruturação produtiva e à necessidade de formação de mão de obra em consonância com a teoria do capital humano via competências e habilidades (BARREIROS; DRUMMOND, 2021; COSTA, MATTOS; CAETANO, 2021; DINIZ-PEREIRA, 2021; MARTINEZ; KAILER; TOZETTO, 2022; MARTINS JUNIOR; DIAS; FROZZA, 2022; REIS; GONÇALVES, 2020; RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020, 2021).

Os possíveis impactos da BNC-Formação sobre o trabalho docente que foram investigados nesses estudos focam predominantemente nos aspectos didático-pedagógicos (tecnicismo, redução do trabalho docente às competências e habilidades), desprofissionalização, responsabilização via controle de resultados, precarização, empreendedorismo, valorização, remuneração e carreira.

D'Ávila (2020, p. 13), por exemplo, mostra que essa orientação tecnicista é esvaziada de teoria e está vinculada aos interesses externos:

O parecer do CNE/2019 que orienta as novas Diretrizes curriculares alinhadas à BNCC revela uma orientação político-pedagógica tecnicista e, portanto, pretensamente neutra, expressa uma concepção reducionista de professor(a) como um(a) técnico(a) prático(a), executor(a) de tarefas idealizadas por agentes externos e reduz a docência a habilidades práticas, à conquista de competências previamente estipuladas, saberes ausentes ou reduzidos a uma prática sem 'teoria' ou teorizações.

Na mesma perspectiva, Reis e Gonçalves (2020, p. 173) destacam que “a BNC-Formação e a BNCC pretendem reduzir o papel de professores ao de aplicadores/as de programas e pacotes curriculares.”

A desprofissionalização do trabalho docente corresponde à retirada do protagonismo intelectual docente que, na concepção de Franco e Mascarenhas (2021, p. 1021-1022), gera

[...] aumento do controle do Estado sobre a prática docente, por meio de uma formação inicial precária e sem os fundamentos da ciência pedagógica e da didática, transformando-a num treinamento de fazeres, cada vez mais esvaziada e empobrecida. [...] os professores são vistos apenas como executores passivos das reformas; para essa tarefa de *coisificação* do docente ser bem-sucedida, será preciso que os professores recebam uma formação castradora, bancária e sem autonomia intelectual, de forma que aprendam a não pensar, a não criar, a não investigar e que apenas executem decisões postas à sua frente.

Os autores seguem suas críticas destacando que esse processo de desintelectualização e coisificação do trabalho docente, trazido pela BNC-Formação, facilita a ação de controle da prática docente por parte do Estado:

[...] a excessiva padronização exigida dos processos de formação docente, na intencionalidade de facilitar o controle das práticas, produzindo, assim, uma percepção de que as práticas pedagógicas podem ser controladas, engessadas, previsíveis e que cabe ao professor apenas ser mais um controlador de resultados (FRANCO; MASCARENHAS, 2021, p.1022-1023).

Essa política busca “transformar processos intelectuais que fundamentam a prática pedagógica em procedimentos técnicos de transmitir conteúdos” (FRANCO; MASCARENHAS, 2021, p. 1023), ou seja, contribui para a desprofissionalização docente. Os autores concluem que o documento transforma o professor em um mero “executor de tarefas pedagógicas” (ALBINO; SILVA, 2019, p. 143), e que, de modo geral, a BNC-Formação “fomenta a (des)valorização via controle e padronização” (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021, p. 23).

A desprofissionalização da docência, de acordo com Felipe (2020, *on-line*), está

sustentada em três pilares:

1) legitimação dos institutos superiores de educação como lócus preferencial da formação, em detrimento das universidades; 2) simetria invertida, ou seja, coerência entre a formação e a atuação profissional esperada, o que remete à superficialização da formação e 3) competências como “fio condutor” do currículo e da avaliação, pelas quais se busca alinhar os conhecimentos e as práticas profissionais dos professores a padrões externamente estabelecidos.

Segundo a ANFOPE (2020a, p. 3), o documento promove “a desvalorização e precarização da formação de professores, ao dissociar a formação inicial e a formação continuada e ainda desvincular a formação da valorização profissional”. Até esse ponto identifica-se uma tendência de continuidade das demais políticas de formação docente instituídas no país a partir de 1990, porém, a particularidade da BNC-Formação é clara relação de responsabilização docente pelo desempenho dos alunos, conforme explicitam Rodrigues, Pereira e Mohr (2021, p. 11-12):

Ao afirmar que o desempenho dos alunos independe do nível socioeconômico e que este pode ser compensado pela escola, o documento reafirma concepções meritocráticas de educação e desloca para um âmbito individual a responsabilidade em relação a desafios sociais mais amplos. Em diversos países, profissionais trabalham em condições extremamente difíceis, onde enfrentam pobreza, violência, falta de envolvimento das famílias, entre outros.

Sobre a concepção de formação preconizada pelo documento, Albino e Silva (2019, p. 140) afirmam que a “formação por competências visa à preparação do homem para atender às condições contemporâneas de produção de bens e serviços em suas novas formas de organização do trabalho”. Costa, Mattos e Caetano (2020, p. 904-906) afirmam que a BNC-Formação visa treinar professores, por esse motivo, consequentemente, controla o trabalho docente:

[...] a BNC-Formação [foi criada] para “treinar professores” [...] materializar a BNCC, o que, na prática, significa controlar a formação docente e, por conseguinte, o ensino e a escola pública [...] As competências não são meras prescrições de conteúdo, mas, principalmente, prescrições de ações a serem treinadas e executadas pelo “novo professor” formado pela BNC-Formação. [...] Tem-se, assim, uma política de formação docente que implica ensinar, remetendo, desse modo, a formação ao engessamento de conhecimentos predefinidos, ato que fere a autonomia docente e ignora o professor como ser pensante, bem como reduz a possibilidade de um trabalho crítico. O trabalho docente é, na verdade, secundarizado e pautado em resultados que deverão ser demonstrados pelos alunos nas avaliações padronizadas. Também não se considera outras dimensões da formação docente, como salário digno,

condições de trabalho, carreira, formação continuada, entre outras. Daí entendermos, nestes termos, o trabalho docente como potencialmente gerador do mais valor (ANTUNES, 2018; CURADO SILVA, 2020). A proposta de retirada da formação de professores do âmbito das universidades mostra o interesse numa formação aligeirada, esvaziada de teoria e fortemente instrumental. Não há assim a obrigatoriedade com uma formação pautada no ensino, na pesquisa e na extensão como preconiza a universidade pública. Fica claro, nos documentos que norteiam essa política, o grande interesse de atender as demandas do capital, por isso o desenvolvimento de valores e do pensamento crítico-reflexivo não são prioridades.

Trevisan (2020, p. 04) estabelece uma correlação direta entre as competências e avaliação, visto que “a ideia de competências está muito bem delineada para medir e avaliar. Assim, as competências funcionam como um dispositivo de regulação e utiliza o discurso de qualidade como eficácia”. A autora não explora a questão da formação de baixo custo presente na BNC-Formação, apenas sugere que se trata da formação a distância.

Os estudos de Freitas e Molina (2020), ao analisarem a adoção do modelo de formação fundamentado em competências emocionais na BNCC e seu respectivo alinhamento à BNC-Formação, expõem que sua demarcação iniciou em 2016, a partir do impeachment da ex-presidenta Dilma. Contudo, a pesquisa de Silva (2018, p.10) constatou que:

Desde 2011 o Instituto Ayrton Senna (IAS), em parceria com outras instituições, tem realizado esforços para garantir a incorporação das competências socioemocionais aos currículos no Brasil, exercendo influência na formulação das políticas de vários governos.

Em 2014, a CAPES, em parceria com o Instituto Ayrton Senna, lançou o “Programa de apoio à formação de profissionais no campo das competências socioemocionais”, para selecionar “10 (dez) projetos em rede de pesquisa e de inovação que permitam a criação de estratégias para o desenvolvimento de competências socioemocionais aliadas à formação de profissionais do magistério, bem como a melhoria da educação básica na rede pública” (CAPES, 2014, p. 1), por meio do edital n.º 44/2014. Nesse período, o governo federal transferiu para a referida fundação aproximadamente U\$ 242 mil (CAPES, 2014).

Isso significa que já havia um projeto de formação fundamentado em competências emocionais há pelo menos uma década, contudo, durante a gestão de Dilma Rousseff, as intuições públicas conseguiram maior espaço para discussão, mas que foram insuficientes para a instituição das Diretrizes 02/2015. O contexto de

correlação de forças, nos anos seguintes, favoreceu a adoção do projeto de formação fundamentado em competências emocionais, o qual parece ser interessante aos setores do capital e das burguesias nacionais.

Em relação aos princípios, o documento final da Resolução 02/2019 alega que a política de formação de professores deve ser articulada com a BNCC, conforme descritos no rol do art. 6º. Neste estudo são elencados alguns princípios, pela relevância que possuem para o objeto investigado, a saber:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes; II - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão; V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes; VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada; IX- A compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural; X- A liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 2019b).

No inciso I nota-se que a ênfase nos alunos aparece como elemento central, algo que necessariamente não é um fator negativo. Contudo, essa centralidade no aluno desconsidera fatores que diretamente interferem no processo de ensino-aprendizagem, tais como as precárias condições em que a educação é oferecida⁶⁶, a situação socioeconômica das crianças e de suas famílias e outros fatores que não são mencionados no documento.

Assim, a BNC-Formação é uma política curricular conteudista e “empreendedora”, que atualmente é uma das políticas que define os rumos da política de formação de professores no Brasil. Vale ressaltar que a ausência de um diagnóstico interno nacional contribuiu para que os dados externos sejam utilizados para a elaboração das políticas educacionais com fins econômicos e empreendedores, que responsabilizam o professor pelo sucesso e o insucesso das políticas.

⁶⁶ Como professora da educação básica, identifico que salas superlotadas, a ausência de ventilação adequada, transporte e merenda escolar deficiente são fenômenos comuns nas escolas públicas no município onde atuo.

A valorização da profissão docente no documento se resume ao “reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas” (inciso II), portanto, a concepção de valorização da profissão que adotam desconsidera as lutas e anseios desses profissionais. Para a BNC-Formação, “reconhecer e fortalecer os saberes e práticas” não corrobora o reconhecimento da profissão na sociedade, tampouco que os direitos desse profissional lhes sejam assegurados (BRASIL, 2019b).

Os incisos V e VII tratam, respectivamente, da articulação entre teoria e prática, e articulação entre formação inicial e continuada aparecem como elementos relevantes. No primeiro aspecto, considera que essa articulação envolve os “conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão” (BRASIL, 2019b).

Contudo, a instituição da PEC 55 está produzindo efeitos na graduação e precarização da pós-graduação no país, em decorrência da conjuntura de cortes de verbas para a pesquisa e extensão⁶⁷, contribuem para a redução de contratos de novos professores e de Técnicos em Assuntos Educacionais, impactam nos serviços básicos que viabilizam o funcionamento das universidades, como a limpeza e higienização desses espaços, e, até mesmo, na redução de funcionários que prestam serviços terceirizados e que atuam na área da segurança desses espaços, contribuindo para o aumento da violência e crimes nesses espaços (AZEVEDO; FERNANDES; CRUZ, 2021).

Esses efeitos também dificultam a permanência dos alunos nos cursos de pós-graduação, segundo dados emitidos pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES- SN, 2021, *on-line*):

A Portaria 34, publicada no Diário Oficial da União na quarta-feira (18), altera novamente os critérios de distribuição das bolsas de mestrado e doutorado, modificando os pisos e tetos de cortes das bolsas. Com isso, retira bolsas de programas, principalmente os de notas 3, 4, 5, remanejando-as para programas de maiores conceitos. Embora a Capes insista que o novo cálculo não representa corte de bolsas, diversas universidades já se manifestaram sobre o impacto que a mudança terá em seus programas de pós-graduação [...] Somente em 2019, mais de 12 mil bolsas de mestrado e doutorado foram extintas. No ano passado, o governo Bolsonaro cortou 87% do orçamento do

⁶⁷ Conforme a Associação dos Professores Universitários da Bahia (APUB), no ano de 2020, o orçamento destinado às instituições de ensino superior foi de R\$ 5,54 bilhões, porém, em 2021, o valor aprovado na Proposta de Lei Orçamentária Anual (PLOA) foi de R\$ 4,49 bilhões, ou seja, houve uma redução em 18,2%, o equivalente a R\$ 1,056 bilhão, em comparação ao ano antecessor (AZEVEDO; FERNANDES; CRUZ, 2021).

CNPq e 50% do orçamento da Capes previstos para 2020.

Na graduação, essa redução orçamentária incidiu diretamente diminuição das políticas de assistência estudantil, reduzindo “os auxílios-moradia, auxílios-alimentação, transporte, creche, entre outros tantos que garantem o acesso e a permanência desses alunos na instituição de ensino que os mesmos [sic] ingressaram” (AZEVEDO; FERNANDES; CRUZ, 2021, p. 156). Outra consequência que afeta diretamente os alunos da graduação é a redução de bolsas de programas, a exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)⁶⁸ e do PIBID⁶⁹.

O inciso IX expressa que o docente é considerado um agente formador de conhecimento e cultura; por esse motivo defende a necessidade do acesso permanente à atualização cultural, conhecimentos e informações. Há uma aproximação desse princípio com a defesa da existência da “sociedade cognitiva”, “sociedade da informação” ou “sociedade do conhecimento”, termos defendidos por intelectuais, representantes de organizações internacionais, setores da sociedade civil. Esses termos escondem, por outro lado, na atual fase do capitalismo, a instituição, pelos arautos do capital (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002), dos mecanismos para aumentar a exploração do trabalho humano e, ao mesmo tempo, garantam que esse profissional tenha condições de exercer “o privilégio da servidão” (ANTUNES, 2018), sempre que for solicitado, pois

o mercado que exclui a força de trabalho formal para incluí-la de novo através de diferentes formas de uso precário ao longo da cadeia produtiva e um sistema de educação e formação profissional que inclui para excluir ao longo do processo, seja pela expulsão ou pela precarização dos processos pedagógicos que conduzem a uma certificação desqualificada (KUENZER, 2003, p. 47).

Um exemplo da materialização dessas mudanças no âmbito da educação básica foi a implementação dos Parâmetros Nacionais Curriculares (BRASIL, 1997),

⁶⁸ “O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) cortou 20% do número de bolsas de Iniciação Científica e Inovação Tecnológica (PIBIC e PIBITI), em nível nacional. Na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), foram reduzidas 52 bolsas”. Fonte: <https://www.agenciaconexoes.org/cnpq-realiza-corte-de-bolsas-para-iniciacao-cientifica/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

⁶⁹ O programa PIBID, anunciou cortes mais profundos em 2016, cancelando as bolsas de 45.000 estudantes, representando corte de até 80% das bolsas em algumas Instituições de Ensino. Fonte: https://www.esquerdadiario.com.br/spip.php?page=gacetilla-articulo&id_article=5185. Acesso em: 10 jan. 2022.

embasados no documento “Educação: um tesouro a descobrir” (DELORS, 1998). Em ambos, a relação entre os quatro pilares – “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser” – aparece vinculada às competências necessárias e a serem desenvolvidas pelo “novo trabalhador”, que deve possuir **“aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco”** (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 94, grifos nossos).

Por fim, o inciso X trata da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”. Contudo, o Programa Escola sem Partido⁷⁰, de cunho ultraliberal e que fere a democracia, assim como essa liberdade de cátedra do docente e o pluralismo de ideias e pensamentos, que ganhou notoriedade a partir de 2015. Embora esteja enfraquecido, ainda repercute nas instituições de ensino brasileiras, por meio da perseguição política e demissão de professores⁷¹. Portanto, há um abismo entre o que é proposto no documento e o que efetivamente está sendo desenvolvido.

Além desses princípios, a primeira e a terceira versões previam a “visão sistêmica da formação de professores”, que articula a formação inicial, formação continuada e a carreira docente. O documento aponta a relevância dos conhecimentos pedagógicos do conteúdo e formação integral do professor, fundamentada em competências, habilidades e valores (BRASIL, 2018b).

Embora esses princípios tenham sido suprimidos no texto final, aparecem ao longo do artigo 7º da BNC-Formação, nos incisos II, VII e VIII, que abordam os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores da formação docente. De acordo com o art. 15, § 3º, a prática é a “mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso”, a qual “deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa” (BRASIL, 2019b). No parágrafo quinto do mesmo artigo fica estabelecido: “As práticas mencionadas no

⁷⁰ Trata-se de um movimento político criado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib, articulado por políticos de extrema-direita, defensores da ideologia ultraliberal, por membros fundamentalistas religiosos (evangélicos, neopentecostais e da Renovação Carismática Católica). O movimento é apresentado à sociedade como representante de pais e estudantes que se contrapõem à denominada “doutrinação ideológica” de esquerda nas escolas. Para isso, previu a instituição nas escolas de uma lista dos “deveres do professor”. Dezenas de projetos de lei foram criados sob a influência do movimento, os quais foram analisados pelo Conselho Nacional de Direitos Humanos, que instituiu uma resolução repudiando todas as iniciativas do Escola sem Partido. Ademais, o Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos considerou que esses projetos de lei pelo movimento se configuraram em ameaças aos direitos humanos básicos.

⁷¹ Cf. <https://outraspalavras.net/outrasmidias/resquicios-do-escola-sem-partido/>. Acesso em: 13 fev. 2022.

parágrafo anterior consistem no planejamento de sequências didáticas, na aplicação de aulas, na aprendizagem dos educandos e nas devolutivas dadas pelo professor” (BRASIL, 2019b).

Acerca da orientação pedagógica do documento, a presença do neotecnicismo e pragmatismo é identificada na pesquisa de Trevisan (2020, p. 5), para quem a

vertente neotecnicista refletida no ideário do currículo por competências. São características marcantes desta pedagogia, a pseudoneutralidade científica, a ênfase da formação na perspectiva pragmatista mercadológica e os fundamentos da psicologia comportamentalista skineriana.

Segundo Souza e Martineli (2012) e Ramos (2003) as ideias de John Dewey, sustentadas no pragmatismo, influenciaram os educadores e as políticas educacionais brasileiras em diferentes períodos históricos. O pragmatismo deweyano foi amplamente propagado entre os educadores brasileiros, durante o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova (1932), principalmente por Anísio Spínola Texeira, o “principal expoente do pragmatismo deweyano no Brasil” (MENDONÇA *et al.*, 2006, p. 99). Anísio Texeira, divulgou o ideário pragmático por meio de publicações, conferências, cursos e até escolas experimentais. Essa corrente ideológica foi difundida pelos órgãos do MEC, como o INEP, e conseqüentemente influenciou no “planejamento político, econômico e educacional que objetivava a construção do moderno Estado brasileiro” (MENDONÇA *et al.*, 2006, p. 111).

Nesse período,

A influência de Dewey sobre os educadores brasileiros é notada principalmente na promoção da relação entre os programas escolares e “as atividades primárias da criança”, ou seja, a tentativa de sintonizar o currículo com o desenvolvimento psicológico e cognitivo da criança. O currículo escolar se volta para o “desenvolvimento de hábitos de ações autônomas” e “hábitos de vida conjunta”, o que corresponde ao ideal democrático de Dewey (SOUZA; MARTINELI, 2012, p. 164).

Outro período de retomada das ideias de Dewey no final da 1980 e início da década de 1990, para servir de fundamentação teórica das reformas neoliberais (RAMOS, 2003). Neste período, o pragmatismo influenciou indiretamente na formação inicial e continuada de professores, em diversos países, principalmente a partir dos estudos de “Schön (1983; 1987 e 2000) e Zeichner (1993) nos Estados Unidos, Pérez Gómez (1990 e 1992) e Marcelo García (1992 e 1999) na Espanha, Nóvoa (1992) e Alarcão (1996) em Portugal” (SOUZA; MARTINELI, 2012, p. 164).

Souza e Martineli (2012, p. 161) afirmam que a principal influência do pragmatismo na formação de professores é a ênfase “ao aspecto pedagógico em detrimento do político”, nestes termos, mostram que o pragmatismo influenciou a formação de professores no Brasil a partir da década de 1990:

Os proponentes da “Epistemologia prática reflexiva” reconheciam a riqueza da experiência docente que residia na prática dos professores, cujo processo de compreensão e melhoria do seu ensino deveria começar pela reflexão sobre a sua própria experiência. Esta tendência para a formação de professores chegou ao Brasil no início, mas de forma mais expressiva em meados dos anos de 1990 e ganhou força rapidamente, ocupando espaço nas pesquisas científicas e influenciando as políticas para a formação de professores, representadas nos pareceres e outros documentos instituídos no âmbito legislativo no Brasil (SOUZA; MARTINELI, 2012, p. 166).

No rol do artigo 7º há outros princípios que merecem destaque, como os direitos de aprender dos alunos dos cursos de licenciatura (incisos III e IV), a responsabilização dos alunos pelo seu próprio desenvolvimento profissional, expressa no inciso VI – “fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional” (BRASIL, 2019b).

O estágio aparece como central para os cursos de formação:

VIII - centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (BRASIL, 2019b).

Por esse motivo prevê, ainda no art. 7º, que todos os professores do curso de formação sejam engajados no planejamento e acompanhamento do estágio (inciso X); estabelecimento de parcerias entre as escolas e as instituições formadoras (inciso XI); aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas do conhecimento, componentes ou campos de experiências (inciso XII); avaliação da qualidade dos cursos de formação, baseado em instrumentos “que considerem a matriz de competências deste Parecer e os dados objetivos das avaliações educacionais, além de pesquisas científicas que demonstrem evidências de melhoria na qualidade da formação” (BRASIL, 2019b, inciso XIII).

Aumentar a experiência na escola não garante que o professor em formação perceba a complexidade da realidade que envolve a docência, visto que o ato de ensinar não se restringe aos aspectos didático-pedagógicos, conforme a BNC-

Formação propaga. Essa forma de organização do estágio se configura em uma estratégia de esvaziamento dos conhecimentos e elementos culturais para que os futuros professores não identifiquem, por exemplo, as influências das relações capitalistas (Estado, organismos internacionais, empresariado e outros) que interferem diretamente no trabalho do professor na escola (PEIXOTO, 2021).

Nota-se que a avaliação da qualidade dos cursos deverá considerar a matriz de competências, os dados das avaliações educacionais e pesquisas científicas que evidenciam que houve melhoria na qualidade da educação. Portanto, verifica-se que avaliar a qualidade dos cursos se tornou mais complexo, visto que ela é constatada a partir da melhoria dos dados das avaliações educacionais e da existência de estudos científicos que constatem essa melhoria.

Considerando que no Brasil a qualidade da educação básica é mensurada pelo IDEB, percebe-se que os cursos de formação de professores serão considerados de excelência quando impactarem positivamente nos resultados das avaliações educacionais e quando estudos comprovarem o impacto. Nesse item, aparece uma tentativa de vinculação entre os resultados da educação básica com o curso de formação de professores, explicitando uma clara tentativa de responsabilização dos cursos de formação dos professores pela melhoria nos índices educacionais, medidos por meio de avaliações em larga escala.

O conceito de avaliação apresentado na Resolução 02/2019 aparece como sinônimo do reforço de aprendizado e de competências – segundo o art. 23, que deve ser contínua (§1º), diversificada (§2º) e sob formas que demonstram aprendizado e estimulam a produção intelectual dos estudantes (§3º). O art. 24 prevê a criação de avaliação dos egressos pelas próprias Instituições de Ensino Superior (IES), de modo continuado e articulado com os ambientes de aprendizagens (BRASIL, 2019b).

Ainda sobre a avaliação dos cursos, a BNC-Formação prevê a elaboração de uma proposta de avaliação *in loco* dos cursos de formação de professores pelo INEP e adequação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)⁷² à matriz de competências dispostas no documento (art. 25 e 26) (BRASIL, 2019b).

⁷² O Enade foi criado em 2004. Trata-se de uma prova escrita anual aplicada pelo INEP e usada para avaliação do rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial. Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade>. Acesso em: 08 mar. 2021.

A primeira versão previa a realização, anualmente, do exame para a habilitação para a docência e ingresso na carreira, com validade de cinco anos, atestando que “todos os alunos podem fazer o exame durante a graduação ou depois dela e se habilitar à docência no caso de aprovação” (BRASIL, 2018b, p. 35).

O artigo 8º explicita os fundamentos pedagógicos para os cursos de formação inicial de professores para a educação básica; o inciso I assinala o desenvolvimento das competências de leitura e produção textual em Língua Portuguesa e o domínio da norma culta. O inciso II versa sobre as metodologias do curso que favoreçam o aprendizado dos discentes, que devem ser alinhadas à BNCC:

Art. 8º [...] II- O compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas (BRASIL, 2019b).

Os demais princípios são: III- a relação entre o ensino e pesquisa como centralidade do processo de ensino-aprendizagem, no qual a aprendizagem é a mobilização dos conhecimentos para ação e compreensão do processo de construção do conhecimento; IV- o uso das inovações e tecnologias digitais para o desenvolvimento “de competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo”; V- a avaliação para diagnosticar as lacunas e aferir os resultados no que diz respeito às competências; VI- os conhecimentos relativos à gestão educacional; VII- “o reconhecimento da escola como o lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa”; VIII – o compromisso com a formação integral dos discentes com o objetivo de construir “conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas”; IX – “decisões pedagógicas com base em evidências” (BRASIL, 2019b).

Observa-se na distribuição da carga horária a centralidade do desenvolvimento de competências e habilidades similares à BNCC, como as proficiências em Língua Portuguesa e Matemática, as quais serão medidas por meio de instrumentos de avaliação. A proposta de formação de professores defendida pela BNC-Formação

ênfatiza a prática, que no documento é sinônimo de sequência didática, conseqüentemente, prevê alinhamento às competências da BNCC, supervaloriza os aspectos da aprendizagem e didático-pedagógicos.

A pandemia mundial contribuiu para a incorporação da BNCC ao currículo escolar e, ao mesmo tempo, serviu para padronizar e controlar o trabalho docente, visto que a elaboração de cadernos e atividades em vários municípios, a exemplo da rede onde a autora desta tese atua como professora, restringiu-se às competências e habilidades da BNCC. Nesse contexto, os professores são intimados a construir atividades baseadas no currículo mínimo, norteado pela BNCC, sem qualquer possibilidade de incorporação de outra referência curricular. Além disso, são obrigados a construir relatórios, nos quais indicam quais competências utilizaram.

No que tange à carga horária dos cursos e sua distribuição ao longo da grade, o documento prevê a carga horária mínima de 3.200 horas (art. 10), distribuídas da seguinte maneira:

art. 11:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (Brasil, 2019b).

O artigo 12 prevê as disciplinas do grupo 1 (800 horas), as quais devem iniciar no primeiro ano do curso. Nota-se que muitos conteúdos devem ser trabalhados em somente 800 horas, sendo que a didática aparece como conteúdo central, especificamente no que se refere aos aspectos didáticos-pedagógicos (inciso II). Dessa forma, há uma preocupação em garantir que o professor aprenda a ensinar o que é indicado pela BNCC, utilizando as tecnologias e projetos (inciso II, alíneas e, f), os quais, por sua vez, serão avaliados por meio de avaliações internas e externas (inciso II, alínea d):

Art. 12. No Grupo I, a carga horária de 800 horas deve ter início no 1º ano, a partir da integração das três dimensões das competências profissionais docentes - conhecimento, prática e engajamento profissionais - como organizadoras do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades previstas na BNCC-Educação Básica para as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Parágrafo único. No Grupo I, devem ser tratadas ainda as seguintes temáticas:

[...] II - didática e seus fundamentos:

a) compreensão da natureza do conhecimento e reconhecimento da importância de sua contextualização na realidade da escola e dos estudantes; b) visão ampla do processo formativo e socioemocional como relevante para o desenvolvimento, nos estudantes, das competências e habilidades para sua vida; c) manejo dos ritmos, espaços e tempos para dinamizar o trabalho de sala de aula e motivar os estudantes; d) elaboração e aplicação dos procedimentos de avaliação de forma que subsidiem e garantam efetivamente os processos progressivos de aprendizagem e de recuperação contínua dos estudantes; e) realização de trabalho e projetos que favoreçam as atividades de aprendizagem colaborativa; e f) compreensão básica dos fenômenos digitais e do pensamento computacional, bem como de suas implicações nos processos de ensino-aprendizagem na contemporaneidade.

III - metodologias, práticas de ensino ou didáticas específicas dos conteúdos a serem ensinados, devendo ser considerado o desenvolvimento dos estudantes, e que possibilitem o domínio pedagógico do conteúdo, bem como a gestão e o planejamento do processo de ensino e de aprendizagem; IV - gestão escolar com especial ênfase nas questões relativas ao projeto pedagógico da escola, ao regimento escolar, aos planos de trabalho anual, aos colegiados, aos auxiliares da escola e às famílias dos estudantes; V - marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais; VI - interpretação e utilização, na prática docente, dos indicadores e informações presentes nas avaliações do desempenho escolar, realizadas pelo MEC e pelas secretarias de Educação; VII - desenvolvimento acadêmico e profissional próprio, por meio do comprometimento com a escola e participação em processos formativos de melhoria das relações interpessoais para o aperfeiçoamento integral de todos os envolvidos no trabalho escolar; VIII - conhecimento da cultura da escola, o que pode facilitar a mediação dos conflitos; IX - compreensão dos fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos; das ideias e das práticas pedagógicas; da concepção da escola como instituição e de seu papel na sociedade; e da concepção do papel social do professor; X - conhecimento das grandes vertentes teóricas que explicam os processos de desenvolvimento e de aprendizagem para melhor compreender as dimensões cognitivas, sociais, afetivas e físicas, suas implicações na vida das crianças e adolescentes e de suas interações com seu meio sociocultural; XI - conhecimento sobre como as pessoas aprendem, compreensão e aplicação desse conhecimento para melhorar a prática docente; XII - entendimento sobre o sistema educacional brasileiro, sua evolução histórica e suas políticas, para fundamentar a análise da educação escolar no país, bem como possibilitar ao futuro professor compreender o contexto no qual exercerá sua prática; e XIII - compreensão dos contextos socioculturais dos estudantes e dos seus territórios educativos (BRASIL, 2019b).

Outro aspecto importante é a utilização dos indicadores educacionais do SAEB, o qual, embora não indique a materialização desse processo, traz uma previsão que ratifica a aproximação entre os cursos de formação e os resultados das avaliações em larga escala (VI). Compreende-se que o perfil de professor que parece interessar ao

grande capital é aquele que possui conhecimentos básicos sobre a legislação educacional (incisos I, V, XII); sistema educacional e as teorias pedagógicas (incisos IX, X, XII); procedimentos didático-pedagógicos (incisos II, III, IV); conhecimentos sobre a escola, contexto dos alunos e como eles aprendem (incisos VIII, XI, XIII); se autorresponsabiliza pelo seu próprio desenvolvimento (VII) e pelos resultados das avaliações em larga escala (VI); além disso, atua na mediação de conflitos (VIII).

No rol do artigo art. 13 da BNC-Formação está a distribuição da carga horária do grupo II (1.600 horas), que deve efetivar-se do 2º ao 4º anos, organizada da seguinte maneira: “I - Formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil; II - Formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e III - Formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio” (BRASIL, 2019b).

Os artigos 14, 16, 17 e 18 tratam, respectivamente, da distribuição da carga horária nos cursos de formação em educação a distância, licenciaturas específicas (Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena), dos cursos de formação de professores indígenas e dos cursos em Nível Médio, na modalidade Normal.

No rol do artigo 15 está apresentada a distribuição da carga horária do grupo III, que corresponde à prática pedagógica a ser realizada desde o primeiro ano do curso (400 horas de estágio supervisionado, em ambiente de ensino e aprendizagem; e 400 horas, ao longo do curso, entre os temas dos Grupos I e II). Ratifica a existência de parceria entre a instituição formadora e a instituição conveniada, preferência por escola pública (§ 1º) e a necessidade de acompanhamento de um professor experiente (§ 2º). Também cita a concepção de prática (§§3º e 5º) já apresentada e sua forma de avaliação, que deve ser por meio do registro das práticas em portfólio, contendo planejamento, avaliação, conhecimento do conteúdo (§ 4º) e a carga horária da prática para os cursos a distância (§6º, 400 horas).

Os elementos centrais que compõem a formação de professores na BNC-Formação mostram que o documento alinha a formação docente no Brasil à BNCC, cujos princípios basilares estão orientados para o processo de aprendizagem dos alunos. O documento está fundamentado no pragmatismo e no utilitarismo, que reduzem a formação docente às competências, habilidades, atitudes e valores e que concebem a prática como sinônimo de procedimentos didático-pedagógicos e burocráticos.

Portanto, esse modelo formativo do documento é modelo ideal de formação profissional de caráter pragmático e utilitarista, que contribui para a negação dos conhecimentos científicos que lhe garantam análise crítica, rigorosa e na perspectiva de classe para si. Reitera-se que a formação docente que ora se defende deve tratar de temáticas que permitem identificar diversos elementos, tais como:

Deve possibilitar reconhecer as frações que disputam a direção da educação no Brasil e como essa disputa expressa (a) na estrutura e na organização (do aparentemente inexistente) sistema educacional brasileiro; (b) no aparato legal; (c) no livro didático; (d) na delimitação da direção da qualidade da formação de professores; (e) na conformação (pelo direcionamento dos segmentos da população para a) da categoria de professores, assim como suas carreiras, salários e condições de trabalho; (f) na conformação da hierarquia (e na divisão do trabalho) da organização interna das instituições escolares; (g) e na organização da política sindical dos professores (PEIXOTO, 2021, p. 231).

O estágio supervisionado é uma etapa da formação docente essencial na qual o docente em formação, por meio do experimento do trabalho educativo, será o instrumento para garantir que os futuros professores tenham instrumentos para a crítica na perspectiva materialista e dialética. Contudo, colocar os alunos em situação de sala de aula, por si só, é incapaz de compreender os mecanismos que permitam ao professor perceber a educação como ato capaz de contribuir para a transformação da realidade na perspectiva materialista e dialética:

[...] o *experimento do trabalho educativo* deve instrumentalizar aos *professores em formação pré-profissional* para a efetiva crítica (materialista dialética) da organização do trabalho pedagógico e da didática, no próprio processo de formação, de forma a mostrar como *são delimitados e definidos os objetivos, os conteúdos, as metodologias e avaliação do ensino*. O *experimento do trabalho educativo* deve instrumentalizar os *professores em formação pré-profissional* a reconhecer a “educação” como *um ato constitutivo das estruturas de produção das diferentes formações sociais correspondendo às determinações do estágio de desenvolvimento da luta de classes, que, por sua vez, determinam o estágio de desenvolvimento e de distribuição das forças produtivas* (definindo a posição dos indivíduos nestas relações). Desta forma, não se trata de “ver a sala de aula”, mas de apreender os nexos e relações entre a sala de aula e as relações de produção, num processo que jamais poderá ser favorecido tomando-se como ponto de partida a “experiência” na escola (PEIXOTO, 2021, p. 232, grifos no original).

Contudo, identifica-se que o documento orienta os conteúdos curriculares (o que), os períodos que devem ser introduzidos (quando), como e de que forma estes devem ser avaliados. Aqui, identifica-se que, ao vincular os conteúdos da formação docente à BNCC, via competências e habilidades, o MEC exerce, indiretamente, o

controle sobre as instituições formadoras, retirando-lhes sua autonomia em relação à definição do currículo, fundamentos, organização curricular, carga horária etc.

Ao longo da BNC-Formação estão explicitados diversos dispositivos que fazem referência às competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelo professor ao longo de sua formação. No quadro a seguir estão explicitadas as dimensões das competências específicas, retiradas do artigo 4º da Resolução CNE/CP n.º 02/2019:

Quadro 13 – Dimensões das competências específicas

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS		
§ 1º CONHECIMENTO PROFISSIONAL	§ 2º PRÁTICA PROFISSIONAL	§ 3º ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
I- Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II- Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III- Reconhecer os contextos de vida dos estudantes; IV- Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.	I- Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II- Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem; III- Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; IV- Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos conhecimento, competências e habilidades.	I- Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II- Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III- Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos; IV- Engajar-se profissionalmente, com as famílias e com a comunidade.

Fonte: Autoria própria, baseada no artigo 4º da BNC-Formação (BRASIL, 2019b)

Essas competências indicam que, para a BNC-Formação, é desejável um professor com conhecimentos básicos em legislação educacional no que tange à estrutura e governança (§ 1º, IV) sem a devida análise crítica, e domine os procedimentos didático-pedagógicos (§ 1º, I, II; § 2º, I, II, III e IV), visto que o processo de ensino-aprendizagem dos alunos é o centro do processo educacional. Além disso, a esse novo professor é atribuída a função de conhecer o contexto de vida dos alunos (§1º, III) e se engajar profissionalmente junto às suas famílias e à comunidade (§ 3º, IV) e, ao mesmo tempo, ser responsável pela sua própria formação (§3º, I e II).

Nesses moldes, o perfil de profissional desejável de professor no século XXI é aquele capaz de: a) se desenvolver em sua profissão; b) dominar os procedimentos teórico-metodológicos; c) se relacionar com as famílias dos alunos; e d) reconhecer seu contexto social, cultural e econômico. Nitidamente, há um superdimensionamento do trabalho docente e do papel desse profissional na escola, segundo os princípios da NGP, que se contrapõe, inclusive, ao direito de aperfeiçoamento continuado com liberação remunerada para esse fim, conforme o artigo 67, inciso II da Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Conforme se observou nas primeiras versões da BNC-Formação, a justificativa para a instituição de uma Base Nacional para a Formação de Professores são os baixos resultados dos alunos brasileiros obtidos nos exames externos em larga escala, principalmente no PISA. A ação pedagógica do professor que aparece como determinante nos documentos não altera os resultados dos alunos nos exames nacionais, tampouco os resultados do IDEB, conforme sugerem os dados do Anuário Brasileiro de Educação Básica de 2021 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021).

O documento afirma que o investimento, em 2017, foi de “6,3% de seu PIB anual em Educação, mas o valor absoluto por aluno na Educação Básica brasileira ainda é consideravelmente inferior ao observado nos sistemas educacionais do mundo desenvolvido” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021, p. 19).

Em relação ao nível de leitura, o documento mostrou que “23,4% dos alunos de Nível Socioeconômico (NSE) muito baixo e baixo apresentavam nível suficiente em Leitura, em 2016, proporção quase três vezes menor do que a do grupo de NSE alto e muito alto (68,2%)”; em matemática, “24,8% das crianças de NSE muito baixo e baixo situavam-se no patamar de proficiência suficiente [...] enquanto 68,6% dos alunos de NSE alto e muito alto alcançavam a mesma condição” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021, p. 52).

Outros fatores como cor, região e localidade foram apresentados como determinantes, conseqüentemente, as crianças brancas que moram na zona urbana, nas regiões mais desenvolvidas, apresentaram os melhores resultados, conforme verificado no capítulo 2. Logo, os fatores que efetivamente determinam os resultados dos alunos em exames são fatores que não podem ser modificados pela ação pedagógica do professor.

As três dimensões de competências específicas ratificam o perfil de professor em que competências são restritas aos aspectos legais e didático-pedagógicos (§ 1º e alínea c, §3º), cujo centro é o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Observa-se que a responsabilização do professor pelo aprendizado dos alunos é ampliada para suas famílias/comunidade (§2º); além disso, ele deve ser capaz de se desenvolver, de forma autônoma, em sua profissão (§3º) (BRASIL, 2019 b), ratificando a tendência de continuidade da regulação do trabalho e do alargamento de tarefas do professor (D. FERREIRA, 2011; ROSA, 2017).

Para cada competência do documento são distribuídas entre 20 e 24

habilidades específicas. A título de exemplo, no primeiro grupo, as habilidades relacionadas com a prática profissional são de domínio cognitivo, conforme indica a presença dos verbos dominar, demonstrar, reconhecer, identificar, interpretar, conhecer. Os verbos relativos à capacidade conceitual representam 15 das 16 habilidades citadas; nota-se que somente no último está relacionado a aspectos analíticos (1.4.4 examinar, analisar). Outro elemento importante se refere à relação direta com a BNCC (1.4.3 conhecer a BNCC) e com as avaliações em larga escala (1.4.4) (BRASIL, 2019b).

No segundo grupo de habilidades vinculadas à prática profissional aparecem os objetivos direcionados a dimensões propositivas como planejar, criar, avaliar e conduzir, além de selecionar, aplicar, desenvolver, utilizar, estabelecer, gerir, selecionar, voltadas para as questões didático-pedagógicas. Nota-se uma ênfase nas dimensões do saber fazer no sentido prático-utilitarista (saber fazer, aplicar conhecimentos) em todas as 20 competências (BRASIL, 2019b).

Por fim, no grupo de habilidades referentes ao engajamento profissional, os verbos com sentido valorativo aparecem e ganham ênfase, tais como comprometer-se, participar e engajar-se, além de assumir, construir, contribuir, trabalhar coletivamente, compartilhar, comunicar, entre outros. Há uma tentativa clara de responsabilização do professor para além do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, pois há uma ampliação de seu papel junto à escola e às famílias dos alunos (3.2.1, 3.2.2, 3.2.3, 3.2.4, 3.3.3, 3.3.4, 3.4.1, 3.4.2, 3.4.3, 3.4.4), além da responsabilização por sua própria formação (3.1.1, 3.1.2, 3.1.3, 3.1.4). Assim, a proposta atribui, pelo menos, 14 novas responsabilidades ao professor, que amplia consideravelmente suas funções na escola, especialmente no que diz respeito às dimensões valorativas e formativas (BRASIL, 2019b).

No que tange à distribuição das habilidades no currículo dos cursos, o parágrafo 1º do artigo 13 expõe as 10 habilidades que devem compor a parte comum dos cursos de formação de professores (I- Formação para a Educação Infantil; II- Formação multidisciplinar para anos iniciais do Ensino Fundamental; III- Formação para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), ou seja, elas devem ser incorporadas às 1.600 horas desses cursos, explicitadas no quadro abaixo:

Quadro 14 – Habilidades da BNC-Formação

HABILIDADES
I - Proficiência em Língua Portuguesa falada e escrita, leitura, produção e utilização dos diferentes gêneros de textos, bem como a prática de registro e comunicação, levando-se em consideração o domínio da norma culta;
II - Conhecimento da Matemática para instrumentalizar as atividades de conhecimento, produção, interpretação e uso das estatísticas e indicadores educacionais;
III - Compreensão do conhecimento pedagógico do conteúdo proposto para o curso e da vivência dos estudantes com esse conteúdo;
IV - Vivência, aprendizagem e utilização da linguagem digital em situações de ensino e de aprendizagem na Educação Básica;
V - Resolução de problemas, engajamento em processos investigativos de aprendizagem, atividades de mediação e intervenção na realidade, realização de projetos e trabalhos coletivos, e adoção de outras estratégias que propiciem o contato prático com o mundo da educação e da escola;
VI - Articulação entre as atividades práticas realizadas na escola e na sala de aula com as que serão efetivadas durante o estágio supervisionado;
VII - Vivência e aprendizagem de metodologias e estratégias que desenvolvam, nos estudantes, a criatividade e a inovação, devendo ser considerada a diversidade como recurso enriquecedor da aprendizagem;
VIII - Alfabetização, domínio de seus fundamentos e domínio pedagógico dos processos e das aprendizagens envolvidas, com centralidade nos resultados quanto à fluência em leitura, à compreensão de textos e à produção de escrita das crianças, jovens e adultos;
IX - Articulação entre os conteúdos das áreas e os componentes da BNC-Formação com os fundamentos políticos referentes à equidade, à igualdade e à compreensão do compromisso do professor com o conteúdo a ser aprendido;
X - Engajamento com sua formação e seu desenvolvimento profissional, participação e comprometimento com a escola, com as relações interpessoais, sociais e emocionais.

Fonte: Autoria própria, baseada no parágrafo §1º, art.13 da BNC-Formação (BRASIL, 2019b).

O utilitarismo e o pragmatismo dos conteúdos é um dos aspectos centrais nos dispositivos, visto que cada uma das habilidades deverá ser utilizada para tornar os conteúdos apreensíveis pelos alunos, pois das dez habilidades, sete estão vinculadas de modo mais direto ao processo de ensino-aprendizagem (III, IV, V, VI, VII, VIII, IX). Tais habilidades, portanto, estão articuladas com as dimensões conhecimento profissional e prática profissional (§§1º e 2º, art. 4º).

Vale destacar que os estudos sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo possuem como principal referência Lee S. Shulman⁷³, cujas pesquisas são utilizadas para fazer as seguintes afirmações:

[...] o foco no conhecimento pedagógico do conteúdo pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos de como os estudantes aprendem, no uso de estratégias diferentes para garantir o aprendizado de todos os estudantes, e na ampliação do repertório do professor que o permita compreender o processo de aprendizagem dos conteúdos por parte dos estudantes. Nesse sentido, para garantir que os programas destinados à formação de professores resultem em melhoria da prática profissional, é necessário que eles sejam baseados não apenas em conteúdos específicos

⁷³ Lee S. Shulman é um psicólogo estadunidense que elabora propostas de ensino, avaliação para a área da medicina, ciência e matemática.

do currículo escolar, mas também em como ensinar esses conteúdos em seu contexto de atuação, possibilitando ao docente que aprenda a desenvolver estratégias variadas para atingir este fim (BRASIL, 2019 a, p. 34).

Desse modo, a ênfase no utilitarismo pedagógico com foco nos estudantes e no desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem dos conteúdos ocupam posição principal na BNC-Formação. Esse conjunto de habilidades, portanto, são fatores que limitam a função do professor de ensinar os conteúdos de modo apreensível e que pode ser aferido via exames educacionais.

A análise mostra que duas competências são voltadas para os conhecimentos elegidos pelos organismos internacionais como necessários e cobrados nas avaliações externas, especificamente Língua Portuguesa e Matemática. Esses conhecimentos estabelecem relação direta com o desenvolvimento de metodologias para o ensino dos conteúdos específicos dos cursos de licenciatura dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio (I, II). A outra competência se refere à responsabilização do professor pela sua formação, pelo aprendizado dos alunos, “participação e comprometimento com a escola, com as relações interpessoais, sociais e emocionais” (X), e esta está mais alinhada a dimensão do engajamento profissional (§3º, art.4º) (BRASIL, 2019b).

Retomando a questão do perfil presente nas competências da BNC-Formação e da BNCC, elaborou-se um quadro comparativo, verificando-se, em ambos os documentos, muita similaridade, conforme apresentado abaixo:

Quadro 15 – Comparativo entre as competências gerais da BNC-Formação e da BNCC

COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNC-FORMAÇÃO	COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC
1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva	1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas	2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural	3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo	4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens	5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva
6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade	6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade
7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta	7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes	8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem	9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza
10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores	10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários

Fontes: Brasil (2018a; 2019b)

No que tange às especificidades da BNC-Formação, identificaram-se reforços e imperativos sobre o papel do professor, tais como “ensinar a realidade com engajamento”, “práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas” (competências 1 e 2). Esses reforços são indícios de conhecimentos atitudinais e valores comportamentais que o professor deve possuir, cuja presença remete à necessidade de um perfil docente que possua o máximo de comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Verificou-se, outrossim, que essa ênfase nos aspectos didático-pedagógicos aponta para os princípios, fundamentos, conteúdos curriculares e responsabilização do professor (competência 6), já destacados em outras passagens do documento.

No que se refere às similaridades, identificou-se que em ambos os documentos as competências emocionais selecionadas estão em acordo com o perfil ideal de ser humano que se pretende formar, em uma concepção de educação para a construção de uma sociedade “livre, justa, democrática e inclusiva”. Esses fundamentos estão presentes no documento DeSeCo da OCDE, no qual a educação deve promover “a cultura da paz” (competências I, IV), ou seja, seu papel é atuar na pacificação e adaptação, em detrimento da transformação radical da sociedade.

Alguns dispositivos legais estão sendo instituídos para a construção de “cultura da paz” nas escolas, a exemplo da Lei n.º 13.663, de 14 de maio de 2018⁷⁴, que alterou o artigo 12 da LDBN para incluir medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e promover a cultura de paz nos estabelecimentos de ensino. Outra medida foi a Lei n.º 13.840, de 2019⁷⁵, que dispõe sobre o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas e as condições de atenção aos usuários ou dependentes de drogas e sobre o financiamento das políticas sobre drogas.

Essa perspectiva é considerada idealista porque propaga os seguintes argumentos:

[...] os problemas sociais são resultados de mentalidades errôneas, acarretando a crença de que a difusão pela educação de novas ideias entre os indivíduos, especialmente os das novas gerações, levaria à superação daqueles problemas. Por exemplo, a violência crescente na

⁷⁴ Fonte: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13663.htm. Acesso em: 03 nov. 2021.

⁷⁵ Fonte: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13840.htm. Acesso em: 03 nov. 2021.

contemporaneidade poderia ser combatida por uma educação para a paz. A destruição ambiental poderia ser revertida por programas de educação ambiental. O desemprego poderia ser superado por uma formação profissional adequada às, supostamente, novas demandas do mercado de trabalho ou pela difusão da ideologia do empreendedorismo (DUARTE, 2010, p. 35).

Observa-se nas legislações que a educação pode superar os problemas sociais e a violência nas escolas por meio da promoção da “cultura da paz”. Ou seja, essa ideia supõe que o ato de conhecer transforme a realidade e desconsidera as múltiplas determinações que contribuem para o aumento da violência no ambiente escolar.

Considera-se que propagação da “cultura da paz” na escola indica dois fatores. O primeiro é a incapacidade do Estado em solucionar os problemas sociais, como o aumento da violência no ambiente escolar, o qual é um reflexo da própria sociedade capitalista. E o segundo é um processo de transferência dessa responsabilidade para a escola e para os profissionais da educação, os quais recebem a incumbência de propor soluções paliativas e que não funcionam.

É importante ressaltar que a BNC-Formação incorpora alguns elementos da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), que prevê que os conhecimentos educacionais devem respeitar e promover “os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta” (competência 7, BNCC e BNC-Formação).

Bastos (2019) identificou que o projeto de cidadania global da UNESCO requer um enfoque na aprendizagem de conteúdos de cunho comportamental, valorativo e atitudinal, vinculados à pedagogia das competências. A partir da investigação dos documentos do referido organismo, o autor explicita as bases do projeto de cidadão global propagado pela UNESCO. A Declaração de Incheon, por exemplo, apresenta a seguinte concepção de educação:

Inspirada por uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e a dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas. Reafirmamos que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Ela é essencial para a **paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável**. Reconhecemos a educação como elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza. Concentraremos nossos esforços no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida

(UNESCO, 2015, p. 1).

No documento, a educação está alinhada à concepção idealista sustentada no utilitarismo e pragmatismo dos conhecimentos e dos preceitos que fundamentam os direitos universais do homem, estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no ano de 1948, na Assembleia da ONU, que definiu os direitos básicos dos indivíduos na sociedade burguesa moderna. Ademais, ainda que o documento apresente a educação como um bem público, silencia sobre o papel do Estado como garantidor desse processo, portanto, desvaloriza a educação enquanto um bem público (BASTOS, 2019).

Ainda sobre as similaridades entre as competências, verificou-se que as competências 8, 9 e 10 se referem aos aspectos subjetivos, vinculados à construção de um determinado perfil de ser humano, portanto, de trabalhador dotado de competências e habilidades alinhadas aos pressupostos do cidadão global. Há uma ênfase no cuidado com a saúde física e emocional do trabalhador em uma dimensão individual, na qual o próprio indivíduo deve buscar mecanismos para se manter saudável (BRASIL, 2019b).

É importante destacar que as doenças psicológicas que atingem os trabalhadores estão crescendo a cada ano no mundo. No Brasil, por exemplo, a cada ano ocorre mais de 8,5 mil casos de suicídio. As possíveis causas estão relacionadas às precárias condições de vida, ausência de instabilidade no emprego, cobranças por produtividade, dificuldades de acesso à educação e saúde de qualidade, além da exposição de substâncias químicas, oriunda dos agrotóxicos, entre os trabalhadores da agropecuária, etc.⁷⁶

Esse crescimento de mortes entre os trabalhadores e a degradação da natureza e dos recursos naturais de modo exponencial do planeta são questões que os intelectuais orgânicos a serviço do capital buscam solucionar. No primeiro caso, esse elevado nível de mortalidade não se configura como uma ameaça para o setor produtivo, em decorrência da existência de um grande exército de reserva, que atua cada vez mais de modo precarizado e sem quaisquer direitos (ANTUNES, 2020). Já no segundo caso, a degradação e redução drástica dos recursos naturais do planeta

⁷⁶ Fonte: <http://www.isc.ufba.br/mortalidade-por-suicidio-e-maior-para-trabalhadores-da-agropecuaria-aponta-estudo-do-isc-ufba/>. Acesso em: 14 nov.2021.

colocam em risco a existência humana e do próprio planeta⁷⁷.

Neste contexto, tais competências são uma tentativa de responsabilização do indivíduo por si, pelos demais e pelo meio ambiente, que, além de serem inalcançáveis, são tentativas paliativas para minimizar os efeitos nefastos da exploração do capital sobre os trabalhadores.

Identifica-se que a BNC-Formação é um documento que contém os pressupostos da formação de trabalhador interessante aos representantes do capital privado e empresariado brasileiro, a exemplo dos conselheiros do CNE. Encontraram-se indícios que revelam um modelo de formação do trabalhador em curso, expresso por meio de competências específicas, vinculadas a um determinado perfil de trabalhador. Identificou-se que este novo professor precisa ter características subjetivas, tais como equilíbrio emocional, dinamismo, flexibilidade, criatividade, autorregulação e autorresponsabilização. Essas características são importantes para que esse trabalhador tenha plenas condições de se inserir na cadeia produtiva, sob os “novos arranjos empregatícios”, e se retirar quando não for mais útil, pois

o mercado que exclui a força de trabalho formal para incluí-la de novo através de diferentes formas de uso precário ao longo da cadeia produtiva e um sistema de educação e formação profissional que inclui para excluir ao longo do processo, seja pela expulsão ou pela precarização dos processos pedagógicos que conduzem a uma certificação desqualificada (KUENZER, 2003, p. 47).

Constata-se que um dos grandes interesses do capital internacional é a reestruturação dos planos de cargos e carreira docentes, utilizando-se a avaliação das competências como critérios para permitir a progressão e estabelecer a remuneração do professor de forma individualizada. Embora essa relação não esteja expressa no documento final da BNC-Formação, a terceira versão estabelece que as competências devem ser usadas para tal finalidade, a exemplo daquilo que já acontece na Austrália.

No atual estágio da investigação não foi possível perceber esse elemento de modo claro, porém há experiências nacionais, como o exemplo da Região Nordeste, que bonifica os professores que atingem determinados objetivos e metas preestabelecidas. Em ambas há uma expectativa de que esse bônus influencie

⁷⁷ Fonte: <https://www.redebrasilatual.com.br/ambiente/mudancas-climaticas-expoem-brasileiros-ao-perigo-cientistas-pedem-acoas/>. Acesso em: 11 out. 2023.

diretamente na melhoria dos resultados educacionais, medidos por meio de avaliações em larga escala, contudo, os resultados são inexpressivos (FURTADO; SOARES, 2018).

Observando este movimento, pode-se verificar que essa vinculação dos resultados educacionais à remuneração docente sob forma de bônus já foi iniciada no país. Nesse sentido, a BNCC e a BNC-Formação se configuram em passos importantes para a construção de planos de cargos e carreiras “individualizados”. Embora a OCDE também proponha em seus documentos a melhoria das condições de trabalho dos professores, tais como piso salarial, jornada de trabalho, etc., o Brasil não reproduz na totalidade essas recomendações, pois as orientações para a formação de professores se restringem a determinados pontos apresentados no próximo capítulo.

4 AS RECOMENDAÇÕES DA OCDE E SUAS INTERFACES COM A BASE NACIONAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (BNC-FORMAÇÃO)

A formação dos trabalhadores brasileiros é uma contradição entre os interesses do capital e da classe trabalhadora, sendo o primeiro, o polo dominante (MARISE RAMOS, 2023, p.10).

A epígrafe acima sintetiza o processo de formação da classe trabalhadora brasileira, que historicamente tem sido marcado por contradições e lutas entre os representantes dos interesses do capital e aqueles que defendem os interesses da classe trabalhadora (RAMOS, 2023). Observa-se que desde a década de 1970 o neoliberalismo se instituiu como um projeto da classe dominante para a sociedade, mascarado na retórica de “autonomia”, “liberdade individual”, “responsabilidade pessoal”, “livre iniciativa”, que no conjunto visam à restauração e ao poder dos países centrais capitalistas, cuja expansão contribuiu para a “centralização da riqueza e do poder observável em todos os países que tomaram o caminho neoliberal” (HARVEY, 2011, p. 15).

No capítulo anterior se identificou que a aprovação das atuais Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores é resultado da predominância dos interesses das frações burguesas no CNE, do progressivo afastamento das entidades representativas dos interesses da classe trabalhadora nas instâncias decisórias do MEC e pelo aprofundamento da política neoliberal no país.

Por outro lado, compreende-se a relevância do grupo liderado pela Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação - ANFOPE, que há 40 anos atua na defesa de políticas de formação e valorização docente que promovam “reconhecimento social do magistério, seu profissionalismo e profissionalização, sua profissionalidade, e a construção de uma concepção de formação de professores ancorada na base comum nacional” (ANFOPE, 2023, p. 10), cujos princípios são completamente distintos daqueles que estão presentes na BNC-Formação.

O ponto de partida para a análise do objeto da presente tese foi a leitura prévia da Resolução 02 de 2019, das críticas centrais estabelecidas pelas entidades científicas e representativas de classes e investigação dos trabalhos científicos publicados sobre a temática. A leitura das duas primeiras versões da BNC-Formação indicaram uma forte influência das orientações da OCDE nos documentos, pois os

referenciais citados, mormente na primeira versão, foram produzidos pela Organização. Chega-se, assim, à segunda fase da investigação que foi o estudo dos documentos da OCDE, e, após a leitura desses documentos, voltou-se novamente à BNC-Formação para identificar os primeiros elementos comuns presentes entre ambos. Esse processo foi longo e demandou alguns meses de investigação. Na terceira fase, identificaram-se seis nexos, considerando a similaridade entre as recomendações do organismo e as novas Diretrizes para a Formação de Professores. E, na quarta e última fase, buscou-se mostrar o que está “oculto” nessas recomendações, destacando as particularidades do projeto de formação da OCDE que foi incorporado pela BNC-Formação no Brasil.

A análise documental comparou e interpretou os fragmentos das formulações da OCDE e da Base Nacional para a Formação de Professores (BNC-Formação), identificando seis nexos e ressaltando as particularidades do documento nacional, cujo resultado está apresentado na primeira seção deste capítulo. Na segunda seção serão apresentadas as tentativas de implementação e resistências à implementação do documento.

4.1 OS NEXOS ENTRE OS DOCUMENTOS FORMULADOS PELA OCDE E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM NÍVEL SUPERIOR DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

A partir de pesquisa documental e revisão bibliográfica, estabeleceu-se a análise comparativa entre as orientações da OCDE, presente em quatro documentos da Organização, e as três versões da BNC-Formação, a partir das quais foram identificados seis nexos entre os documentos formulados pela OCDE e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica, a saber: 1) Os documentos seguem a lógica neoliberal de manipulação das informações; 2) Utilizam como fonte de dados estudos encomendados de instituições privadas; 3) Apresentam concepção de educação pautada em princípios econômico-mercadoriológicos; 4) O currículo e os resultados dos alunos da educação básica medidos via testes e avaliação em larga escala são parâmetros para o desenvolvimento das políticas de formação e controle do trabalho docente; 5) Criticam a formação de professores pelo “excesso de teoria” e apontam a necessidade de formação para a “prática” e adoção de concepção de prática

utilitarista; 6) A formação docente deve permitir a orientação dos planos de cargos, carreira e remuneração por meio da aferição de competência e habilidades.

1) Os documentos seguem a lógica neoliberal de manipulação das informações

Há uma supervalorização de resultados de estudos indiretos e ausência de dados concretos tanto nas primeiras versões da Resolução 002/2019 quanto nos documentos produzidos pela OCDE. Em ambos há dados ou estudos científicos realizados pela própria Organização e/ou pesquisas de resultados inconclusivos para fundamentar suas afirmações, potencializar ou falsear os resultados, fato que justifica o uso de termos como “há evidências”, “aparentemente”, “acredita-se”, “talvez” e outros. Portanto, a ausência de provas é substituída por “certezas vazias”, fundamentadas somente em argumentos.

Os documentos da OCDE iniciam apontando um resultado positivo ou válido, contudo, em linhas subsequentes, alteram o discurso, insistem em supervalorizar evidências indiretas e/ou estudos realizados em escolas privadas, principalmente dos Estados Unidos. Do mesmo modo, os estudos que embasaram a BNC-Formação indicam de modo impreciso e vago resultados de pesquisas realizadas, por exemplo, sobre a qualidade do sistema educacional, conforme indica o quadro abaixo:

Quadro 16 – Supervalorização de resultados de estudos indiretos e ausência de dados concretos nos documentos da OCDE e da BNC-Formação

OCDE	BNC-FORMAÇÃO
<p>De maneira geral, esta pesquisa indica que há uma relação positiva entre as características medidas, que envolvem o professor, e o desempenho dos estudantes, porém, em menor medida do que se esperava. Por exemplo, as revisões realizadas por Hanushek (2002, 2003) de estudos referentes aos Estados Unidos verificaram que de maneira geral não há efeitos sistemáticos claros sobre as realizações dos estudantes que possam ser associadas às características do professor, tais como educação e experiência docente – embora haja alguns argumentos consistentes para os efeitos da competência acadêmica do professor (medida por escores de testes). Em suas análises gerais, Greenwald <i>et al.</i> (1996) verificaram que variáveis tais como educação do professor, experiência de ensino e competência docente demonstraram fortes relações com as realizações dos estudantes. A revisão de Gustafsson (2003) também sugere a existência de relações importantes entre diferentes indicadores de competência docente e realizações dos estudantes, inclusive educação do professor, sua experiência, seus conhecimentos e suas habilidades mensuráveis, além de capacitação em serviço (OCDE, 2006, p. 26, grifos nossos).</p>	<p>Estudos realizados com resultados de avaliações indicam que a qualidade de um sistema educacional está firmemente ancorada em uma visão sistêmica que valoriza os professores da Educação Básica, visto que eles que formam cidadãos para níveis subsequentes de educação e para todas as profissões e vocações que estruturam um país desenvolvido nos aspectos humano, social, ambiental e econômico com todas as correlações daí decorrentes (BRASIL, 2018b, p. 6, grifos nossos).</p>

Fonte: Autoria própria, baseada na pesquisa documental (2024).

A OCDE não realizou um amplo estudo capaz de comprovar ou validar os resultados das políticas que defende como adequadas, já que citou somente três pesquisadores, dos quais, um negou que a ação docente produza qualquer efeito sobre o aprendizado dos alunos, e os outros dois foram inconclusivos e/ou inconsistentes. Ademais, nenhum deles tratou especificamente acerca da ação do professor no desempenho dos alunos, os estudos abordaram fatores que afetam na aprendizagem dos alunos.

Os dois estudos realizados por Hanushek (2002, 2003) trataram sobre a eficácia das políticas educacionais na qualidade do ensino nos Estados Unidos. Embora haja um esforço por parte dos estudos em constatar quaisquer relações entre a ação docente e o êxito dos alunos, conforme o próprio documento da OCDE afirma, não foi possível comprovar tais relações.

Já o estudo de Greenwald *et al.* (1996) não tratou sobre a ação do professor e desempenho dos alunos e sim sobre os recursos escolares no desempenho dos alunos. Os pesquisadores não fazem nenhuma menção à ação docente no resumo, inclusive concluem que o aumento dos investimentos em educação é preponderante para a performance dos alunos.

Do mesmo modo, o estudo de Gustafsson (2003) também versa sobre a influência dos recursos escolares nos resultados dos alunos. Trata-se de uma revisão bibliográfica, cujos resultados da investigação foram inconsistentes, como mostram os trechos abaixo:

[...] **os resultados tendem a ser inconsistentes e as conclusões das revisões são conflitantes.** No entanto, várias integrações meta-analíticas recentes das estimativas de diferentes estudos indicam efeitos positivos de recursos, como gastos por aluno, tamanho da turma, formação e experiência do professor. Limitações metodológicas da abordagem da função de produção implicam, no entanto, que esses resultados devem ser interpretados com cautela. [...] evidências também sugerem que a formação do professor, a experiência do professor, e a formação em serviço influenciam a competência dos professores. Conclui-se que o tamanho da turma pode ser importante para certas categorias de alunos, enquanto **a competência do professor parece ser a mais importante fator de recurso** (GUSTAFSSON, 2003, p. 77, grifos nossos).

Conforme é possível identificar, a lógica adotada pelo pesquisador é similar à da OCDE, pois as conclusões são conflitantes, resultados inconsistentes e o estudo possui limitações metodológicas. O estudo menciona que “a competência do

professor *parece ser* o mais importante fator de recurso”, portanto, há uma supervalorização dos dados.

Os primeiros documentos (OCDE, 2005, 2006) eram bastante entusiastas no que tange à contribuição da ação docente no desempenho dos alunos. Dentre as recomendações consideradas “efetivas” estavam a flexibilização do trabalho docente, alterações salariais ou bonificação de professores e autonomia das escolas para a contratar e demitir professores. Após mais de uma década produzindo estudos, relatórios e manipulando os resultados, a OCDE não conseguiu provar que as recomendações realmente surtem efeitos nos países, conforme é possível verificar nos trechos abaixo:

Mudanças no nível do sistema no fluxo líquido de professores dentro e fora da profissão, conforme refletido na proporção aluno-professor, no tamanho das turmas e nos fluxos de contratação indicados pela proporção de professores com menos de 30 anos, são, em geral, não relacionados a melhorias no desempenho do PISA. [...] As mudanças nos salários dos professores também não estão relacionadas às melhorias no desempenho entre os países participantes do PISA; **A única variável que mostra alguma associação com melhorias no nível do sistema ou deterioração no desempenho é o aumento da autonomia da escola para selecionar professores para contratação ou para demitir professores** (OCDE, 2018a, p. 62-63, grifos nossos).

Em relação à variável considerada positiva, os resultados são considerados fracos, conforme o próprio documento informa: “a relação permanece significativa, mas mais fraca ($r = 0,32$), depois de excluir os dois países com a melhoria mais rápida (Qatar) e declínio (Finlândia) no desempenho dos alunos” (OCDE, 2018a, p. 63).

De modo geral, todos os indicadores definidos pela OCDE como relevantes sobre o trabalho docente não são confiáveis, não podem ser comparados nem entre si nem ao longo do tempo, segundo o próprio organismo conclui:

Não há indicadores válidos e confiáveis para a qualidade da força de trabalho docente de um país que possam ser comparados ao longo do tempo e entre os países. Mesmo substitutos, como a experiência e as qualificações dos professores, que estão incluídos nos bancos de dados de educação da OCDE, muitas vezes **não podem ser comparados ao longo do tempo**. As tendências de desempenho do PISA podem ser comparadas a tendências simultâneas na parcela de professores totalmente certificados e nos salários estatutários dos professores, que às vezes são considerados substitutos da qualidade do professor (OCDE, 2018a, p. 65, grifos nossos).

A OCDE começa afirmando, por exemplo, que o salário não é um fator relevante para a escolha da docência como profissão por parte dos alunos, conforme

o excerto: “não existe nem uma prova que salários mais altos atraiam mais alunos de alto desempenho para a profissão de professor do que alunos de baixo desempenho” (OCDE, 2018a, p. 29). Contudo, em trechos seguintes do mesmo documento mostra justamente o oposto:

Bélgica (comunidades francófonas e alemãs), Colômbia, Costa Rica, República Dominicana, Hong Kong (China), Islândia, Japão, Portugal, Catar e Taipé Chinês são exceções notáveis, uma vez que nesses países e economias, meninos e meninas era igualmente provável (ou improvável) de esperar trabalhar como professor. Os alunos imigrantes tinham menos probabilidade de esperar trabalhar como professores, em média nos países da OCDE [...] (OCDE, 2018a, p. 140).

[...] Em países onde os salários dos professores são mais altos, os alunos de 15 anos têm maior probabilidade de trabalhar como professores (Modelo 1). Da mesma forma, em países onde mais professores pensam que a profissão docente é valorizada em sua sociedade, os alunos de 15 anos têm maior probabilidade de esperar trabalhar como professores (Modelo 2) (OCDE, 2018a, p. 146, grifos nossos).

Assim, a própria Organização admite que “em países onde os salários dos professores são mais altos, os alunos de 15 anos têm maior probabilidade de trabalhar como professores”. Porquanto, a OCDE admite que nas economias mais desenvolvidas, onde a docência possui prestígio, valorização social e econômica, a área desperta o interesse dos alunos que obtiveram melhor desempenho no PISA.

Considerando que os estudos presentes nas primeiras versões da BNC-Formação são baseados nos resultados do PISA e nos documentos da OCDE, identificou-se que o documento nacional que norteia a formação de professores no Brasil também se fundamenta na manipulação de resultados. Por outro lado, o país não adota uma recomendação fundamental para atratividade da docência, que é a melhoria de status, melhores condições de salário e carreira, segundo propõe a OCDE: “os formuladores de políticas devem considerar uma ampla gama de melhorias qualitativas nas condições de trabalho dos professores para tornar as carreiras docentes mais atraentes para os alunos de alto desempenho” (OCDE, 2018a, p. 149).

Assim, a política de atrair candidatos de alto nível é atualmente a principal sugestão do documento, pois essa é a única que realmente mostrou possuir efeitos, ainda que isso tenha sido minimizado e até mesmo negado ao longo da maior parte dos documentos da OCDE:

Políticas direcionadas, como comunicações e campanhas na mídia, esforços de extensão e caminhos flexíveis para entrar na profissão docente para indivíduos com origens não convencionais, como as oferecidas por meio da rede “Ensinar para Todos”, provavelmente serão mais em conta (OCDE, 2018a, p. 149, aspas no original).

Observou-se que o primeiro documento da OCDE que norteia as políticas educacionais, investigado neste estudo, foi produzido no ano de 2005 e os últimos no ano de 2018. A análise mostrou que não houve mudanças significativas aferidas por meio dos resultados do PISA, segundo o próprio organismo: “poucos países viram mudanças significativas no desempenho entre 2006 e 2015, e a incerteza estatística em torno das mudanças no desempenho do PISA pode tornar mais difícil detectar uma relação, mesmo onde ela existe” (OCDE, 2018a, p. 62).

Vale lembrar que a principal bandeira da OCDE nos primeiros documentos foi a defesa de que a ação docente pode melhorar o desempenho dos alunos medido via aplicação do PISA – criado pelo próprio organismo. Contudo, a Organização não provou que o trabalho dos professores efetivamente contribui para a melhoria dos resultados no instrumento.

Apesar disso, conforme foi mostrado, a BNC-Formação fundamentou sua justificativa em quatro elementos fundamentais: i) a baixa performance dos alunos da educação básica nos testes nacionais e internacionais; ii) necessidade de adequar a formação do professor em competências e habilidades; iii) relevância da atuação desse profissional no desempenho dos alunos; e iv) necessidade de implementação da BNCC (BRASIL, 2019b).

As três primeiras justificativas, portanto, possuem relação direta com as principais recomendações da OCDE que consideram que a ação docente como um “fator isolado” consegue melhorar os índices educacionais criados e aferidos pela própria instituição. Constatou-se que o último documento não comprovou a influência da ação do professor no processo de melhoria de performance dos alunos. Nesses termos, a insistência em defender a elaboração de um perfil de professor com competências e habilidades, como justificativa para melhorar a qualidade da educação, desconsidera os próprios resultados dos documentos produzidos pelo organismo em uma aparente contradição.

Logo, nenhuma das pesquisas mencionadas pela OCDE e pela BNC-Formação como indícios ou evidências apresentaram resultados relevantes, nem dados confiáveis. Trata-se, portanto, de uma ação de manipulação de dados e informações,

para adequá-las, a qualquer custo, à ideologia defendida pelo organismo. Ainda que não tenham alcançado qualquer êxito nesse processo, a instituição de formação fundamentada em competências e habilidades está no ponto de vista desta tese, para além da formação de um perfil de ser humano dócil e subserviente.

Assim, é possível compreender que os documentos seguem a mesma lógica dos documentos produzidos da OCDE, ou seja, não apresenta dados ou estudos científicos que constatem suas afirmações. Contudo, defendem a centralidade da escola e do professor na melhoria da qualidade da educação, como os principais responsáveis pelo aprendizado, suprimindo relações com os fatores socioeconômicos que compõem a estrutura educacional.

Nesse contexto, o discurso de busca pela qualidade do ensino por parte da OCDE é mostrado como mais adequado e com potencial de convencimento e sedução dos professores, diretores, coordenadores, instituições superiores de ensino e a sociedade em geral. Considera-se, porém, que a instituição de competências que preparam o professor para a atuação em sala de aula é o pressuposto para o estabelecimento de novas formas de remuneração desse trabalhador, baseada na produtividade ou resultado do trabalho.

2) Utilizam como fonte de dados estudos encomendados de instituições privadas

A OCDE contratou um estudo sobre os resultados do PISA junto à empresa McKinsey & Company, em 2008, que investigou 17 países que obtiveram a maior nota no exame em 2003 (OCDE, 2006, p. 5-6), o qual defendeu, sem qualquer outro parâmetro, que “a qualidade de um sistema educacional não pode ser maior que a qualidade dos seus professores’ porque ‘a qualidade dos professores é alavanca mais importante para melhorar os resultados dos alunos” (MCKINSEY & COMPANY, 2008, p. 11).

Do mesmo modo, identificou-se que o CNE também encomendou uma pesquisa junto ao CENPEC, com o apoio do Todos Pela Educação, para ratificar a necessidade da instituição da BNC-Formação no país, embasada na BNCC. A pesquisa utilizou a entrevista como instrumento metodológico, da qual participaram 55 sujeitos, distribuídos da seguinte maneira:

Tabela 1 – Informantes por área de atuação

Área de atuação	Número
Pesquisadores	17
Gestores do terceiro setor	14
Gestores e ex públicos	10
Gestores do CNE	7
Gestores de faculdades privadas	6
Sindicalistas	1
Total	55

Fonte: CÉNPEC (2018).

Nota-se que há uma grande disparidade entre as áreas de atuação, com a participação do setor privado (gestores do terceiro setor e de faculdades privadas) e de gestores do CNE que, juntos, compõem a maioria dos entrevistados (27), com apenas um sindicalista. Além disso, não houve clareza na escolha pelos representantes, nem quem faz parte da área de atuação “pesquisadores”, comprometendo o resultado da pesquisa.

Foram convocados 67 nomes, contudo, seis se negaram a participar da pesquisa, dois não retornaram os contatos e quatro tiveram indisponibilidade na agenda, totalizando 55 participantes. Não houve clareza na seleção dos sujeitos; conforme o relatório, os entrevistados residem nas regiões Sul, Centro-Oeste e Sudeste, a maioria no Estado de São Paulo. As respostas indicam três posições distintas sobre a adoção de referenciais para a formação de professores: a) favoráveis; b) favoráveis com ressalvas; e c) contrários (CENPEC, 2018).

Conforme o relatório, o grupo favorável a referenciais mais estruturados é composto por gestores das Instituições de Ensino Superior Privado (6), do terceiro setor (14) e gestores públicos (10), totalizando 30 sujeitos. Esse grupo se subdivide em dois, a saber: i) os gestores públicos que se enfocaram na dimensão didática, e ii) os gestores das instituições privadas e terceiro setor na técnica (com ênfase no conjunto de procedimentos voltados para a aprendizagem dos alunos). Este último grupo é o único que propõe que a definição de procedimentos, técnicas e conhecimentos pode promover reconhecimento e fortalecer a formação docente. Para tal grupo, o desempenho do trabalho docente deve ser aferido pelos resultados dos alunos:

Eu acho que o desempenho do professor tem que ser visto no resultado do seu trabalho [...] o resultado do desempenho do professor se ver pelo desempenho desses estudantes. Se uma alfabetizadora essa alfabetizou você sabe disso pelo desempenho de seus alunos e não por uma prova que ela fez [...] você só julga o profissional pelo resultado do seu trabalho [Entrevistado] (CENPEC, 2018, p. 21).

Este grupo admite maior variedade do uso dos referenciais, que incluem:

(i) uso em plano de carreira como forma de estimular o desenvolvimento profissional via progressão salarial –; (ii) avaliação docente pautada nos resultados de aprendizagem dos alunos –; (iii) uso na bonificação como mecanismo de incentivo, embora dentro deste mesmo grupo que defenda haja ressalvas quanto ao caráter competitivo que recursos dessa natureza promovem. [...] gestores de instituições de ensino superior privadas defendem de maneira mais intensa e são favoráveis aos três tipos de uso (bonificação, avaliação e carreira docente) e [...] os gestores públicos que se colocam mais de maneira moderada (CENPEC, 2018, p. 21).

O estudo não explicita claramente o posicionamento dos gestores públicos, contudo, ao classificá-los como moderados, considera-se que esses sujeitos possuem, com ressalvas, posições semelhantes às do grupo favorável.

Embora o documento não evidencie a quantidade de sujeitos que compõe o grupo favorável com ressalvas, identifica-se, pela lógica, que ele é composto por 11 pesquisadores que são favoráveis a referenciais menos estruturados. Esse grupo defende que a atuação docente necessita de autonomia e, por isso, a adoção de referenciais mais estruturados pode ser limitante para a atuação docente. Nesse sentido, defendem o uso cauteloso desses referenciais, de modo que não gere punição/culpabilização aos professores e que seja aceita pelos docentes.

Por fim, na posição contrária aos referenciais de atuação docente no Brasil, estão alguns pesquisadores, os representantes do sindicato dos professores e do CNE, que representam somente 14. Esse grupo recebeu menor destaque no relatório, não havendo nenhuma transcrição das falas dos entrevistados. O documento afirma que, na perspectiva desses sujeitos, o elevado grau de complexidade e os contextos distintos em que ela se insere contribuem para que essa área não se reduza “a uma ‘lista’ de conhecimentos e ações que limitam a autonomia do professor e da escola” (CENPEC, 2018, p. 15). Nessa perspectiva, esse grupo defende que

referenciais terminariam por padronizar ou informalizar a ação docente, impedindo que sejam dadas respostas adequadas às necessidades e que se alcancem as finalidades educativas. A busca de uniformização seria de uma lógica que vem orientando as políticas nacionais e internacionais, baseada

na gestão por resultados, em que a avaliação ocupa papel central. Este modelo de gestão caracterizado por uma concepção generalista, tenderia à responsabilização dos professores das políticas de bonificação docente. O debate, presidido por esta lógica, seria marcado por uma forte identificação dessa política com modelos de avaliação externa, classificatória e punitiva. Para este grupo diferenciais serve a *lógica da gestão por resultados* (CENPEC, 2018, p. 15, itálico no original).

Nesse contexto, segundo o CENPEC (2018, p. 15, itálico no original), o grupo contrário apresentou as seguintes ponderações:

i) *já existem* as Diretrizes para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica (Resolução nº 2 do CNE, 2015) discurso que vem, sobretudo, dos membros do próprio Conselho, ou (ii) *há outras políticas* prioritárias e colocam esse debate no segundo num plano secundário com argumento de dupla natureza – (a) que é preciso melhorar as condições de trabalho do professor e (b) a dependência da definição e implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

As respostas dos sujeitos oferecem posições heterogêneas sobre a adoção de referenciais para a formação de professores da educação básica no Brasil. Porém, somente um grupo seletivo composto por sujeitos ligados às instituições privadas de ensino superior e ao terceiro setor defende o uso de referenciais estruturados para orientar a carreira, premiação e avaliação, portanto, o estudo ratifica que a proposta de formação docente das DCNs de 2019 foi forjada pelo empresariado brasileiro.

Assim, tanto a pesquisa encomendada pela OCDE quanto o estudo solicitado pelo CNE possuem uma concepção de formação de professores alinhada aos parâmetros da responsabilização/culpabilização do professor pelos resultados educacionais dos alunos. Porém, a pesquisa coordenada pelo CENPEC apresenta de modo mais incisivo esse processo de responsabilização do professor pelos resultados educacionais dos alunos, segundo claramente aparece nas falas de um dos sujeitos oriundos do setor privado de ensino superior.

3) Apresentam concepção de educação pautada em princípios econômico-mercado-lógicos

Os estudos sobre o objeto mostram que a concepção de formação do documento está pautada em princípios econômico-mercado-lógicos, ao afirmarem a fase atual do capitalismo, que exige a formação de mão de obra adequada. Conseqüentemente, reiteram que a reestruturação produtiva se faz presente na

formação de professores, por meio dos princípios da política do *accountability*, da formação fundamentada em competências e habilidades mensuráveis (BARREIROS; DRUMMOND, 2021; COSTA; MATTOS; CAETANO, 2021; DINIZ-PEREIRA, 2021; MARTINEZ; KAILER; TOZETTO, 2022; MARTINS JUNIOR; DIAS; FROZZA, 2022; REIS; GONÇALVES, 2020; RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020, 2021).

Rodrigues, Pereira e Mohr (2020, p. 4, *itálico no original*) relacionam a BNC-Formação ao processo de criação do SAEB em 1995 e a reestruturação metodológica dos sistemas de ensino para possibilitar a comparação do desempenho entre os estudantes, segundo as autoras:

[...] estão sendo feitas mudanças e reformas na educação brasileira com finalidade de gerar um progressivo *alinhamento entre objetivos de aprendizagem* a serem atingidos pelos estudantes, sistematizados em *matrizes curriculares* e a sua *avaliação* por meio de testes padronizados. Nos últimos três anos, os processos de articulação ensino-aprendizagem avaliação têm se aprofundado e se acelerado.

As pesquisadoras mostraram as justificativas para a implementação das reformas educacionais que se sustentam na ideia de que a gestão pública é ineficaz. Dessa forma, explicitam que:

Por trás dessas e de outras reformas há ideias falsas, mas infelizmente muito alardeadas, de que a gestão pública é ineficaz, devido à falta de competitividade entre as instituições e indivíduos, que boa educação é aquela voltada para médias altas em exames e que entendem a aprendizagem como um conjunto de competências e habilidades, sistematizadas em matrizes de referência, que devem ser apreendidas pelos estudantes (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020, p. 5).

Nesse caso, o documento está inserido na construção do discurso de desfinanciamento do ensino público, corte de verbas nas universidades, seguido da introdução de instrumentos da gestão privada, alegação da ausência de competitividade entre as instituições, que, segundo as autoras, ganham aceitação da população:

Tais ideias extravasam o campo do pensamento dos elaboradores de políticas públicas e estão fortemente presentes no imaginário da população: existe a percepção generalizada de que educação pública no Brasil vai mal, o que é reforçado, principalmente, quando manchetes de jornais e revistas trazem os baixos resultados obtidos pelos estudantes em avaliações em larga escala (PISA, ENEM, SAEB) ou por faixas colocadas em frente às escolas que gabam desempenhos nos testes. Essa política de alinhamento (objetivo-conteúdo-teste) gera um estreitamento curricular, pois secundariza

dimensões mais amplas da formação humana e não considera de fato a influência do perfil socioeconômico dos indivíduos na aprendizagem. Tais iniciativas têm, ainda, um caráter de responsabilização individual forte, que não é coerente com a realidade do Brasil, em que a desigualdade social é histórica e muito profunda (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020, p. 5).

As autoras analisam esse processo de busca por resultados com as teorias tradicionais da educação que fracassaram, afirmam que a BNC-Formação e a BNCC “integram um sistema de políticas públicas educacionais engendrado com interdependência, alinhamento e padronização” (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020, p. 9). Em outra pesquisa, as pesquisadoras ratificam o alinhamento e regulação da política educacional brasileira aos princípios da NGP:

[...] desconsidera-se a influência de fatores extraescolares e foca-se no alinhamento entre processos de ensino-aprendizagem-avaliação-formação, orientados e regulados por meio de medidas de *accountability*. Estas, por sua vez, visam promover estreitamento curricular a respeito do que deve ser ensinado por professores, o que deve ser aprendido por estudantes e, por suposto, avaliado, via controle e padronização (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021, p. 9).

Identificou-se, no estudo de Martins Junior e Frozza (2022, p.11-12), uma análise similar, na qual a função do professor se resume a atingir metas e resultados predeterminados:

A noção neoliberal rearranjada à proposta da BNC/Formação tem como missão formativa preparar os profissionais para que consigam ensinar e, desse modo, atingir os objetivos e as metas educativas. Ainda, que esses pressupostos serão mensurados e comprovados por avaliações, desempenhos e titulações, todos relacionados com as políticas de *accountability*. Pode-se afirmar, conseqüentemente, esse processo como uma retomada da versão/visão tecnicista da educação brasileira, em outras palavras, um retrocesso em relação às discussões travadas até então em diferentes âmbitos para frear o avanço da ideologia neoliberal.

Na mesma perspectiva, D’Ávila (2020, p. 2) afirma que se trata de uma formação a “serviço do neoliberalismo em vigor. A razão que lhe é subjacente é a de formação de uma mão de obra submissa e de baixo custo”. Segundo Martinez, Kailer e Tozetto (2022, p.374), a BNC-Formação visa atender às avaliações externas, posto que, a partir dela,

Os cursos de formação de professores passam a ser regidos, padronizados e avaliados, com a premissa de punir ou premiar as escolas e seus gestores conforme o resultado dos exames nacionais e internacionais de avaliação da

educação no Brasil.

A crítica à concepção e ao modelo de formação se faz presente nos estudos de Franco e Mascarenhas (2021, p. 1015), que afirmam que o documento

[Apresenta] concepção de uma educação e de um modelo formativo docente calcado numa lógica meramente tecnicista, aplicacionista, ancorado na pedagogia neoliberal com ênfase nas competências e na lógica reguladora de avaliação, reconfigurando o campo da profissionalização e profissionalidade do professor, conduzindo a formação ao reducionismo do conhecimento pedagógico e a uma concepção demasiadamente pragmatista.

Os autores afirmam que esse modelo está ancorado na “qualidade total da educação” e “aplicacionismo pedagógico” oriundos do tecnicismo. Conseqüentemente, o documento segue a lógica do pragmatismo:

[A] BNC/Formação (2019) [...] enquadra o conhecimento como “aplicável”. Conhecimento não se aplica, compartilha-se, busca-se, constrói-se. Não pode ser “vendido” a granel para ser aplicado. Conhecimento não é artefato operacional, ele é produção histórica da humanidade (MARTINS JUNIOR; FROZZA, 2022, p. 15, aspas no original).

O empresariado concebe o conhecimento como uma mercadoria. Nesse sentido, “o currículo se torna um modelo que se presta a atender às perspectivas do mercado tão em alta desses materiais prontos e vendidos por grandes organizações” (REIS; GONÇALVES, 2020, p. 167).

Segundo Costa, Mattos e Caetano (2020, p. 898-899), a “estratégia para tornar viável o modelo de escola, educação e formação que o capitalismo contemporâneo projeta” considera que o currículo baseado na pedagogia das competências é “um currículo atrelado às perspectivas mercadológicas”, que consiste em “uma estratégia para regular a subjetividade dos sujeitos”. Nenhum dos autores explorou o suficiente essa questão durante a análise. Contudo, pode-se inferir que essa padronização é potencialmente lucrativa ao capital, especialmente aos empresários vinculados às editoras Pearson e Abril Educação, especificamente Maria Helena Guimarães Castro e Luiz Roberto Liza Curi, autores da proposta.

Lavoura, Alves e Santos Junior (2020, p. 572) tratam acerca do esvaziamento curricular, rebaixamento e desqualificação da formação do trabalhador sob a lógica neoliberal, visando manipular as consciências e subjetividade humanas, conforme os trechos:

[...] as novas diretrizes para os cursos de formação de professores, denominada de BNC-Formação, carrega em seu interior um conjunto de elementos que desqualificam, descaracterizam e esvaziam os currículos e o processo formativo. Tais diretrizes configuram-se na forma alienada e rebaixada pela qual, no interior do universo ideológico neoliberal do capitalismo em sua fase imperialista, busca-se aviltar as consciências e manipular as subjetividades dos indivíduos com proposições pedagógicas idealistas, pragmatistas e neoprodutivistas, como é o caso das pedagogias das competências.

Segundo Diniz-Pereira (2021), a BNC-Formação representa uma retomada dos princípios de padronização já instituídos no país, que permitem controle rígido sobre os resultados. Na mesma perspectiva, Martins Junior e Frozza (2022, p. 9) assinalam que o documento institui o “currículo mínimo, homogêneo, descontextualizado e uniforme”. Essa adoção do currículo mínimo suprime as orientações da LDBN e do parecer CES n.º 67/2003, conforme Rodrigues, Pereira e Mohr (2021, p.13, aspas e itálico no original):

De forma destoante, na BNC-formação houve a indicação de *uma diretriz juntamente* com uma *base*, contrariando o próprio referencial para DCN de cursos de graduação (Parecer CNE/CES nº 67/2003, 2003, p. 8), que orienta para uma “flexibilização na elaboração dos cursos de graduação, retirando-lhes as amarras da concentração, da inflexibilidade dos currículos mínimos profissionalizantes nacionais, que são substituídos por ‘Diretrizes Curriculares Nacionais’”. Ou seja, mesmo que nas páginas 5 e 6 do Parecer nº 67/2003 esteja presente a distinção entre currículos mínimos e diretrizes, tendo em vista atendimento de prerrogativas legais que ainda estão em vigência (como a LDBEN de 1996), a Resolução da BNC-Formação, ao revogar a DCN de 2015, modifica a ideia de diretriz. Além disso, restringe e resgata a noção de currículo mínimo de outrora, na busca de promover, hoje, alinhamento entre processos de ensino-aprendizagem-avaliação-formação.

Logo, a política de “formação de professores e currículo [está] pautada na autorregulação e performance” (BARREIROS; DRUMMOND, 2021, p. 1321). Para Santos (2021, p. 21), o documento estabelece relação com a prática idealista, neotecnicista que visa ao treinamento, à racionalidade técnica e ao controle de resultados via avaliação em larga escala:

[...] a racionalidade técnica que tem imperado na formulação dos cursos de licenciatura, que desqualifica a formação docente em prol daquela do bacharel, e que concebe a aprendizagem por acúmulo de informações, pode estar se colocando como uma necessidade urgente frente a mecanismos de controle previstos nessas políticas, como as avaliações de larga escala, que, em última instância, podem estar visando ao controle da própria produção do conhecimento no interior das instituições de nível superior.

No que tange à relação com os organismos internacionais e OCDE, percebe-se que a BNC-Formação está alinhada a uma tendência internacional de disputa pela direção da formação da classe trabalhadora, conforme identificado nos fragmentos:

Diferentes demandas se alinham em torno de um nome (um significante): por uma educação de qualidade; por controle dos processos de ensinar e aprender; por garantias de sucesso escolar; por sugestão (alinhamento com) dos organismos internacionais, tais como Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) etc.; por empregabilidade; pela otimização dos gastos públicos com educação; pela defesa da meritocracia; por inserção no mundo globalizado, como também (ainda que pareça contraditória) pela defesa do nacionalismo; pela liberdade individual, entre tantas outras (OLIVEIRA; JESUS, 2020, p. 38).

A relação com a OCDE e adequação às competências aparece de modo direto no estudo de Albino e Silva (2019, p. 150, aspas no original):

A OCDE é uma das grandes propositoras da educação baseada em competências com fornecimento de modelos de manuais e estratégias de avaliação. Como se vê, o currículo é perspectivado em um modelo de organização corporativa para atender ao mercado em que as ciências humanas são suprimidas/marginalizadas, no rol de saberes “importantes”. A boa formação parece apontar para aquela que o sujeito “sabe fazer”.

Nesses moldes, a aprovação do documento é vista como uma reedição das diretrizes de 2002, pelos seguintes motivos:

1) prioriza um percurso único de formação ao invés da flexibilidade necessária à valorização dos projetos pedagógicos próprios das instituições formadoras; 2) reduz as competências profissionais dos professores às “aprendizagens essenciais” previstas na BNCC, transformando o aprendizado da docência em um conjunto de habilidades e competências mensuráveis e hierarquizáveis e 3) subordina a formação a uma visão utilitarista e instrumental de conhecimento, esvaziando o vigor humanista e crítico necessário à compreensão ampla e contextualizada da educação e da escola (FELIPE, 2020, *on-line*).

Em contraposição ao documento e às suas proposituras, a ANFOPE (2020, p. 3-4) lança duas críticas em torno de diversos pontos:

a) [...] centralização curricular desnecessária, modelo centrado em competências e uma concepção redutora e esvaziada de currículo que sonega a pluralidade e desrespeita a diversidade cultural, de público e instituições, ferindo o princípio da gestão democrática e da liberdade de ensinar e aprender; b) Apresenta, de forma fragmentada, a formação inicial e continuada, tomando-a, de forma equivocada como complementaridade e correção da formação inicial.[...]; c) [...] aponta para uma cisão das dinâmicas

formativas que devem ser, necessariamente, entendidas como um processo articulado amalgamado entre formação inicial, formação continuada e a valorização profissional, materializada em planos de carreira, salário, jornada e condições de trabalho dignas; d) Coloca o foco “nos princípios de competências gerais da BNCC”, direcionando a formação a um modelo de formação e profissionalização que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica na unidade teoria e prática [...] o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma sólida formação teórica e interdisciplinar, intelectual e política dos professores, empobrecendo a formação e, conseqüentemente, a autonomia e o exercício do profissional; f) Relativiza a ideia da formação continuada como direito a ser garantido pelas políticas públicas, e reforça uma perspectiva meritocrática e empreendedora de formação [...]; g) Reduz a compreensão de formação continuada, configurando-a como mero processo de “melhoria do exercício docente” negando seu papel formativo de processo de produção de conhecimento. Além disto, apresenta os formatos de formação continuada vinculados a cursos e programas, ignorando as várias possibilidades de uma formação continuada, tais como: grupos de pesquisa, atividades de extensão, grupos coletivos da comunidade escolar, entre outros, em processo que impõem o cerceamento à liberdade e pluralidade de ideias pedagógicas, princípio constitucional; h)[...] Enfatiza o caráter padronizador e o controle da formação continuada, pois, focam no conhecimento do conteúdo, nesse caso, a BNCC e nas metodologias ativas como formas criativas para o alcance das competências, negligenciando uma formação ampla e crítica, fundamental para o exercício da docência comprometida com a garantia do direito à educação com qualidade social.; i) Relaciona a formação continuada stricto sensu a uma vertente pragmática, com foco nos estudos das práticas pedagógicas, consoantes com os currículos das redes e que priorizem a estruturação dos programas nas atividades investigativas da prática. Despreza-se, assim, a pesquisa como princípio educativo, a possibilidade de formação do pesquisador, e que a qualificação não está atrelada apenas à prática, mas a compreensão do real na sua complexidade, e que o estudo e o trabalho são dimensões que não se excluem na valorização da docência; j) Reduz o direito à educação ao direito à aprendizagem centrando-se, portanto, em resultados em detrimento de uma perspectiva processual e formativa [...];k) Prioriza a escola como espaço de formação em serviço sem indicar claramente qual o papel dos sistemas de ensino [...];m) Não dialoga com as pesquisas sobre formação de professores produzidas no Brasil nas últimas décadas, em especial, aquelas que têm como objeto de investigação a formação continuada e desenvolvimento profissional docente; n) Apresenta alinhamento com uma agenda global de políticas educacionais neoliberais, defendendo a consolidação de reformas e programas escolares calçados na relação de baixo custo e performatividade, amplamente criticadas pelos educadores progressistas, favorecendo a privatização da formação continuada.

Desse modo, as críticas da ANFOPE se organizam em torno de vários pontos, dentre os quais destacam-se: a concepção de formação de professores reduzida e fragmentada (item a); a crítica epistemológica da prática (itens a, d); a fragmentação entre formação inicial e continuada (item b); a prática empreendedora com foco na padronização e controle, centrada na BNCC e nas metodologias ativas (itens d, f, g, h); a escola se torna o lócus de formação (item k); e o alinhamento da formação de professores à agenda global (item n) (ANFOPE, 2020).

Em síntese, a concepção de formação e o modelo formativo presente no

documento seguem a tendência de alinhamento das políticas educacionais e formação de professores ao modelo global neoliberal atual. No âmbito do discurso, os representantes do capital internacional, particularmente as organizações multilaterais, o empresariado brasileiro, representantes do capital privado e setores da burguesia em geral propagaram, por meio do documento, a ideia de que a superação da pobreza, desemprego e subdesenvolvimento seria resolvida por intermédio da educação fundamentada em competências e habilidades.

Porém, o objetivo desse projeto é desviar a atenção das origens dos problemas socioeconômicos decorrentes da relação entre capital e trabalho, para seus efeitos superficiais óbvios, atribuindo à educação a responsabilidade de resolvê-los. Por conseguinte, os recursos discursivos utilizados nos documentos da política educacional no Brasil propagam incessantemente “a ladainha de que por meio da educação o sujeito ascenderá socialmente” (EVANGELISTA; TRICHES, 2014, p. 54).

Ademais, esse discurso também esconde a lógica trágica das políticas de formação de professores, que se transformou em um nicho mercadológico:

A formação é um nicho de mercado para instituições privadas, além de ser campo de consumo de toda espécie de materiais didáticos e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). A dívida do governo com os professores é paga sob forma de políticas precárias, com repasse de responsabilidades para setor privado, o que compromete o dinheiro público com o mercado de conhecimento (EVANGELISTA; TRICHES, 2014, p. 64).

Segundo a análise da professora Helena de Freitas (2007), a partir da década de 1990, as políticas e formação de professores foram marcadas pela diversificação, flexibilização da oferta, com a crescente participação do setor privado e dos cursos à distância. Tem-se, atualmente, um cenário complexo, no qual a quantidade de professores formados na modalidade a distância superou a modalidade presencial, conforme os dados abaixo:

O número de concluintes em cursos voltados à formação de professores (*Pedagogia e Licenciatura*) na modalidade de *Educação a Distância* (EAD) cresceu 109,4% na rede privada entre 2010 e 2020. [...] cada 10 alunos que concluíram os cursos de Pedagogia e Licenciatura em 2020 no país, 6 estão na modalidade EAD (61,1%) (TODOS PELA EDUCAÇÃO, junho 2022⁷⁸, grifos no original).

⁷⁸ Fonte: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/07/nota-tecnica-panorama-dos-concluintes-em-cursos-de-formacao-inicial-de-professores.pdf>. Acesso em: 03 set. 2023.

Tais dados justificam os lucros exponenciais que a empresa Cogna⁷⁹, grupo de educação composto pelas empresas Vasta, Saber e Kroton, obteve no primeiro trimestre de 2023, que foi de R\$117,7 milhões, representando uma alta de 112,9%⁸⁰. Observa-se que os fatores que possibilitaram a participação do setor privado na formação de professores estão diretamente correlacionados com a conjuntura política e econômica do país no final do século XX, que favoreceu a adoção das recomendações do Consenso de Washington.

Nessa concepção privatista de educação, a qualidade fica reduzida a aspectos técnicos, mensuráveis, que moldam o trabalho docente segundo expectativas externas à comunidade escolar, a qual reconfigura a escola e sua função social:

[...] a escola é afastada de sua tarefa de viabilizar a apropriação do conhecimento historicamente produzido e é direcionada à aprendizagem de hábitos e valores ligados à criatividade e empreendedorismo como formas de enfrentar as incertezas cotidianas (EVANGELISTA; SHIROMA, 2014, p. 14).

Ideologicamente, as reformas tentam provar, sem qualquer êxito, que a educação é um fator que promove desenvolvimento social dos países. Essa concepção aparece como central nos documentos, conforme mostram trechos selecionados e condensados no quadro a seguir:

Quadro 17 – Concepção de educação pautada nos princípios econômico-mercadológicos

OCDE	BNC-FORMAÇÃO
A educação e as competências reforçam o crescimento econômico, a inclusão social e a força das instituições. Numa economia global baseada no conhecimento, um investimento adequado em capital humano constitui um componente cada vez mais relevante de qualquer estratégia de integração do crescimento. Sem investimento suficiente na aquisição de competências, novas tecnologias e processos de produção são	Com transformações tão aceleradas no mundo contemporâneo, a educação precisa acompanhar o ritmo e formar os novos cidadãos para um mundo incerto e sempre novo. O desenvolvimento social e econômico está apontado no novo capital: o conhecimento. É ele que gera e agrega valor ao produto ou serviço, articulado às

⁷⁹ Fundada por Walfrido dos Mares Guia, Júlio Fernando Cabizuca e Evando José Neiva, em 1966. Oferece os seguintes produtos: Educação Superior (graduação e pós-graduação); Educação Básica (supletivo e regular) e Ensino preparatório para concursos. No ensino superior (presencial e a distância), possui mais de 966 mil alunos, distribuídos em 176 unidades presenciais próprias e 1.410 polos credenciados na modalidade a distância. Já na educação básica, a empresa possui mais de 33 mil alunos em cerca de 52 unidades escolares próprias, mais de 26 mil alunos em 121 unidades da Red Balloon, e mais de 2,1 milhões em cerca de 5,6 mil escolas associadas, que utilizam seus serviços. Fonte: <https://ri.cogna.com.br/a-kroton/informe-de-rendimento/#:~:text=Atualmente%2C%20a%20Cogna%20conta%20com,polos%20credenciados%20de%20Ensino%20Digital>. Acesso em: 03 set. 2023.

⁸⁰ Fonte: <https://www.infomoney.com.br/mercados/cogna-cogn3-resultado-primeiro-trimestre-2023-kroton-quase-gabaritou-diz-ceo/>. Acesso em: 03 set. 2023.

<p>adotados mais lentamente e não se traduzem em novos modelos de crescimento com atividades de maior valor agregado [...] A única maneira de sair de condições econômicas adversas é o crescimento e, a longo prazo, isso depende mais do que qualquer coisa em fornecer mais pessoas com melhores habilidades para colaborar, competir e se conectar de forma a impulsionar nossas sociedades, e usar essas competências de forma produtiva (OCDE, 2018, p.32, grifos nossos).</p> <p>[...] o crescimento está direta e significativamente relacionado às competências da população medidas por pontuações agregadas em testes internacionais de matemática e ciências. O resultado final é que o capital de conhecimento de uma população, ou competências cognitivas coletivas, são de longe o determinante mais importante do crescimento econômico de um país. Talvez a maneira mais fácil de ver a relação seja traçar o impacto marginal do capital do conhecimento no crescimento de longo prazo (OCDE, 2018, p. 37).</p>	<p>habilidades e valores.</p> <p>A revolução tecnológica e a sociedade do conhecimento trouxeram a educação para a posição estratégica na agenda do desenvolvimento sustentável. A valorização da escola e do conhecimento, ao qual ela dá acesso, provocou o aperfeiçoamento dos processos de avaliação dos resultados (BRASIL, 2018b, p. 4).</p> <p>[...] quando trabalhadas intencionalmente nas práticas escolares de modo articulado à construção do conhecimento, impactam de modo positivo o desempenho escolar do estudante, a permanência e o sucesso dos estudantes na escola têm relação direta com a continuidade dos estudos, com a empregabilidade e outras variáveis ligadas ao bem-estar da pessoa, como a saúde e os relacionamentos interpessoais (BRASIL, 2019a, p. 16, grifos nossos).</p>
---	---

Fonte: Autoria própria, baseada na pesquisa documental (2024).

O discurso que apresenta a educação como “solução mágica” para os problemas sociais, como o aumento do desemprego no planeta, crescimento econômico lento dos países, esconde que a queda na taxa de lucros corroborou a ampliação do trabalho vivo. Nesses termos, essa ampliação ocorre por diversos mecanismos combinados entre si, conforme mostrou o capítulo 2 desta pesquisa; um deles é a uberização do trabalho e do crescimento dos contratos temporários e terceirizados (ANTUNES, 2018; 2020; PREVITALI; FABIANI, 2022).

Identificou-se que, no Brasil, a Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467) e a lei da terceirização (Lei nº 13.429) ampliaram a regulamentação dos trabalhos temporários e terceirizados no país, favorecendo a uberização. A Reforma Trabalhista, por exemplo, promoveu uma série de mudanças, dentre elas a prevalência do negociado sobre o legislado, visto que são valorizados os acordos individuais entre patrões e empregados, e, ao mesmo tempo, reduzem-se os efeitos das normas que compõem o Direito Trabalhista (DELGADO; DELGADO, 2017).

Essa reforma produz diversas repercussões negativas ao trabalhador, pois: (i) permite que novas formas de contratação mais precárias e atípicas sejam estabelecidas, como a terceirização e o trabalho intermitente; (ii) contribui para o rebaixamento da remuneração, porque possibilita o pagamento pela produtividade do trabalhador e a negociação dos salários; (iii) promove alterações que podem afetar negativamente as normas de saúde e segurança do trabalhador; (iv) fragiliza as ações sindicais e promove mudanças na negociação coletiva; (v) promove a flexibilização da

jornada por meio de diversas estratégias, alterações na jornada *in itinere*, ampliação da compensação do banco de horas e outras (TEIXEIRA *et al.*, 2017).

No âmbito educacional, a uberização está presente nas formas de contrato docente no Estado de São Paulo, por exemplo, onde os professores temporários são “convocados somente quando há trabalho e, ao não ter o conhecimento acerca da quantidade de aulas, são impossibilitados de saber sua remuneração ao fim do mês, limitando, assim, o planejamento de custos pessoais por falta de garantias” (MOURA; SEGUNDO; AQUINO, 2021, p. 76). No Estado em questão, o contrato de professores ocorre de modo semelhante ao da Uber, devido “à jornada indefinida, profissionais não certificados, o cadastro de perfil, avaliação permanente e disponibilidade” (MOURA; SEGUNDO; AQUINO, 2021, p. 77).

Algumas características que configuram a uberização do trabalho docente, utilizado por plataformas como *Professor-e* e *GetNinjas*, são: ausência de qualquer direito trabalhista; remuneração imprevisível e inferior aos demais docentes (efetivos e substitutos); exigência de formação mínima para o cadastro em plataformas; avaliação permanente e sob pena de bloqueios e suspensões do aplicativo; e o professor arca com todos os meios de produção fundamentais para exercer a docência (MOURA; SEGUNDO; AQUINO, 2021).

Além desses, Pereira (2020, p. 15) identificou diversos aplicativos utilizados para esse mesmo fim, como o “Prof-e Colmeia, EscolAR, ClassApp, Kanttum, MasterTech e Escribo Innovation for Learning”. O autor investigou 120 egressos do curso de Licenciatura em Educação Física de uma faculdade particular no Pará e constatou que 55% atuavam como profissionais autônomos, 28% eram prestadores de serviços, 17,5% eram trabalhadores temporários e 10% eram terceirizados.

Na educação pública há uma tendência de crescimento de contratos temporários, particularmente nos Estados do Sudeste do país:

[...] entre os anos 2011 e 2019 houve um aumento de 19% dos docentes com vínculo contratual temporário no Brasil e de 28% na região Sudeste, sendo que no estado de Minas Gerais, um dos primeiros a adotar a NGP, o aumento dos contratos temporários foi de 61% no período considerado. Ao mesmo tempo em que ocorre o aumento dos contratos temporários, observa-se o crescimento de professores em caráter eventual ou intermitente, modalidade esta que não possui nenhum tipo de contrato, sendo que o professor ministra aulas em caráter emergencial (SOUZA, 2016) (PREVITALI; FABIANI, 2022, p. 164).

Os dados do censo da Educação Básica de 2023 ratificam essa tendência de

crescimento dos contratos terceirizados e temporários. Identificou-se que esse processo está sendo acompanhado por uma ligeira queda no número de professores efetivos no país, segundo indica a tabela abaixo:

Tabela 2– Docentes no Brasil por vínculo empregatício (2017-2023)

Ano	Total	Efetivo	Temporário	Terceirizado	Contrato CLT
2017	2.192.224	1.251.659	543.892	4.134	17.335
2018	2.226.432	1.214.210	567.306	5.418	38.713
2019	2.212.018	1.202.992	561.058	5.972	35.570
2020	2.182.005	1.195.322	543.874	5.626	36.582
2021	2.190.945	1.189.782	571.920	5.626	37.132
2022	2.315.616	1.142.220	750.797	8.131	40.502
2023	2.354.194	1.125.928	781.655	10.185	41.183

Fonte: Autoria própria, baseada nos dados do Censo Escolar- INEP (BRASIL, 2023).

No período investigado houve redução de 125.731 professores efetivos, acompanhado por aumento de 237.763 temporários, 6051 terceirizados e 23.848 contratos CLT, indicando um forte indício da ampliação da exploração sobre o trabalho docente, pois os docentes temporários e terceirizados não recebem a mesma remuneração que os efetivos. Segundo Santos (2022, p. 252, grifos nossos),

[...] no Brasil, todas as redes estaduais garantem menos direitos aos professores temporários em relação aos garantidos para os professores efetivos. Conseguimos evidenciar, com base nos sete eixos de análise da legislação adotados (tipificação; formas de movimentação; jornada de trabalho/carga horária; férias, abonos, faltas e afastamentos; relação com entidade de classes; vantagens fixas e vantagens transitórias), que **os direitos atribuídos ao professor efetivo, nas 27 redes estaduais, são negados ou definidos de forma distinta** — na maioria das vezes desidratados — quando tratamos do **professor temporário**.

Nesses termos, o autor conclui que o direito à educação no Brasil tem sido ofertado com o uso da “força de trabalho docente mínima, sem ampliar — ou até reduzindo — a relação entre a Despesa em Educação e o gasto total do Estado” (SANTOS, 2022, p. 13).

Portanto, a aparente apologia à necessidade de desenvolvimento da economia pela educação sustentada nas competências e habilidades esconde que o capitalismo aumentou a exploração do trabalho humano para atenuar a queda na taxa de lucro (MÉSZÁROS, 2011). Atualmente, uma das formas de aliviar esse processo desenvolvido pelo capital é a ampliação do uso do trabalho precarizado, flexibilizado e uberizado dos professores (ANTUNES, 2020), para garantir que os filhos da classe trabalhadora, de 4 a 17 anos (BRASIL, 1996), tenham o direito à educação

assegurada pela Carta Magna.

4) O currículo e os resultados dos alunos da educação básica medidos via testes e avaliação em larga escala são parâmetros para o desenvolvimento das políticas de formação e controle do trabalho docente

No primeiro capítulo desta tese identificou-se que os países centrais capitalistas que compõem o G7 são os que ocupam as cúpulas com poder decisório nas organizações internacionais (Banco Mundial, FMI e OCDE). Por essas razões, as instituições propagam a necessidade da realização de reformas e realinhamento de políticas aos princípios do neoliberalismo. Constatou-se que a OCDE, no processo de reestruturação produtiva, atua criando e disseminando propostas de políticas educacionais aos países do mundo, principalmente por meio do PISA. Esse exame é um mecanismo que visa mensurar e comparar o desempenho dos sistemas educacionais internacionais de modo amplo e sistemático (OCDE, 2018, 2018a).

O PISA induz à competitividade entre os países e atesta a eficácia e eficiência dos seus sistemas escolares. Especificamente no Brasil, esse programa visa adaptar a educação pública básica ao processo de reestruturação produtiva. Segundo Pereira (2016, p. 23, grifos nossos),

o Pisa é um programa internacional que tem como objetivo induzir a **competitividade** entre os países que dele participam, aferindo a **eficácia e a eficiência** dos seus sistemas de ensino. No Brasil, por meio da difusão dos resultados, o programa procura adaptar, a educação pública às exigências dos processos de **reestruturação do capital e de reprodução das relações sociais** que buscam **conformar**, nos sistemas de ensino e no interior da escola, uma **gestão gerencial-meritocrática sob os pressupostos do mercado**, portanto, **privada**.

O Brasil é um dos países que mais investem na aplicação desse instrumento. No ano de 2015, por exemplo, o país desembolsou, em média, 5 milhões de reais, envolvendo em torno de 33 mil estudantes de todos os Estados – essa amostra é mais de oito vezes superior à dos países membros da OCDE:

Pode-se observar, na América do Sul, um reposicionamento do Brasil ao ser o único a participar de todas as edições do programa, sendo, ainda, o país que mais submete estudantes à amostra. Em 2015, cerca de 33 mil estudantes, dos 27 estados da federação, realizaram os testes – enquanto a média dos países da OCDE gira em torno de 4 mil –, o que significou um gasto médio para aplicação da prova de R\$5 milhões. Além disso, a ascensão

ao Conselho de Administração e Governo do Pisa trouxe consigo a elevação das taxas de adesão ao programa. Se antes a taxa anual de pagamento para participação no programa variava entre 35 mil e 40 mil euros, a partir de 2014 passou a custar, em média, 200 mil euros (PEREIRA, 2016, p. 240).

O autor conclui que a adoção em massa, nacionalmente, desse programa indica consentimento ativo por parte dos representantes do governo federal, setores da burguesia e o empresariado local. Nesses termos, o PISA se tornou uma prioridade para o governo federal, que investe maciçamente recursos para modificar ou criar sistemas que garantam sua aplicação.

Nos mesmos moldes do PISA, o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, estabeleceu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e instituiu o IDEB, que se tornou o único mecanismo utilizado para aferir a qualidade da educação básica e estabelecer as metas para essa etapa educacional, conforme dispõe o art. 3º:

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).
Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso (BRASIL, 2007).

No IDEB, o “índice de qualidade” é calculado com base na taxa de aprovação e nas notas do SAEB. Além disso, trata-se de

um indicador de qualidade educacional a ser utilizado tanto para orientar no planejamento de políticas públicas educacionais nos diferentes entes federativos (município, estado e Federação) e no financiamento da educação, quanto para servir como informativo à população em geral (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013, p. 1155).

Freitas (2018) considera que essa responsabilização é uma proposta criada pelos reformadores empresariais brasileiros, alinhada aos pressupostos da OCDE e demais organismos, visando instituir mecanismos de padronização da educação em escala nacional. A política do *accountability* exige, conforme o autor, a aferição dos resultados por meio de testes e processos avaliativos. Nesse sentido, ela requer a adoção de uma “base nacional comum”, que permita esses processos tanto em nível da educação básica quanto da educação superior.

O IDEB está sendo implementado como o único mecanismo para aferir,

comparar e estabelecer metas sobre a qualidade do processo de ensino-aprendizagem nos estabelecimentos de ensino básico no país. Esse “índice de qualidade” é calculado exclusivamente a partir dos índices de aprovação dos alunos e nas notas do SAEB; nesses termos, a BNCC é um passo fundamental para a criação de uma matriz de competências e habilidades para aferi-lo.

Para Almeida, Dalben e Freitas (2013, p.1156, aspas no original), o IDEB mede o desempenho dos alunos, que se restringe ao aproveitamento cognitivo dos alunos ao longo das etapas da educação básica, nas áreas avaliadas:

O fator “desempenho” está associado ao aproveitamento cognitivo dos alunos, em especial em Língua Portuguesa e Matemática, e o fator “rendimento” ao fluxo escolar, determinado a partir da taxa de aprovação medida através da razão entre o tempo necessário para conclusão da etapa de escolarização e o tempo de duração efetivamente despendido para concluí-la.

É a partir da perspectiva de controle e aplicação de instrumentos avaliativos que aferem a qualidade da educação que os reformadores empresariais estão alinhando as propostas de políticas para a educação básica, visto que:

Pensando a escola como uma empresa, as escolas de melhor qualidade devem sucumbir às de maior qualidade, sendo fechadas; os estudantes de menor desempenho devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo barrados em sucessivos testes; os professores de menor qualidade devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo demitidos. Tal como na “empresa” e os processos educativos devem ser “padronizados” e submetidos a “controle” (FREITAS, 2018, p. 28-29, aspas no original).

Baseado nas orientações da OCDE sobre o pressuposto para a delimitação de um perfil de competências docentes e o estabelecimento de “objetivos claros de aprendizagem dos estudantes”, pode-se constatar que esta recomendação foi acolhida pelas políticas educacionais brasileiras com a instituição da BNCC, que definiu as “aprendizagens essenciais” (conhecimentos, competências e habilidades), que devem ser aprendidas pelos alunos da educação básica (BRASIL, 2018a).

A institucionalização da BNCC para a educação básica se configura na condição definida como necessária para o desenvolvimento de um perfil docente nos moldes da OCDE (fundamentado em competências, habilidades, comportamentos, valores e atitudes, e possibilita a padronização de avaliações em larga escala).

Se os resultados dos exames em larga escala e testes padronizados se

configuram na expressão máxima da performance dos alunos, segundo propõem a OCDE e BNC-Formação, eles se tornam, em última instância, os elementos que devem nortear a formação de professores, conforme o quadro abaixo:

Quadro 18 – Os resultados das avaliações em larga escala orientam as políticas educacionais para a educação básica

OCDE	BNC-FORMAÇÃO
Os resultados do PISA destacam grandes diferenças nos resultados de aprendizagem dos alunos entre países e escolas. Ao vincular esses resultados aos dados sobre o histórico dos alunos, às práticas das escolas e às políticas dos sistemas educacionais, os dados do PISA podem ajudar a identificar as características das escolas e dos sistemas educacionais que apresentam bom desempenho. Este capítulo ajuda os formuladores de políticas e educadores a aprender com as políticas e práticas aplicadas em outros lugares, explorando quais políticas relacionadas ao professor são comuns e exclusivas para países e escolas de alto desempenho (OCDE, 2018a, p. 42, grifos nossos).	Aperfeiçoaram-se as avaliações internacionais em larga escala, às quais se somaram as nacionais e as de redes e de sistemas de ensino, de iniciativa de cada país, estados e municípios, disponibilizando séries históricas de dados decisivos para monitorar a eficácia das políticas educacionais e analisar os fatores que incidem nos resultados (BRASIL, 2018b, p. 4, grifos nossos).

Fonte: Autoria própria, baseada na pesquisa documental (2024).

Em consonância com essa perspectiva, o mal desempenho dos alunos é utilizado como justificativa para a necessidade do estabelecimento de uma política estruturante que explicita as aprendizagens essenciais para as etapas da educação básica. Como consequência, o currículo da educação básica nos documentos é utilizado como parâmetro para delinear a formação de professores. Essa padronização visa à comprovação da “qualidade na educação”, feita exclusivamente via resultados de testes e exames aplicados aos alunos, segundo indica o quadro abaixo:

Quadro 19 – O currículo da educação básica reflete na orientação das políticas de formação docente

OCDE	BNC-FORMAÇÃO
Uma pré-condição essencial para a elaboração de perfil das competências de um professor é o estabelecimento de objetivos claros para aprendizagem dos estudantes (OCDE, 2006, p. 139)	A BNCC deve não apenas fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares, como também deve contribuir para a coordenação nacional do devido alinhamento das políticas e ações educacionais, especialmente a política para formação inicial e continuada de professores . Assim, é imperativo inserir o tema da formação profissional para a docência no contexto de mudança que a implementação da BNCC desencadeia na Educação Básica (BRASIL, 2019, p. 1, grifos no original)

Fonte: Autoria própria, baseada na pesquisa documental (2024).

A BNCC promove o alinhamento das demais políticas voltadas para a educação básica na atualidade, pois, com a aprovação da Base, foi necessária: i) adequação do livro didático, modificando o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); ii) fixação

de parâmetros e diretrizes gerais para a implementação SAEB; iii) modificações nas Diretrizes Operacionais para Educação de Jovens e Adultos (EJA); iv) outras mudanças incidiram diretamente na formação de professores por meio da instituição da BNC-Formação, BNC formação continuada, Base Nacional Comum de Competências do Diretor; v) alterou as Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020).

Observou-se que quem determina as regras internacionais são os países do G7, que também são membros da OCDE, FMI e Banco Mundial. No processo de reestruturação produtiva, esses países elaboram diretrizes e orientações que produzem desdobramentos distintos nas economias e políticas fundamentados na NGP, indústria 4.0 e uberização, cuja principal recomendação é o estabelecimento do pagamento baseado na “produtividade”.

A crescente participação do Brasil na OCDE culminou no acúmulo de maiores responsabilidades do país junto à Organização⁸¹, que incluiu a incorporação de normas infraconstitucionais, que estão em pleno acordo com as orientações do FMI e do Banco Mundial. Portanto, essa aderência legislativa está relacionada com a posição desfavorável e com o baixo poder de negociação do Brasil no plano internacional, visto que o país é o terceiro maior mutuário do Banco Mundial (PEREIRA, 2023).

Todos esses empréstimos são marcados pelas seguintes condicionalidades: (i) financeira, referente às taxas de juros e garantia do cronograma de pagamentos; (ii) macroeconômica, a qual “exige que o mutuário administre variáveis econômicas (como o nível de endividamento público e as taxas de juros, câmbio e inflação) (PEREIRA, 2023, p. 207); (iii) estrutural, que exige “mudanças mais profundas na economia, nas instituições e nas políticas públicas do país. Em termos políticos, é a mais intrusiva de todas e requer alto grau de vigilância sobre as ações do mutuário” (PEREIRA, 2023, p. 207).

Embora a OCDE, enquanto a instituição não utiliza os mesmos mecanismos de exigência, utiliza indiretamente a exposição pública internacional dos dados econômicos e políticas adotadas no país, avaliados a partir de instrumentos que ela mesma cria, fato que acaba contribuindo para que o país estabeleça seus próprios instrumentos de aferição da “eficiência de políticas”. No âmbito educacional, o IDEB

⁸¹ Cf. item 1.2 do capítulo 1.

se tornou esse instrumento, pois, visando atender suas metas, foi instituída uma Base Nacional Curricular para a Educação Básica e, a partir dela, uma Base Nacional para a Formação (Inicial e Continuada) de Professores no país.

A adoção dessas políticas é uma clara tentativa de consolidar a responsabilização dos docentes brasileiros pelos resultados obtidos pelos alunos nos exames em larga escala. Nesse aspecto, constata-se que em todos os documentos da OCDE e da BNC-Formação o professor se configura no personagem principal que, hipoteticamente, garantiria a melhoria nos resultados educacionais, conforme mostra o quadro comparativo a seguir:

Quadro 20 – O professor ocupa o centro da política educacional

OCDE	BNC-FORMAÇÃO
<p>Os professores são os recursos mais valiosos nas escolas hoje em dia. Melhorar a eficácia, eficiência e equidade das escolas depende, em grande quantidade, de se assegurar de que pessoas competentes querem trabalhar como professores, que o seu ensinamento seja de alta qualidade e beneficie todos os alunos (OCDE, 2018a, p.13, grifos nossos).</p> <p>A qualidade do ensino não é determinada apenas pela “qualidade” dos professores – embora claramente esse seja um fator crítico –, mas também pelo ambiente no qual atuam. É possível que professores competentes não atinjam o seu potencial se atuarem em ambientes que não lhes ofereça apoio adequado ou desafios e remunerações insuficientes. Políticas que visam atrair e reter professores eficazes devem não só recrutar pessoas competentes, como também prover apoio e incentivos para o seu desenvolvimento profissional e para atrair seu desempenho contínuo em altos níveis (OCDE, 2006, p. 19, grifos nossos).</p>	<p>[...] o professor é, de longe, o que mais pesa na determinação do desempenho do aluno; e [...] o papel desempenhado por professores bem preparados fazem diferença significativa no desempenho dos alunos, independentemente do nível socioeconômico dos mesmos (BRASIL, 2018b, p. 5, grifos nossos). Ainda que o contexto socioeconômico dos alunos tenha grandes implicações nos processos de aprendizagem, fatores intraescolares, principalmente a efetividade do professor, são considerados centrais para a maioria dos resultados educacionais (BRASIL, 2018b, p. 19).</p>

Fonte: Autoria própria, baseada na pesquisa documental (2024).

Consequentemente, apesar de a OCDE não ter desenvolvido nenhum instrumento para aferir com precisão a eficácia do trabalho docente, segue afirmando que os principais meios empregados são as avaliações indiretas, ou seja, os resultados dos alunos no PISA e IDEB, segundo mostra o quadro abaixo:

Quadro 21 – A complexidade da docência e necessidade de uso dos resultados de instrumentos indiretos para aferir a qualidade do trabalho do professor

OCDE	BNC-FORMAÇÃO
<p>Um dos pontos de convergência entre os diversos estudos é a constatação de que existem muitos aspectos relacionados à qualidade do professor que não são captados pelos indicadores utilizados normalmente, tais como as qualificações, experiência e teste de competência acadêmica. As características do professor mais difíceis, mas que são vitais para a aprendizagem dos estudantes, incluem</p>	<p>Dentre esses itens, chama atenção o fato de o cuidado com a aprendizagem dos estudantes ser a principal incumbência do professor,</p>

<p>competência para transmitir ideia de maneira clara e convincente; para criar ambientes de aprendizagem eficazes para diferentes tipos de estudantes; para estimular relações produtivas entre professor e os estudantes; para demonstrar entusiasmo e atividades; e para trabalhar de maneira eficaz com os colegas e os pais.</p> <p>De maneira geral, os resultados das pesquisas indicam que a melhoria da qualidade do professor é fundamental para melhorar as realizações acadêmicas dos estudantes, e talvez seja a orientação de políticas com maior probabilidade de levar a ganhos substanciais no desempenho escolar. No entanto, as constatações indicam também que iniciativas de políticas devem levar em conta as variações substanciais ficassem entre professores com características semelhantes e facilmente mensuráveis [...] diante da ausência de evidências claras que liguem as credenciais do professor – tais como qualificação e experiência –, os resultados obtidos pelos estudantes, indicadores alternativos passam a ser cruciais (OCDE, 2006, p. 27, grifos nossos).</p>	<p>ou seja, a centralidade do tradicional processo de ensino e de aprendizagem não está mais na atividade meio, ou no simples repasse de informações, mas na atividade fim, que compreende o zelo pela aprendizagem dos alunos, uma vez que a finalidade primordial das atividades de ensino está nos resultados de aprendizagem (BRASIL, 2019a, p. 7).</p>
--	--

Fonte: Autoria própria, baseada na pesquisa documental (2024).

Foi observado no capítulo 2 que a principal recomendação da OCDE para a formação de professores na atualidade é a autonomia das escolas para contratação e demissão desses profissionais. Outras recomendações importantes da Organização são o estabelecimento de padrões de recrutamento docente e retenção de professores nas escolas, sobretudo, melhorando a carreira, salário e condições de trabalho.

No primeiro caso, apesar de oficialmente o diretor escolar não possuir a autonomia para contratar ou demitir professores no Brasil, há experiências de gestão escolar altamente voltada para a obtenção de resultados, ou seja, a melhoria dos índices educacionais. Há transferência da gestão do sistema educacional público para organizações lucrativas sob a forma de Parcerias Público-Privadas (PPP) entre o Estado e instituições como a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna e outras (ADRIÃO, 2018; PERONI; OLIVEIRA, 2020).

No Rio de Janeiro, por exemplo, a gestão do atual prefeito Eduardo Paes (2017) contratou a Fundação Ayrton Senna para gerir as Escolas Estaduais (PEREIRA, 2023). Em São Paulo, encontra-se, desde 2021, para apreciação o Projeto de Lei nº 01-00573/2021, elaborado pela Vereadora Cris Monteiro (NOVO), que visa implementar a gestão compartilhada entre as escolas da Rede pública municipal e estadual em parceria com organizações da sociedade civil sem fins lucrativos⁸². Vale ressaltar que o Rio de Janeiro e São Paulo são grandes mutuários do Banco

⁸² SÃO PAULO. Projeto de Lei 01-00573/2021 da Vereadora Cris Monteiro (NOVO). <http://documentacao.camara.sp.gov.br/iah/fulltext/projeto/PL0573-2021.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2024.

Mundial⁸³; uma das exigências feitas pela instituição no processo de financiamento das políticas dos referidos Estados é a terceirização da gestão educacional (PEREIRA, 2023).

Esse modelo de gestão empresarial adotado nessas experiências produz grande tensionamento nas escolas, pois o foco da busca pela melhoria dos resultados e alcance das metas do IDEB contribuem para o progressivo aumento das cobranças sobre os professores nesses espaços, por parte da gestão escolar. Ademais, a ênfase no controle sobre a gestão escolar e seus resultados inibe os espaços democráticos, inviabilizando a participação coletiva das escolas no processo de gestão escolar e naturaliza a ausência de recursos materiais e humanos nas escolas (SPECK, 2018).

Observou-se, outrossim, a legitimação de práticas de bonificação e premiação, que se estendem para os gestores que atuam em escolas que alcançaram as metas de desempenho estipuladas no início do ano letivo, apontadas no estudo de Oliveira e Clementino (2020)⁸⁴. Verificou-se ainda que a OCDE utiliza a pesquisa TALIS para cooptar esses profissionais para atuarem como “desarticuladores da luta de classes nas escolas”, posto que sua principal tarefa tem sido “pressionar” o corpo docente a alcançar resultados e metas preestabelecidas (SOUZA, 2009). Isso acontece porque, ao invés de se engajar na luta pela melhoria da educação, acaba-se legitimando a luta pela melhoria dos índices educacionais, a exemplo das escolas do Ceará, Paraíba e Pernambuco (OLIVEIRA; CLEMENTINO, 2020).

Uma das facetas da NGP envolve a exposição ampla e desses resultados em nível internacional (no caso do PISA) e nacional (no caso do IDEB e índices estaduais próprios), que gera constrangimento e desconforto aos gestores e professores. Ademais, oculta fatores determinantes para a qualidade da educação no país, e:

[Tal ação] provoca constrangimentos em docentes e nas gestões escolares. Essa atitude desconsidera um conjunto de variantes que envolvem o trabalho educativo como: o financiamento, as condições de infraestrutura e trabalho, as condições de pesquisa e planejamento de docente e da gestão da escola, o nível prévio de conhecimento dos estudantes, o tipo de apoio familiar que os alunos têm no desenvolvimento dos estudos, entre outras (GARCIA; ALMEIDA; ALMEIDA, 2020, p. 18-19).

⁸³ A dívida do Brasil perante o Banco, de 1945 até julho de 2020, estava em torno de US\$ 61.474 milhões de dólares, ficando atrás da Índia e da China (PEREIRA, 2023). Contudo, ela ocorre de modo desigual entre os entes federados: “[...] cerca de 30% do financiamento para a União e os estados, e quase 56% para municípios” (PEREIRA, 2023, p. 217).

⁸⁴ Cf. Capítulo 3, item 3.1.

No que se refere às recomendações para a atratividade, melhoria do status da profissão docente, das condições de trabalho e valorização da profissão não foram incorporadas e estão distantes de serem instituídas. Tomou-se como exemplo a valorização do status da profissão no Brasil, percebendo-se que a realidade profissional e social da profissão docente no país é oposta à dos países da OCDE, onde a docência é reconhecida profissional e socialmente. Portugal, por exemplo, desde o ano de 1986 elevou o nível da escolarização dos professores no artigo 33º da Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo, contribuindo para a elevação do prestígio social da profissão:

[...] a partir do momento em que Portugal elevou o nível de escolarização de seu corpo docente no contexto do ensino superior, a valorização dos professores volta a ser destacada com maior efervescência, alcançando um estatuto em que o prestígio profissional e o reconhecimento público por parte da sociedade civil e do estado redundam, entre outras, em melhores condições de trabalho, remuneração e carreira (NUNES; NUNES, 2013, p. 204).

Já no Brasil, a profissão docente tem sido marcada por períodos intensos de perseguição, ataques, descrédito e culpabilização, expressões de precarização da profissão na contemporaneidade. A ascensão do bolsonarismo no Brasil, marcado pelo anti-intelectualismo, neoconservadorismo e reacionarismo, despertou um sentimento coletivo de ódio aos professores deste país, que passaram a ser vistos como “inimigos públicos” da população (PICOLI; RADAELLI; TEDESCO, 2020).

Ao tratar da atratividade da carreira, a BNC-Formação destaca a Lei do Piso e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) como mecanismos importantes para a valorização e carreira docente. Todavia, ressalta a dificuldade de os municípios cumprirem o piso salarial, afirmando que “tem sido um grande desafio, especialmente para os municípios menores, cumprir este valor em função da situação econômica do país” (BRASIL, 2019a, p. 9).

Considera-se que a aprovação da Lei 11.738 de 2008, conhecida como Lei do Piso Salarial, é uma importante conquista que contribui para a valorização dos profissionais da educação no país. Contudo, no ano de 2018, após 10 anos de vigência da Lei, uma reportagem publicada no “O Popular”⁸⁵, a partir das informações

⁸⁵ Fonte: <https://especiais.opopular.com.br/retrospectiva-2018/piso-do-professor>. Acesso em: 17 mar. 2024.

obtidas em 154 municípios brasileiros, mostrou que 79 descumpriam o estipulado pela legislação, 75 pagavam o Piso, dentre os quais, 7 municípios pagavam acima.

Segundo estudo recente da OCDE⁸⁶, o Brasil possui o menor piso salarial dos professores do ensino fundamental em comparação a 40 países que compõem a Organização. No país, o salário médio desses profissionais na mesma etapa de ensino é US\$ 25.739 dólares, entre os países da OCDE o salário real recebido é US\$ 45.687. Na mesma perspectiva, uma pesquisa divulgada pela Fundação Getúlio Vargas⁸⁷ mostrou o ranking de profissões com salários mais atrativos e menos atrativos no segundo trimestre de 2023. O primeiro lugar entre as profissões com salário menos atrativos foi ocupado pelos professores do ensino pré-escolar, seguido por outros profissionais do ensino e professores de artes, cujo rendimento médio foi, respectivamente, R\$ 2.285, R\$ 2.554 e R\$ 2.629. Em contrapartida, a profissão mais bem paga é a dos médicos especialistas, cuja remuneração mensal foi de R\$ 18.475, seguida pelos matemáticos, atuários e estatísticos, que receberam R\$ 16.568, e dos médicos gerais, que receberam mensalmente R\$ 11.022.

No quesito investimentos, por exemplo, os países da OCDE investem, em média, US\$10.510 por aluno, contudo, o Brasil investe o equivalente a US\$ 2.981 por aluno, superando apenas a África do Sul e o México⁸⁸. Essa diferença de investimentos é superior a um terço em comparação com os países mais ricos da organização. A BNC-Formação destaca a importância das políticas de valorização docente, no entanto, minimiza a importância da questão salarial ao relacioná-la com a melhoria do desempenho dos alunos, conforme os excertos a seguir:

[...] sem avançar na atratividade pela carreira do magistério, na perspectiva de atrair jovens de melhor desempenho do ensino médio, fica mais difícil avançar, por sua vez, na direção de uma formação que leve a um ensino de melhor qualidade. Por outro lado, vale salientar que não existe necessariamente uma relação direta entre maiores salários e melhores resultados educacionais, mas **o salário e um plano de carreira estruturante, que leve em conta a formação ao longo da vida e melhores desempenhos em sala de aula**, são premissas relevantes para avançar na atratividade (BRASIL, 2019a, p. 9, grifos nossos).

⁸⁶ Fonte: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/b35a14e5-en/index.html?itemId=/content/publication/b35a14e5-en>. Acesso em: 05 out. 2023.

⁸⁷ Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2023/10/veja-os-melhores-e-os-piores-salarios-das-profissoes-com-ensino-superior.shtml>. Acesso em: 05 out. 2023.

⁸⁸ Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/09/gasto-por-aluno-no-brasil-e-o-3o-pior-entre-42-paises-diz-ocde.shtml#:~:text=O%20Brasil%20investe%20o%20equivalente,do%20ensino%20fundamental%20a%20m%C3%A9dio>. Acesso em: 05 out. 2023.

Em relação às condições de trabalho dos professores, percebe-se que nas escolas públicas brasileiras esses profissionais enfrentam uma série de dificuldades, dentre elas:

[...] dupla jornada, excesso de tarefas e dificuldades de relacionamento entre família escola, aumento da carga de trabalho, demanda por índices institucionais elevados, alta pressão por desempenho e baixo nível de controle das tarefas, desordem em sala de aula, ruídos, hostilidade entre alunos, desvalorização pessoal e salarial, problemas institucionais, e baixa remuneração, excesso de alunos em sala e infraestrutura escolar inadequada para o trabalho (CORTEZ *et al.*, 2017, p.116).

Assunção e Abreu (2019) realizaram uma pesquisa com 6.510 professores ativos em 2016, para investigar o nível de pressão laboral sobre esses profissionais. O estudo concluiu que a pressão é maior sobre as mulheres (56,2%), especialmente as que residem na Região Centro-Oeste (62%). Essa cobrança tende a ser mais elevada sobre os docentes efetivos/concursados (57,5%), que atuam em duas escolas ou mais (57%), com jornada de trabalho prolongada (56,2%), fraco apoio social (62,3%) e trabalham em ambiente escolar agitado, marcado pela indisciplina dos discentes (63,7%) e por ruídos (64,6%) (ASSUNÇÃO; ABREU, 2019).

Tais elementos compõem as múltiplas determinações sobre a educação e o trabalho dos professores no Brasil, elementos esses ocultos na BNC-Formação. Mais do que esconder esses dados, identificou-se que o documento segue uma tendência mais agravante do que propõe a própria OCDE, ao defender que esses profissionais também sejam responsáveis pela sua própria formação, portanto, muito além da ampliação das funções docentes na escola, tal qual orienta a OCDE, segundo é possível verificar no quadro abaixo:

Quadro 22 – Aumento da responsabilização do professor pelo seu próprio desenvolvimento profissional e ampliação do seu papel na escola

OCDE	BNC-FORMAÇÃO
Cada vez mais, a complexidade do que se espera dos professores aumenta. Se agora se espera que os professores transformem os alunos em aprendizes ao longo da vida, é imperativo que eles aprendam e se desenvolvam ao longo de suas carreiras. Os professores não só precisam saber como usar as ferramentas e tecnologias mais recentes, mas também devem tirar proveito das pesquisas mais recentes sobre	Muda-se o eixo da liberdade de ensino para o direito de aprender. Esse princípio vai presidir também as disposições relativas ao professor. O zelo da aprendizagem dos alunos é a incumbência central do Professor, elencada entre duas incumbências relacionadas ao planejamento pedagógico, em termos de elaboração da proposta pedagógica e do plano de trabalho que deve ser elaborado e cumprido pelo docente, e outras duas relacionadas às atividades pedagógicas das estratégias de recuperação das atividades tradicionais do magistério. A essas três incumbências são acrescidas outras três , referentes à participação integral

aprendizagem, pedagogia e práticas. Alcançar isso requer acesso a desenvolvimento profissional de alta qualidade (OCDE, 2018, p. 133, grifos nossos).	dos períodos dedicados ao planejamento e à avaliação , referentes ao próprio desenvolvimento profissional , bem como às atividades de articulação da escola com as famílias e comunidade (BRASIL, 2018b, p. 27, grifos nossos).
--	--

Fonte: Autoria própria, baseada na pesquisa documental (2024).

Esse aumento da responsabilização do professor no depoimento de Andrea Schleicher, Diretor da Direção de Educação e das Competências da OCDE na abertura da TALIS edição de 2018:

Nós devemos atrair os professores mais performáticos e os mais brilhantes na profissão. Eles desempenham um papel crucial na economia do saber, onde o sucesso futuro de cada aluno repousa essencialmente sobre uma formação de qualidade. [Para isso] é preciso que a formação dos futuros professores de qualidade os preparem a enfrentar os atuais desafios da escola (Andrea Schleicher, Diretor da Direção de Educação e das Competências, OCDE, 2019).

Dos trechos acima, destacamos três pontos importantes. O primeiro deles é a necessidade de atrair “professores mais performáticos e mais brilhantes” para a profissão docente. O professor-performer ou professor performático⁸⁹ é “[...] aquele que atua exerce função de artista dentro do ambiente educacional” (ALMEIDA, 2019, p. 13). Neste sentido, em uma situação de sala de aula esse profissional “[...] pode lançar mão de vários elementos como a voz, o corpo e o lugar onde ele está para comunicar o que ele pensa para aqueles que está diante dele” (ALMEIDA, 2019, p. 42), visando mudar comportamentos repetitivos ou indesejáveis no ambiente escolar (ICLE; BONATTO, 2017).

O segundo ponto é o papel atribuído a formação docente, no que diz respeito à função do professor em fornecer uma formação de qualidade capaz de garantir sucesso futuro para o aluno. O terceiro aspecto relevante é a necessidade de formar professores capazes de enfrentar os desafios da educação na atualidade. Estes dois últimos, coadunam com o seguinte modelo ideal de professor elaborado pela OCDE:

[Ser] capaz de saber mobilizar os saberes, isto é, ter competências, devendo trabalhar em sala de aula com métodos ativos, como o construtivismo, com um ensino baseado em evidências, o que demonstra seu profissionalismo,

⁸⁹ A literatura brasileira sobre *pedagogia da performance* utiliza o termo “professor-performer”. O termo *performance* se refere à expressão artística independente - a arte da performance - que surgiu a partir de 1970 e “[...] constituiu-se como um espaço para experimentações, quebra de paradigmas e busca de novas formas de pensar e fazer arte, apoiado na concepção de que os processos são tão importantes quanto os produtos deles resultantes” (ICLE; BONATTO, 2017, p. 8). No âmbito educacional, a performance envolve diagnóstico (concepção da escola como performance) e proposição, por isso, os estudos nesta área preveem a elaboração de pedagogias performativas, a partir da defesa da ideia de que a escola é uma “[...] forma de organização pautada pela experiência coletiva” (ICLE; BONATTO, 2017, p. 10)

significando este uma adaptação acrítica às normas e aos valores impostos às escolas (MAUÉS; COSTA, 2020, p. 118).

Neste contexto, os três aspectos presentes no depoimento de Schleicher são a expressão das dimensões do alargamento das tarefas e da responsabilização do professor no ambiente escolar, os quais estão presentes nas orientações da BNC-Formação.

Em outros trechos do documento nacional, a autorresponsabilização pela formação e desenvolvimento profissional ganham ênfase: “o professor precisa continuar investindo (e tendo oportunidades de investir) em seu desenvolvimento profissional”, para isso, “a estruturação de programas destinados à formação em serviço é essencial” (BRASIL, 2018b, p. 34). Outro ponto importante é que o mestrado profissional é a formação *stricto sensu* que deve ser oferecida ao professor, conforme as novas DCNs:

[...] incentiva-se oportunizar que os professores realizem especializações *lato sensu* e mestrados profissionais que sejam consonantes com os currículos das redes e as expectativas formativas das redes e dos professores, priorizando os programas que se estruturam a partir de atividades investigativas da prática e com componentes que estejam articulados à prática docente e aos estudos de didática específica (BRASIL, 2018b, p. 34).

O modelo considerado adequado para a formação de professores no Brasil nessa perspectiva é o *em serviço*, por isso os mestrados profissionais voltados para a investigação da prática profissional e o trabalho docente. Eles são os considerados adequados ou ideais porque exigem um produto, que geralmente é uma resposta a uma problemática específica que será testada no campo da experimentação (ANDRÉ, 2017).

Essa responsabilização se intensifica quando o professor se torna empreendedor de si, atuando “como uma ‘empresa’ que está em contínua concorrência, ou seja, a transformação dos indivíduos em sujeitos empreendedores de si, através de uma lógica de caráter avaliativo do trabalho docente (FREITAS, 2018)” (FRANCO; MASCARENHAS, 2021, p.1025).

Identificou-se que a BNC-Formação, ao vincular a formação superior às competências da BNCC, intensificou a “formação docente empreendedora”, a qual deve desenvolver “a criatividade, a liberdade, da invenção inovadora que quebra paradigmas e estabelece uma nova atitude perante a vida, perante a realidade e uma renovação da aprendizagem e do ensino” (NASCIMENTO; GIRAFFA, 2017, p.1).

Para essa perspectiva interessa o professor empreendedor, “que se mantém atualizado, que identifica o impacto social, que tem aprendizado contínuo, e produz um ambiente encorajador, oferecendo dúvidas e não certezas como modo de aproximação do conhecimento e ação para ultrapassar os obstáculos” (NASCIMENTO; GIRAFFA, 2017, p.6).

Portanto, essa perspectiva de formação promove supervalorização dos aspectos didáticos e ratifica a política do *accountability*. Acredita-se que esse é um passo importante para permitir a implementação e a massificação de formas de recrutamento e retenção de professores, por meio de formas diferenciadas de remuneração, questão retomada no últimonexo.

5) Criticam a formação de professores pelo “excesso de teoria” e apontam a necessidade de formação para a “prática” e adoção de concepção de prática utilitarista

A prática que o documento propõe se limita aos conhecimentos didático-pedagógicos, conforme foi mostrado no terceiro capítulo. Essa concepção de prática requer o aumento da carga horária das disciplinas específicas, como a didática e seus fundamentos, metodologias e práticas de ensino e estágio supervisionado.

Percebe-se que ambos os documentos propõem a ampliação do contato com a sala de aula por meio do estágio e práticas de ensino, ao passo que criticam o excesso de teoria presente nos cursos, conforme é possível observar no quadro abaixo:

Quadro 23 – Crítica ao excesso de teoria e apontam a necessidade da prática nos cursos de licenciatura formação

OCDE	BNC-FORMAÇÃO
<p>A maioria dos sistemas de educação inicial de professores contém módulos práticos ou estágios, para familiarizar os estagiários com escolas e salas de aula. Em todos os países que participam do projeto parece haver uma tendência a ampliar as oportunidades de experiências reais de sala de aula durante a educação inicial de professores e a oferecer mais tais oportunidades desde o início do curso.</p> <p>Atualmente, a existência de um componente prático significativo é vista como elemento essencial à formação de professores, visando ajudar os futuros professores a compreender a dinâmica do ensino em sala de aula e os princípios subjacentes a essa dinâmica, ajudando a poupar professores iniciantes do “choque com realidade” (OCDE, 2006, p. 113-114).</p>	<p>Os referenciais internacionais apontam que os países se dedicaram a essa tarefa, concluíram que, para melhorar a aprendizagem nas escolas, é preciso melhorar a formação de professores e que ela deve ter foco na prática. Não é possível mais ignorar que ossos cursos são extremamente teóricos e não têm respondido às demandas da contemporaneidade, aos resultados de aprendizagem e ao ensino de habilidades e competências previstas na BNCC (BRASIL, 2018b, p. 30, grifos nossos).</p>

Fonte: Autoria própria, baseada na pesquisa documental (2024).

Esse foco na “prática” (culminada no esvaziamento de conteúdos científicos, educacionais e pedagógicos) é forte indicativo de que a BNC-Formação segue a tendência de “formação precária e enxuta” (GARCIA; ALMEIDA; ALMEIDA, 2020), que é uma orientação da OCDE.

A perspectiva pragmática-utilitarista presente nos documentos explicita as condições subjetivas da concepção liberal de educação. Ramos (2003, p. 107), ao relacionar o pragmatismo com o processo de ensino-aprendizagem, constata que:

[...] o pragmatismo como referência epistemológica para o processo de ensino-aprendizagem faz com que o mais importante seja aprender os procedimentos para se chegar à tese e/ou à conclusão do que propriamente essas últimas. Na verdade, o que importa é apreender o procedimento científico para a resolução de problemas ou, em síntese, “aprender a aprender”.

Os estudos sobre a formação por competências concluem que esse modelo formativo possui dupla função. A primeira é inserir os filhos da classe trabalhadora no mercado de trabalho, na condição de subutilização ou empregável. E a segunda é contribuir para conformá-los às exigências do trabalho alienado capitalista (DUARTE, 2008). No âmbito da formação de professores, esse processo permite estabelecer planos de cargos, carreira e salários a partir da aferição de competências e habilidades, segundo mostra o próximo nexos.

6) A formação docente deve permitir a orientação dos planos de cargos, carreira e remuneração por meio da aferição de competência e habilidades

A BNC-Formação instituiu uma matriz de competências e habilidades que prevê a adoção de instrumentos avaliativos para aferir o trabalho docente. Os resultados dessa avaliação podem ser utilizados para orientar os planos de cargos, carreira e remuneração docentes. Segundo Farias (2019, p. 163), “a noção de competência profissional, debitária do viés neoliberal, impregna a visão sistêmica esboçada para a formação de professores, assim como a matriz de competências profissionais ali desenhada”. Nesse sentido, a matriz de competências é o pressuposto para ingressar, permanecer e progredir na carreira:

Ao estabelecer uma matriz a *Proposta* elenca competências que o futuro professor necessita desenvolver para ingressar, permanecer e progredir na

carreira, conforme sua visão sistêmica e que revela em si dimensões que estão bastante presentes e que se evidenciam em uma retomada de aspectos do tecnicismo, pois a autonomia e a criticidade da docência não se expressam com maior destaque no texto (FARIAS, 2019, p.163, *itálico no original*).

A autora indica que as competências possuem diversas funções, contudo, não explicita quais. Considera-se, a partir da investigação da BNC-Formação, que as competências são um mecanismo que incide diretamente sobre a carreira (estabelece formas de ingresso, permanência, progressão, remuneração em forma de bônus, etc.) e trabalho docente (reduz o trabalho docente à aplicação das competências da BNCC).

Portanto, a valorização, salário e carreira serão validados por meio de testes, pois na BNC-Formação “a valorização docente está concreta e diretamente relacionada ao desempenho do professor (e de seus alunos) em testes padronizados. Além disto [*sic*], porque carreira e salário passam a ser atrelados ao desempenho em provas” (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021, p. 22).

A OCDE critica o estabelecimento de planos de cargos e carreira uniformes, homogêneos e de progressão automática, sob a justificativa de que esse modelo promove “um aumento regular dos custos totais do sistema, a medida em que [*sic*] a força de trabalho envelhece, como também pode ser pouco atraente para pessoas competentes e motivadas que as escolas precisam atrair e reter como professoras” (OCDE, 2006, p. 219).

Por essa razão, o organismo prevê a instituição de oportunidades e variedades na carreira de modo horizontal, via criação de posições baseadas em tarefas específicas e em responsabilidades extras, nos seguintes trechos:

[...] (i) criação de novas posições associadas a tarefas e papéis específicos, além do ensino em sala de aula, que levaria a diferenciação horizontal; e (ii) uma carreira docente baseada em competências, associada a responsabilidades extras, o que levaria a diferenciação vertical. O reconhecimento de que escolas e professores precisam assumir uma gama maior de tarefas e responsabilidades exige a criação de papéis como o de orientador de professores iniciantes e estagiárias, coordenador de capacitação em serviço, coordenador de projeto escolar. Tais papéis – que não envolveriam necessariamente remuneração diferenciada, mas sim dispensa de trabalho em sala de aula – poderiam ser desempenhados por períodos fixos, para permitir a participação e aquisição de experiência de um grupo maior de professores (OCDE, 2006, p. 219).

Desse modo, tanto no documento nacional quanto nas orientações da OCDE,

as proposições de carreira e salário aparecem vinculadas à avaliação, creditação dos cursos e avaliação dos alunos. Preveem que a progressão ao longo da carreira dependerá da avaliação das habilidades e competências do professor, considerando determinados níveis (professor iniciante, professor estabelecido e professor especialista), segundo explicita o quadro abaixo:

Quadro 24 – A formação docente deve permitir a orientação dos planos de cargos, carreira e remuneração

OCDE	BNC-FORMAÇÃO
<p>Uma declaração de competências e dos padrões de desempenho dos professores em diferentes etapas de suas carreiras fornecerá uma estrutura para a continuidade do desenvolvimento docente. Como parte desta estrutura, deve haver um conjunto evidente de expectativas quanto às responsabilidades dos próprios professores com relação ao seu desenvolvimento continuado, assim como uma estrutura de apoio para facilitar seu crescimento profissional (OCDE, 2006, p.13).</p> <p>Por outro lado, para que os professores construam uma carreira que reflita as suas habilidades em desenvolvimento, seu desempenho e suas responsabilidades, é importante considerar uma progressão na carreira profissional baseada em desempenho e competências. Tais sistemas definem as competências docentes como parte de uma aprendizagem contínua ao longo de toda a vida, utilizam intensamente avaliação formativa e geralmente envolvem pelo menos três etapas distintas: professor iniciante; professor estabelecido; e professor nível adiantado ou especialista. Cada etapa torna-se progressivamente mais exigente, com mais responsabilidades; e embora seja aberta a um menor número de pessoas, envolve significativa ascensão de status e remuneração. Os papéis associados às responsabilidades adicionais incluem chefe de departamento, líder de equipe e gestor de desenvolvimento de currículo e/ou de pessoal (OCDE, 2006, p. 219).</p>	<p>No caso da formação inicial, eles [referenciais para a formação docente] podem estar ligados aos mecanismos de avaliação e acreditação de cursos de formação inicial e avaliação dos estudantes recém-graduados. Eles podem também estar articulados a mecanismos de certificação ou registro para controlar o ingresso na carreira. Ao longo da carreira, eles podem impactar no desenvolvimento profissional e formação continuada e estar vinculados à permanência e progressão na carreira por meio de certificações, avaliações e aumentos salariais (BRASIL, 2018b, p. 21-22, grifos nossos).</p> <p>[...] a construção da profissão docente tem de ser vista cada vez mais como um sistema, constituído por saberes, competências, práticas e valores que se desenvolvem continuamente, desde a formação inicial até o conjunto da trajetória de carreira. Essa visão sistêmica envolve a interligação clara entre os processos formativos e a profissionalização do professor, de modo que o aprendizado profissional contínuo seja norteado por políticas educacionais que gerem formas de incentivos à carreira, responsabilização pela atuação nas escolas e construção de um senso coletivo de produção do fazer pedagógico (BRASIL, 2019a, p. 12, grifos nossos).</p>

Fonte: Autoria própria, baseada na pesquisa documental (2024).

Desse modo, a adoção do modelo baseado em competências possui forte relação com a carreira docente, visto que por meio das competências é possível elaborar planos de cargos e carreiras de forma mais individualizada. A progressão na carreira, nesses padrões, tornou-se mais complexa e mais difícil de ser alcançada, pois o aumento progressivo de responsabilidades não se configura necessariamente em aumento na remuneração. Por outro lado, as responsabilidades que promovem progressão na carreira profissional são mais restritas e dependem de análise

subjetiva, ou seja, de avaliações informais.

As primeiras versões da BNC-Formação previam uma série de proposições para o trabalho docente, dentre as quais destacam-se: treinamento e mentoria no início da carreira; mecanismos de certificação após o probatório; sistemas de avaliação atrelados, ou não, à progressão na carreira e salário; formação continuada e progressão na carreira. A primeira versão, por exemplo, assinala que, embora não seja obrigatória a utilização de todos os instrumentos previstos,

é importante que algum mecanismo seja adotado para que os referenciais impactem os processos de ensino e de aprendizagem. Eles podem ser usados como instrumentos **para assegurar que sejam professores somente aqueles que dominam determinados saberes relacionados às áreas do conhecimento, conteúdo pedagógico e estratégias de ensino.** Nesse caso, os referenciais asseguraram que os programas de formação inicial desenvolvam esses saberes em seus alunos, futuros docentes, e orientam os programas no que se espera no processo formativo. Isso é comumente feito por meio de **processo de acreditação e avaliação dos programas de formação inicial conduzido por agências independentes e baseadas em evidências confiáveis e válidas** (BRASIL, 2018b, p. 22, grifos nossos).

O documento observa que “os referenciais podem ser usados como mecanismos para o ingresso na carreira docente e formação de professores, sendo combinados a processos de certificação ou avaliação no final da graduação ou início da carreira” (BRASIL, 2018b, p. 22). Cita, ainda, que na Alemanha, Escócia, Canadá e Estados Unidos o ingresso na carreira envolve uso de modelos de certificação, análise do currículo, portfólios e até entrevistas. Sobre a carreira, afirma que “as competências auxiliam na construção de uma trajetória profissional que envolve os aspectos relativos ao desenvolvimento e à avaliação de desempenho, fundamentais para a qualidade do trabalho docente” (Brasil, 2018b, p.40).

Na concepção de Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 99-100), essa perspectiva de remuneração contribui para os professores buscarem cursos e eventos em instituições públicas e privadas de ensino:

O critério de remuneração e promoção “por competência”, avaliada com base na produtividade e certificações, aumenta o “desejo” e a corrida de docentes por aulas, cursos de reciclagem e participação em eventos. Movidos pela exigência legal, os professores buscam oportunidades de formação. Quando não as encontram nas instituições públicas de ensino, procuram nas particulares o certificado que lhes será requerido para o exercício da profissão.

A OCDE enfatiza a avaliação e controle do trabalho como mecanismos que “ajudam” o professor a melhorar sua prática escolar. No entanto, há uma preocupação em “recompensar o ensino eficaz”:

O monitoramento e a avaliação dos professores são fundamentais para a melhoria contínua da escolaridade. Os professores precisam de feedback sobre seu desempenho para ajudá-los a identificar como melhor moldar e melhorar sua prática de ensino e, com o apoio da liderança escolar engajada, desenvolver as escolas como comunidades de aprendizagem profissional. A avaliação do professor também oferece oportunidades para reconhecer e recompensar o ensino eficaz (OCDE, 2018a, p. 53).

A avaliação e a recompensa ganham destaque no documento porque vinculam a progressão na carreira à aferição de competências, de modo semelhante ao que ocorre em alguns países da OCDE. Para a organização, a avaliação dos professores é importante para

estabelecer padrões de ensino para orientar a avaliação do professor e o desenvolvimento profissional; resolver tensões entre as funções de desenvolvimento e responsabilidade da avaliação de professores; conduzir avaliações regulares de desenvolvimento no nível da escola, com base em várias fontes de evidência, incluindo observações frequentes em sala de aula conduzidas por avaliadores competentes internos à escola; garantir que a avaliação do professor oriente o desenvolvimento profissional e escolar; estabelecer avaliações periódicas de progressão de carreira envolvendo avaliadores externos; preparar professores para processos de avaliação e fortalecer a capacidade dos dirigentes escolares para a avaliação de professores (OCDE, 2018a, p. 54).

Todavia, somente 10 países com alto desempenho no PISA possuem uma estrutura legislativa que permite a avaliação regular de professores. Apenas na Austrália, Macau, Singapura e Eslovênia a avaliação docente influencia significativamente no seu desenvolvimento profissional, segundo dados da organização:

Em alguns casos, como na Austrália, Macau (China), Nova Zelândia e Singapura, a avaliação resulta sistematicamente num plano de desenvolvimento profissional para professores; em outros, como na Coreia, uma classificação negativa (desempenho inferior) resulta em treinamento obrigatório. Na Inglaterra (Reino Unido), na Comunidade Flamenga da Bélgica e na Eslovênia, os resultados da avaliação de professores **estão menos formalmente** vinculados ao desenvolvimento profissional, mas espera-se que influenciem as atividades de desenvolvimento profissional. Entre os demais países com sistemas de avaliação regulares, em Malta, Qatar, Tailândia e Turquia, o desenvolvimento profissional dos professores **não é influenciado pelos resultados da avaliação** (OCDE, 2016, Tabela II.4.52 [13]) (OCDE, 2018a, p. 58, grifos nossos).

Isso significa que na Austrália, Macau, Nova Zelândia, Eslovênia e Singapura as avaliações influenciam na promoção na carreira ou na velocidade dessa progressão (horizontal ou vertical). Contudo, a vinculação do salário aos resultados de avaliações regulares ocorre somente em Singapura, conforme os trechos do documento da OCDE:

Os salários dos professores dependem diretamente dos resultados das avaliações regulares apenas em Singapura, onde um aumento salarial é fornecido, na forma de um subsídio salarial, para um bom desempenho. Na Austrália, Inglaterra (Reino Unido), Macau (China), Nova Zelândia e Eslovênia, o impacto na remuneração é um reflexo da influência das avaliações na progressão na carreira. Na Comunidade Flamenga da Bélgica, Japão e Coreia, os resultados das avaliações regulares dos professores não são usados para determinar os níveis de pagamento, embora na Coreia haja um sistema separado de incentivos com base no desempenho, segundo o qual os professores são obrigados a ser avaliados anualmente (OCDE, 2013 [11]) (OCDE, 2018a, p. 58, grifos nossos).

Logo, identifica-se que a vinculação da avaliação aos planos de cargos e carreira é uma exceção. Contudo, a análise documental permite inferir que é de interesse do capital internacional (representado pela OCDE) e do setor privado brasileiro (liderado pelos movimentos empresariais, empresas de capital aberto, APH, instituições privadas de ensino, Sistema S, editoras e outros) a criação de planos de cargos, carreira e remuneração individualizados.

Observa-se que experiências de vinculação dos resultados educacionais à remuneração sob forma de bônus individuais, pelo pagamento de prêmios a professores e a demais profissionais da educação e até a alunos nos Estados e municípios brasileiros (OLIVEIRA; CLEMENTINO, 2020). Essa recompensa monetária expressa a valorização individual e meritocrática, mas não contribui para a valorização da docência, tampouco para a melhoria da educação no Brasil. Ao contrário, ela pode dificultar avanços coletivos na carreira, porque, ao invés de lutarem coletivamente em defesa da educação e da escola pública, os profissionais lutam pelo alcance de metas e índices (SPECK, 2018).

As precárias condições de trabalho, a superexploração e a desvalorização histórica do trabalho docente no Brasil são expressões de uma condição singular de vulnerabilidade social e moral, que criam um terreno fértil para a naturalização do “professor empreendedor de si”. Essa condição singular corrobora para que os profissionais da educação sejam facilmente “cooptados” a se engajarem na “luta pela

melhoria dos índices” ou na “luta individual” pela melhoria, ainda que mínima, de sua condição de exploração.

A “remuneração individualizada”, sob forma de bônus e prêmios, tem se tornado necessária porque o professor brasileiro não tem seus direitos assegurados, recebe abaixo de outros profissionais com a mesma formação e atua em ambientes de elevada precarização. Ela soa como um “sopro de reconhecimento social e moral” à profissão e, ao mesmo tempo, é uma estratégia relevante para amenizar e aumentar a tolerância “à degradação progressiva desse trabalhador”, causada pela ofensiva neoliberal, cujo objetivo principal é desarticular qualquer possibilidade de luta coletiva. Nessa perspectiva, o projeto burguês também propõe uma formação mais enxuta, voltada para os aspectos didáticos-pedagógicos, além de contribuir para a autointensificação e ampliação da responsabilização, é um obstáculo para a formação crítica e analítica essencial para o engajamento na melhoria da educação no país.

O projeto de formação da classe dominante no Brasil parece propor a criação de um exército de reserva de profissionais totalmente desprovido de direitos, uberizado, precarizado (ANTUNES, 2018; 2020) e conformado com sua condição (SOUZA, 2009). Para tal, reduziu drasticamente os investimentos na educação e nas demais áreas sociais com a instituição da PEC 55 e vem aprofundando progressivamente as reformas neoliberais no país.

Portanto, acredita-se que a BNC-Formação, além de ocultar todos os problemas educacionais brasileiros, transferindo-os para a profissão docente, configura-se em um

passo do capital em direção ao ocultamento das contradições e lutas coletivas que envolvem a profissão docente, porque viabiliza o “pagamento por produtividade”, que é o projeto dos países centrais capitalistas para a classe trabalhadora.

4.2 TENTATIVAS DE IMPLEMENTAÇÃO E RESISTÊNCIAS

As primeiras tentativas de resistência foram feitas a partir da defesa da instituição imediata das Diretrizes de 2015, em face ao caráter autoritário e antidemocrático do documento de 2019, por meio de notas e moções de repúdio coletivas das entidades representantes de classe (ANPEd, 2017, 2021; ANFOPE, 2019, 2019a, 2019b, 2020), além de eventos científicos e publicações em seus respectivos sites.

Além de se posicionar contra as novas diretrizes, a ANFOPE (2019a, *on-line*) solicitou as seguintes providências:

- 1) Arquivamento dos pareceres referentes à proposta de revisão e atualização das “Diretrizes Nacionais e Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica” em discussão no CNE; 2) Imediata implementação da Resolução CNE/CP n. 2/2015, sem alterações, e acompanhamento de sua materialização junto às IES.

Dentre as justificativas apresentadas, observa-se que, em relação ao processo de implementação da Resolução CNE/CP n.º 02/2015:

A diretoria da ANFOPE considerou que não cabe nenhuma alteração das 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 (Resolução 2/2015) em vigor, tendo em vista que as IES de todo o país estão em processo de sua implementação, dentro dos prazos estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e, ainda não houve qualquer avaliação de sua implementação. A proposta apresentada no parecer 3 descaracteriza a formação docente, afrontando a concepção que defendemos historicamente, a saber, a Base Comum Nacional dos cursos de formação de professores, que articula indissociavelmente a formação e a valorização dos profissionais da educação, e, portanto, não faremos nenhuma consideração pontual ao parecer como sugerido, pois nos opomos a ele na íntegra (ANFOPE, 2019a, *on-line*).

Em outro documento, a ANFOPE critica a aprovação às pressas da BNC-Formação, sem qualquer consideração aos posicionamentos contrários à aprovação, que para a entidade é um retrocesso:

Essa ‘nova’ Resolução é mais um retrocesso educacional, pois descaracteriza a formação docente, afrontando a concepção da Base Comum Nacional dos cursos de formação de professores, que articula indissociavelmente a formação e a valorização dos profissionais da educação, defendida historicamente pela ANFOPE. Essa aprovação acelerada, sem discussão, visa desmontar um processo em curso nas IES de todo o país, que nos últimos anos se dedicaram a reformular seus cursos de licenciatura, conforme determinava a Resolução 02/2015, dentro do prazo previsto pelo CNE, que prorrogou sua implementação até dezembro de 2019. Consideramos tal atitude um desrespeito às instituições de ensino superior que efetuaram um grande esforço para construir projetos institucionais de formação de professores, assim como aos professores e estudantes dos cursos de licenciatura, e às próprias decisões do CNE. Tal medida compromete a elevação da qualidade dos cursos de formação e da educação brasileira, e anula os avanços propostos pela Resolução 02/2015 (ANFOPE, 2019b, *on-line*).

O mesmo posicionamento é apresentado em 4 de julho de 2019, ocasião na

qual a entidade foi convidada a participar de reunião com o CNE, segundo os seguintes excertos:

Na reunião, discordamos do Parecer CNE/CP nº 7/2019 que considera “imprescindível editar uma nova resolução, inclusive porque, agora, será preciso dispor de tempo para rever, no seu conjunto, os dispositivos curriculares da formação de professores” e “para que a referida adequação curricular da formação docente seja implementada”, tendo em vista a aprovação o da Lei nº 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio) e a aprovação da BNCC da educação infantil e ensino fundamental (2017) e da BNCC do ensino médio (2018). Rejeitamos esse entendimento, pois consideramos que a Res. 02/2015, assegura que as IES formadoras de professores elaborem seu projeto institucional de formação, com autonomia. Nesse sentido, a presidente da ANFOPE, destacou, na reunião e em documento encaminhado, o equívoco do CNE propor a alteração da Res. 02/2015, tendo em vista que um número considerável de Instituições de Ensino Superior se encontram em processo de reformulação curricular, construindo e/ou atualizando e, na sequência, aprovando nas instâncias internas, seus projetos institucionais de formação e os projetos pedagógico-curriculares dos cursos, sendo que muitas já concluíram este processo, de acordo com Res. 02/2015 (ANFOPE, 2019c, p. 4).

Após pressão e resistência das universidades ao documento, o MEC adiou por mais um ano a implementação dos currículos, conforme o blog da professora Helena de Freitas. Segundo a pesquisadora, em abril de 2021, a ANFOPE, o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades e os Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) intensificaram a mobilização no país em defesa da formação de professores, historicamente defendida por essas entidades:

Em articulação com as demais entidades da área e com docentes e estudantes organizados no amplo Movimento Nacional em Defesa dos cursos de Pedagogia, Licenciaturas e da Formação de Professores/a, ampliaram o debate com as Universidades, fortalecendo a crítica às proposições que desqualificam e desprofissionalizam os professores e comprometem a formação humana das crianças e jovens e a qualidade social da educação e da escola pública. Esta mobilização, aliada à manifestação da ANDIFES e COGRAD e ainda do GT da Educação Básica da SBPC e suas 60 entidades científicas, fortaleceu o movimento pela prorrogação, com o objetivo de ampliar os tempos e espaços para novas proposições (FREITAS, 2021a, *online*).

Assim, em 5 de agosto de 2021, após um amplo movimento de resistência e protesto dessas associações profissionais e das IES, o CNE prorrogou por mais um ano a data-limite de implementação dos novos currículos de formação de professores. Além disso, a pesquisadora identificou que a realização dos Fóruns de Licenciaturas das IES e dos colegiados dos cursos, e o aprofundamento dos estudos, análises e

construção de alternativas de formação (especialmente do curso de Pedagogia) promoveram algumas iniciativas de resistência à implementação da BNC-Formação, dentre elas: a) a Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual do Paraná promoveu ações de resistência à 02/2019, com estudantes, docentes dos cursos de Pedagogia e comunidade interessada (Reitores, Pró-reitores de Ensino das Universidades Públicas Paranaenses e entidades nacionais); b) a comunidade que compõe o Centro Educacional da Universidade Federal de Alagoas também se posicionou contra a implementação do documento, criticando especialmente a fragmentação do curso de Pedagogia; c) a Fundação Universidade do Rio Grande lançou nota contra o documento; d) o Comitê Gestor do Fórum das Licenciaturas da Universidade Federal de Santa Catarina considerou que o documento afronta as recomendações da Carta Magna, no que se refere à autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das universidades (FREITAS, 2021b).

Apesar disso, há tentativas de implementação do documento; a principal delas é por meio do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares, instituído pela Portaria 412/2021 e do edital 35/2021. O Programa visa ofertar cursos de licenciatura e formação continuada alinhados à BNC-Formação:

Art. 2º O Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares tem por objetivo promover a oferta de cursos de licenciaturas e de formação continuada inovadoras, que atendam às necessidades e à organização da atual política curricular da educação básica e da formação de professores e diretores escolares que atuam nessa etapa de ensino.

§ 1º Para fins do Programa, as propostas pedagógicas dos cursos de licenciaturas apoiados devem, obrigatoriamente, estar alinhadas à Base Nacional Comum Curricular - BNCC, aos currículos e às matrizes estabelecidos pelas redes de ensino, aos projetos políticos pedagógicos das escolas e à Base Nacional Comum para a Formação Inicial - BNC-Formação Inicial.

§ 2º A oferta dos cursos de formação continuada deve, obrigatoriamente, estar alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, à Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica - BNC-Formação Continuada e à Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BRASIL, 2021).

O Programa visa adequar os cursos de Pedagogia e das Licenciaturas à BNCC e à BNC-Formação inicial (art. 3º, I), adequar os cursos de formação continuada à BNC-Formação continuada e à Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor

Escolar (art. 3º, II). Além disso, pretende:

IV - prestar apoio técnico e financeiro, em caráter suplementar, às instituições de ensino superior - IES, a fim de promover a formação inicial de qualidade para o exercício da docência na educação básica;

V - incentivar o desenvolvimento de propostas formativas inovadoras que considerem as especificidades da formação em serviço para professores da educação básica, por meio das metodologias ativas, do ensino híbrido, do empreendedorismo e do uso pedagógico das tecnologias;

VII - estimular o desenvolvimento e a oferta de novos formatos de curso de formação de professores, visando promover licenciaturas interdisciplinares, em rede, e com ênfase na vivência prática na escola básica, buscando preencher as lacunas acadêmicas, no que concerne à formação interdisciplinar dos professores da educação básica (BRASIL, 2021).

Sua instituição se dará por meio do regime de colaboração da União, estabelecida entre MEC e as instituições de ensino superior federais (art. 4º), as quais poderão “estabelecer parcerias com instituições privadas sem fins lucrativos com vistas a formar redes” (art. 4º, § 1º). O programa prevê a criação entre núcleos de rede construídos por uma IES Federal, IES Estadual e uma IES privada sem fins lucrativos:

§ 3º O Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares poderá ser desenvolvido por meio das instituições de ensino superior organizadas em rede, observando os seguintes parâmetros:

I - cada rede será composta por uma IES federal, uma IES estadual e uma IES privada sem fins lucrativos; e II - a instituição federal será denominada Sede e as outras IES, Núcleos da Rede (BRASIL, 2021).

Em relação aos recursos, o edital 35/2021 prevê em torno de 3 milhões em recursos do orçamento do MEC para a reestruturação de mais de 5200 vagas em cursos de licenciatura:

6. DO FOMENTO [...]

6.4. O repasse para cada proposta será de até R\$ 3.000.000,00 (três milhões de reais), sendo que cada uma das IES da rede receberá até R\$ 1.000.000,00 (um milhão) ao ano, de forma equitativa.

6.5. No último ano, será acrescido o valor da bolsa (R\$ 750,00 mensais por aluno que fizer a residência docente), gerando assim um valor total aproximado de até R\$ 1.720.000,00 (um milhão, setecentos e vinte mil reais) por IES (BRASIL, 2021a).

Segundo Freitas (2021), a instituição do programa é uma reação à forte mobilização das entidades científicas, educadores, universidades, fóruns de licenciatura e nos cursos de Pedagogia que ampliaram os Fóruns de Mobilização e Defesa dos Cursos de Pedagogia em contraponto às políticas educacionais instituídas

desde 2016.

O FORUMDIR (2021, p. 2-3), por exemplo, manifestou-se por meio de nota de repúdio contra a Portaria e o Edital, na qual explicita um conjunto de críticas, dentre as quais são destacadas as seguintes:

[...] se constitui em mais uma manobra política de investida para inserir a educação ao ideário do campo empresarial, subordinados ao modelo economicista, cujas palavras de ordem são a produtividade, eficiência, eficácia, meritocracia, empreendedorismo da educação e de seus sistemas de ensino. [...]

Ao propor a articulação de IES federal, uma IES estadual e uma IES privada sem fins lucrativos, aponta para a criação de sistemas institucionais alternativos de formação, deslocando estes cursos/áreas para centros de formação de professores, existentes em cada estado federativo e vinculados às secretarias estaduais de educação. [...]

A prescrição do *uso pedagógico das tecnologias, das metodologias ativas, de ensinamentos híbridos e de empreendedorismo* ao lado da “inovação”, acentua a lógica da meritocracia e de degradação do trabalho docente ao incorporar o conceito de ensino híbrido, surgido no quadro da pandemia.

O financiamento para uma única turma, o que significa que para se manterem, exigirá das Universidades a busca de recursos próprios, abrindo o flanco para a perspectiva da privatização, como estabelece o Programa FUTURE-SE. Além disso, não discrimina, nem especifica quais serão os investimentos para custeio e capital necessários para o cumprimento das metas. [...]

O desvio de recursos para programas de indução como o que está em tela, que eludem os problemas vividos pelas IES quanto ao estrangulamento orçamentário e, principalmente, as políticas de valorização - cumprimento do piso, condições de trabalho e carreira do magistério.

A pressão gerada pelas IES públicas causou uma reação pelos representantes do empresariado brasileiro no MEC, bem como soou como uma espécie de punição às instituições que resistem à BNC-Formação e aos seus pressupostos (FREITAS, 2021). Essa punição ocorreu por meio de cortes sucessivos aos orçamentos das IES públicas federais⁹⁰ em decorrência da PEC 55, pelas tentativas de implementação do programa Future-se⁹¹ e pela instituição do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares.

Ainda no plano das resistências, retoma-se o posicionamento da concepção materialista da história que concebe o professor enquanto trabalhador e que,

⁹⁰ Em junho de 2022, o Ministério da Educação bloqueou aproximadamente R\$ 1,6 bilhão. Fonte: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/06/03/ministro-diz-que-governo-diminuiu-para-r-16-bi-o-corte-na-verba-das-universidades-federais.ghtml>. Acesso em: 13 jun.2022

⁹¹ O Future-se é um programa lançado em 2019, que prevê que as universidades e institutos federais façam a captação de seus próprios recursos e defesa do empreendedorismo, dentre outras coisas (GIOLO; LEHER; SGUISSARDI, 2020).

despossuído dos meios de produção, é forçado a vender sua força de trabalho para garantir sua sobrevivência (MARX, 2013).

Baseando-se nos pressupostos do marxismo, Peixoto (2021, p. 210) conclui que “a formação (e a atuação) de professores é concebida como um processo ‘uma prática que não pode ser compreendida por si mesma [...] inserindo-se pelo contrário nas condições materiais de existência’ (MARX, 1977, p. 24)”. Nesses termos, a autora mostra que a construção de uma formação baseada na perspectiva comunista envolve dois processos indissociáveis:

[...] a formação de professores em uma perspectiva materialista e dialética deve reivindicar-se como um processo consequente de tomada de partido na luta de classes. Isto significa dizer que processo simultâneo de formação clássica (dirigida sobre a perspectiva materialista e dialética de crítica) e a formação para o posicionamento na luta de classes travada no século XXI entre capital e trabalho deve possibilitar ir aprendendo os desafios que são colocados para a escola em associação, com o incentivo à intervenção organizada nas lutas estudantis e dos trabalhadores da educação pela educação pública.[...]

É na luta de classes que a formação de professores avança no sentido da prática como “transformação material”, destacadamente, enquanto luta pela superação das relações de produção capitalistas (PEIXOTO, 2021, p. 220).

Portanto, pensa-se a formação docente na perspectiva socialista, tanto a formação clássica materialista quanto a formação para o posicionamento na luta de classes, visando transformar a realidade e, com isso, superar o modo de produção capitalista.

A autora observa que a retomada do projeto histórico socialista requer distinguir as reformas do capitalismo do movimento revolucionário e transformador da realidade e identificar os limites da luta política dentro e fora das instituições escolares. Um dos pressupostos da formação docente na perspectiva socialista é a compreensão da prática como ação política. Nesse sentido, Peixoto (2021, p. 220) afirma que:

Ler a correlação de forças é requisito essencial que deve compor a formação para o trabalho pedagógico como assenta na teoria política clássica (liberalismo e socialismo como teorias políticas que expressam os interesses históricos de capital e trabalho) e a intervenção direta na luta sindical e partidária favorecida pela aproximação com as forças que expressam historicamente a ligação com os trabalhadores e a filiação ao comunismo.

A ANFOPE, ANPEd, Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e FORUMDIR propõem uma Base Comum Nacional para a Formação Inicial e

Continuada fundamentada nos seguintes princípios:

1) sólida formação teórica e interdisciplinar⁹² [...]; 2) unidade teoria-prática atravessando todo o curso e não apenas a prática de ensino e os estágios supervisionados, de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional; 3) trabalho coletivo e interdisciplinar como eixo norteador do trabalho docente; 4) compromisso social do profissional da educação, com ênfase na concepção sócio-histórica de leitura do real e nas lutas articuladas com os movimentos sociais; 5) gestão democrática entendida como superação do conhecimento de administração enquanto técnica e compreendida como manifestação do significado social das relações de poder reproduzidas no cotidiano escolar; 6) incorporação da concepção de formação continuada visando ao aprimoramento do desempenho profissional aliado ao atendimento das demandas coletivas da escola; 7) avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação, como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso/instituição.

Esses princípios estão em consonância com as deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2014, com o princípio XII da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica⁹³ e também com o artigo 3º, § 6º, inciso I das DCNs de 2015⁹⁴ (DOURADO, 2015).

Segundo Dourado (2015, p. 307), a concepção de formação que interessa para as entidades representativas é aquela que concebe a educação como processo emancipatório e transformador:

[...] a melhoria da formação de profissionais do magistério consiste na garantia de base comum nacional, sem prejuízo de base diversificada, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão.

Em síntese, defende-se que a formação de professores com vistas à transformação social deve permitir que esse profissional compreenda que os fatores

⁹² Já foi analisado no segundo capítulo.

⁹³ “Art. 2º Art. 2º Para atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, a formação dos profissionais da educação terá como princípios: [...] XII - os projetos pedagógicos das instituições formadoras que reflitam a especificidade da formação dos profissionais da educação básica, que assegurem a organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorram para essa formação e a sólida base teórica e interdisciplinar e que efetivem a integração entre teoria e as práticas profissionais; [...]” (BRASIL, 2016)

⁹⁴ “Art. 3º [...] § 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar: I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais [...]” (BRASIL, 2015).

determinantes que interferem diretamente no seu trabalho na escola (condições de trabalho, carreira, salário, carga horária, número de alunos por turma, avaliação, planejamento, gestão escolar) resultam do processo de reestruturação no sistema capitalista e expressam os interesses do polo dominante. A formação docente também deve promover a formação política dos profissionais da educação em direção à práxis revolucionária (MARX, 2007). Nesse sentido, ela deve favorecer a luta organizada pela revogação da BNC-Formação e das demais contrarreformas contrárias aos interesses da classe trabalhadora no Brasil.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa perguntou sobre os nexos entre as formulações da OCDE e a BNC-Formação. No processo de exposição, apresentamos no primeiro e segundo capítulos o projeto de educação e de formação de professores que constitui os documentos da OCDE para a educação no período de 2000 a 2019.

O primeiro capítulo mostrou que a Organização foi criada para direcionar a economia mundial conforme os princípios do liberalismo econômico (PINTO, 2000). Assim, os países centrais capitalistas atuam, via organizações internacionais, no projeto de expansão do capitalismo, por meio de orientações, normas, programas, para estabelecer consensos e alinhar os Estados-Nações “à nova ordem econômica, política e social” (MAUÉS, 2003, p. 93). Neste sentido, a ampliação dos membros da OCDE a partir da década de 1990 foi uma resposta ao cenário complexo de crises internacionais do capitalismo, gerando a necessidade de ampliação de seu campo de influência junto às economias emergentes, com o fim da Guerra Fria e pós-crise de 2008 (GODINHO, 2018).

A progressiva participação do Brasil na Organização gerou maiores demandas financeiras, aumentou o compromisso do país junto aos comitês de trabalho e a adesão e implementação de seus instrumentos normativos. A partir de 2007, por exemplo, o país começou a compor o Conselho Diretor do Programa PISA e o Grupo de Trabalho sobre Indicadores dos Sistemas Educacionais, aumentando seu compromisso com a ampliação das políticas educacionais alinhadas às concepções de educação propagada nesses espaços.

No âmbito educacional, a OCDE, o Banco Mundial e a UNESCO propagam uma proposta que compõe parte de um projeto histórico de formação para a classe trabalhadora. Para tal, assumiram “o papel dos ministérios de educação, sobretudo no caso dos países em desenvolvimento” (MAUÉS, 2003, p. 93). Nesses países, essas agências internacionais atuam na elaboração de propostas, projetos e orientações voltadas para o “crescimento econômico, e, para tanto, procuram alinhar a escola à empresa, e os conteúdos ensinados às exigências do mercado” (MAUÉS, 2003, p. 94).

A OCDE, portanto, é uma organização que possui métodos particulares de atuação e operacionalização e legitimidade para a formulação, divulgação e orientação de políticas de cunho econômico-financeiro no plano internacional. Nesse

sentido, sua proposta de educação é difundida pelos programas que desenvolve, principalmente no PISA, TALIS e PIAAC, segundo os quais a formação de professores deve ser vinculada às necessidades do processo de reestruturação produtiva do sistema, para garantir a produção de mais valor, por meio da superexploração do trabalho docente via controle, precarização e uberização (ANTUNES, 2020).

No segundo capítulo foram analisadas as orientações da OCDE para a formação de professores nos seguintes documentos: a) Projeto DeSeCo; b) Professores são importantes. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes; c) Competencias en Iberoamérica: Análisis de PISA 2015; e d) Políticas eficazes para profesores insights do PISA. Os documentos concebem o professor como indivíduo cuja ocupação profissional consiste em transmitir saberes, atitudes e competências específicas para estudantes matriculados em um programa educativo.

Concluimos na primeira parte que a OCDE é um organismo que propaga uma concepção de educação sob a perspectiva econômico-mercadológica, na qual os resultados devem ser aferidos, comparados e amplamente divulgados. As pesquisas que investigaram a relação entre OCDE e formação de professores mostram que a regulação das políticas educacionais é possível por meio da adoção do PISA, um mecanismo de avaliação em larga escala internacional, utilizado pela OCDE para sugerir políticas para “melhorar” esses resultados. Portanto, o exame é um instrumento utilizado para comparar e validar aquilo que a organização considera como educação de qualidade, propondo, para tal, políticas para a formação docente, determinando um perfil de professor ideal, etc.

A análise desses documentos mostrou que o projeto de formação de professores presente nos documentos da OCDE no período de 2000 a 2019 orientam acerca da elaboração de um perfil profissional (alargamento de tarefas, competências e habilidades), adoção de medidas de controle e avaliação (em larga escala e do trabalho docente) e políticas de bonificação.

Em relação ao perfil de professor ideal, a OCDE propõe um conjunto de conhecimentos e habilidades aferíveis e alinhados ao desenvolvimento e desempenho dos alunos da educação básica. Nesse caso, o perfil sugerido considera pelo menos três níveis – o professor iniciante, o iniciado e o experiente –, utilizando como parâmetro as competências e habilidades.

Acerca das orientações para a formação de professores, a OCDE sugere políticas para atração, desenvolvimento, recrutamento e retenção. Essas políticas

devem ser orientadas considerando as seguintes diretrizes gerais: (i) foco na qualidade do professor via avaliação contínua de seu trabalho ao longo de sua trajetória profissional; (ii) reconhecimento e recompensa do ensino eficaz; (iii) a instituição de um perfil profissional adequado ao currículo escolar; (iv) o desenvolvimento do professor é um processo contínuo; (v) a profissão docente deve ser mais flexível e responsiva; (vi) atribuir às escolas maior responsabilidade pelo gerenciamento da equipe docente.

A OCDE possui proposições positivas para a formação e trabalho docentes, que corroboram a valorização do status, condições de trabalho, desenvolvimento da profissão. Entretanto, essas orientações ficam em segundo plano nos documentos. Supõe-se que isso acontece porque elas demandam investimentos por parte do poder público. Destarte, estão em desacordo com o projeto neoliberal de educação e de formação proposto pelo capital. No Brasil, a formação de professores implementada tem sido orientada por políticas diversificadas, focalizadas, emergenciais e flexibilizadas (FREITAS, 2007), além da supervalorização da formação docente, das dimensões didático-metodológicas adotadas pelo professor e adoção dos princípios empresariais na gestão educacional e escolar. Tais políticas, em grande medida, deslocam para o mercado e para o plano individual a responsabilidade pela formação de professores e na promoção da qualidade da educação. Por esse motivo, são superdimensionadas pelos organismos internacionais, especialmente pela OCDE.

A segunda parte deste estudo, composta pelos capítulos terceiro e quarto, apresentou as proposições da OCDE, que constituem a Base Nacional Comum para Formação de Professores. O terceiro capítulo analisou as Diretrizes e Base Nacional Comum para Formação de Professores no Brasil, considerando a autoria, justificativa, os referenciais da proposta, a concepção de formação de professores e a matriz de competências.

No item autoria, verificou-se que o documento foi escrito por indivíduos ligados a grupos empresariais, empresas de capital aberto, sistema S, aparelhos privados de hegemonia e intelectuais orgânicos vinculados aos organismos internacionais (UNESCO, OCDE). Isso aconteceu devido às mudanças no contexto político no Brasil, particularmente após o golpe jurídico-parlamentar contra a ex-presidenta Dilma Rousseff, somadas ao compromisso assumido a partir da gestão de Temer com o empresariado e a ascensão do Bolsonarismo.

Acerca da concepção de formação do documento, ficou explícito o alinhamento

da formação à visão econômico-mercadológica da educação e ao modelo tecnicista, idealista, pragmático e ultraconservador. Tal concepção é propagada por setores ligados à burguesia e empresariado, a quem interessa uma formação padronizada, esvaziada de conteúdos e subsumida às competências e habilidades da educação básica. Portanto, está em sintonia com as orientações supervalorizadas pela OCDE.

A matriz de competências do documento é similar às competências e habilidades da BNCC, que prevê tanto a vinculação do salário, carreira, remuneração e avaliação de desempenho quanto a avaliação dos cursos e adequação do ENADE. No primeiro caso, a análise das dimensões de competências indicou que o perfil de profissional desejável pela BNC-Formação é aquele que busca se desenvolver em sua profissão, domina os procedimentos teórico-metodológicos, reconhece o contexto social, cultural e econômico dos alunos e consegue se relacionar com as suas famílias. Ainda nesse item, as habilidades consideradas essenciais para o professor são aquelas voltadas prioritariamente para o processo de ensino-aprendizagem.

O documento prevê a vinculação da remuneração do professor aos resultados educacionais mensurados por meio de testes padronizados, inclusive, essa é a ratificação de experiências que já estão sendo aplicadas em alguns Estados brasileiros. Em São Paulo e Pernambuco, por exemplo, há uma defesa de que o pagamento desse bônus influencie positivamente nas avaliações em larga escala, contudo, os resultados são insignificantes. Essa previsão de vinculação da remuneração à avaliação do trabalho docente é um passo importante para a instituição de planos de cargos, remuneração e carreiras individualizados, a exemplo do que já acontece na Austrália.

O quarto capítulo apresentou os seguintes nexos entre as formulações da OCDE e a BNC-Formação: a) os documentos seguem a lógica neoliberal de manipulação das informações; b) utilizam como fonte de dados estudos encomendados de instituições privadas; c) apresentam concepção de educação pautada em princípios econômico-mercadológicos; d) o currículo e os resultados dos alunos da educação básica, medidos via testes e avaliação em larga escala, são um parâmetro para o desenvolvimento das políticas de formação e controle do trabalho docente; e) crítica ao “excesso de teoria”, defesa da “prática” e da adoção de concepção de prática utilitarista para a formação de professores; f) a formação docente deve permitir a orientação dos planos de cargos, carreira e remuneração por meio da aferição de competência e habilidades.

No que tange às tentativas de implementação, identificou-se o lançamento do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares, via Portaria 412/2021 e Edital 35/2021, voltado para a oferta de cursos de licenciatura e formação continuada alinhados à BNC-Formação.

Em relação às resistências, notou-se que, no primeiro momento, a ANFOPE, ANPEd e outras instituições defenderam a instituição imediata das Diretrizes de 2015, por meio de notas e moções de repúdio coletivas em face ao caráter autoritário e antidemocrático do documento. Posteriormente, houve movimentação intensa e protestos conduzidos pela ANFOPE e FORUMDIR e a criação do Movimento Nacional em Defesa dos Cursos de Pedagogia, Licenciaturas e da Formação de Professores, apoiado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), pela Coordenadoria de Ensino de Graduação (COGRAD) e pelo GT Educação Básica da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

Também, como um movimento de resistência, sustentou-se a defesa da formação de professores fundamentada na concepção materialista da história, a única capaz de possibilitar a compreensão das múltiplas determinações que envolvem a formação e o trabalho docente, orientando os licenciandos para se engajarem na luta da classe trabalhadora organizada que supere as relações capitalistas.

A conclusão geral desta tese é de que BNC-Formação é potencialmente mais danosa para o professor brasileiro e ao trabalho docente do que as proposições da OCDE, devido aos seguintes fatores:

(i) A particularidade da profissão docente no país é marcada pelo controle, responsabilização, perseguição, ataques e descrédito social (PICOLI; RADAELLI; TEDESCO, 2020), legitimados pela mídia (SOUZA, 2009) e por intelectuais orgânicos a serviço do empresariado brasileiro (CARVALHEIRA, 2022), realidade bastante distinta dos principais membros da OCDE. Uma pesquisa realizada pela Varkey Foundation em 2018⁹⁵ analisou o status social dos professores de 35 países, criando um ranking da valorização social docente de acordo com o índice Global Teacher Status Index. A pesquisa concluiu que os países que mais valorizam os professores são os países asiáticos, a exemplo da China, Malásia, Taiwan e Japão. No Japão, por exemplo, a profissão docente é de prestígio social, o que lhes confere o termo

⁹⁵ Fonte: <https://www.varkeyfoundation.org/what-we-do/research/global-teacher-status-index-2018>. Acesso em 04 junh. 2024.

honorífico de respeito *sensei*, para designar a autoridade, reconhecimento social, conhecimento superior e respeito⁹⁶, por outro lado, o Brasil ocupou o último lugar no quesito valorização.

(ii) O baixo desempenho dos alunos brasileiros nos testes em larga escala nacionais e internacionais, é utilizado pelos gestores públicos, mídia e empresariado para promover mudanças na formação docente no Brasil⁹⁷, aumentando ainda mais as pressões por resultados e cobranças sobre estes profissionais. Considerando que a BNC-formação utiliza estes mesmos dados para justificar sua necessidade, ela transfere para os professores a responsabilidade pelo direito à educação de qualidade no país e, concomitantemente, oculta que são as condições materiais (nível socioeconômico, cor da pele e território) que determinam os resultados do SAEB (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021). Os países membros da OCDE, por outro lado, são os que alcançam os melhores resultados no PISA, portanto, os seus professores não sofrem as mesmas pressões que os professores brasileiros para melhorarem os índices e metas.

(iii) O documento nacional ignora ausência de investimentos em educação, as péssimas condições de trabalho, carreira, salários e remuneração dos professores brasileiros. Ponderou-se que o documento desvincula a formação inicial da continuada e a formação da valorização social da docência (ANFOPE, 2020a). No quesito investimento, utilizando os próprios resultados da OCDE, constatou-se que, nos países mais ricos da Organização, o investimento por aluno é três vezes superior ao nacional. Em relação às condições de trabalho, verificou-se que os professores brasileiros possuem dupla jornada, excesso de tarefas, sofrem pressão da família e da escola pelos resultados dos alunos, ausência de apoio social; além disso, salas de aula superlotadas, o ruído excessivo e indisciplina dos alunos – também são exemplos de fatores que precarizam a ação docente na escola (ASSUNÇÃO; ABREU, 2019; CORTEZ *et al.*, 2017). Quanto à remuneração, apesar da Lei do Piso, até o ano de 2018, 79 municípios brasileiros descumpriram o mínimo estipulado pela referida legislação. Embora o documento reconheça a importância de tal legislação, indiretamente justifica que seu descumprimento, alegando a “situação econômica do

⁹⁶ Fonte: <https://coisasdojapao.com/2019/10/professores-no-japao-saiba-mais-sobre-essa-profissao/>. Acesso em: 20 mar. 2024.

⁹⁷ Fonte: <https://www.metropoles.com/brasil/apos-resultado-do-pisa-mec-fala-em-mudanca-na-formacao-de-professores>. Acesso em 04 junh. 2024.

país” (BRASIL, 2019a, p. 9). Segundo estudo promovido pela própria OCDE com 40 países, o Brasil é o país que oferece a pior remuneração para esses profissionais. Foi mostrado também que os professores que recebem os menores rendimentos são os que atuam na pré-escola.

(iv) A BNC-Formação estabelece um modelo de formação mais enxuto, com foco nas dimensões didático-pedagógicas, para o qual interessa “professor empreendedor de si”, que naturaliza a vulnerabilidade social e moral da docência no Brasil, as precárias condições de trabalho, a superexploração/ampliação da responsabilização e, principalmente, que atua para melhorar os índices educacionais nacionais e internacionais. O “professor empreendedor de si” atua na “luta individual” pela remuneração sob forma de bônus/prêmios, como reconhecimento de “sua importância” na melhoria da “qualidade da educação”, segundo os parâmetros do SAEB/IDEB. Ao contrário dos países da OCDE que são bem remunerados e valorizados, no Brasil, essa “remuneração extra” se torna necessária devido à baixa remuneração e desvalorização exacerbada do professor no país, corroborando para o esvaziamento da “luta coletiva” em defesa da qualidade da educação e valorização da docência em suas múltiplas determinações. Ao propor o pagamento individual, baseado em competências e habilidades, o Estado brasileiro tende a reduzir seus investimentos em educação, uma vez que os professores passam a ser remunerados a partir da “produtividade de seu trabalho”⁹⁸, criando cada vez mais diferenças na carreira/salário entre os funcionários. Interessa, nesse processo, a contenção da formação humana no país, que está acontecendo por meio de diversos mecanismos, a saber: 1) o fechamento de escolas⁹⁹ e aumento gradual da idade escolar obrigatória de 7 a 14 anos para 4 a 17 anos¹⁰⁰; 2) a retirada indireta de algumas disciplinas do currículo, conforme prevê a Reforma do Ensino Médio, que torna obrigatória apenas as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática durante os três anos dessa etapa; 3) corte de recursos destinados à educação, especialmente da educação superior¹⁰¹; 4)

⁹⁸ No caso da educação básica, essa produtividade se refere aos resultados dos alunos nas avaliações em larga escala, ou seja, da bonificação para aqueles professores e escolas que tiveram as melhores notas e a respectiva punição dos docentes e instituições que não alcançaram as metas.

⁹⁹ Entre 1995 e 2014 foram fechadas 69.906 mil escolas no Brasil, a maioria delas municipal, localizadas nas Regiões Norte e Nordeste (PEREIRA, 2017).

¹⁰⁰ Entre 1988 e 2006, a educação escolar obrigatória de frequência na escola no Brasil compreendia a idade de 7 a 14 anos. A partir de 2005, por meio da Lei Federal n.º 11.114, ampliou-se a escolaridade obrigatória para crianças a partir de 6 anos. Em 11 de novembro de 2009, a Emenda Constitucional (EC) n.º 59 tornou obrigatória a educação de 4 a 17 anos de idade.

¹⁰¹ Fonte: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/governo-lula-bloqueia-r-332-milhoes-destinados-para-a-educacao/> Acesso em: 13 mar.2024

descumprimento da Lei do Piso Salarial por grande parte dos Estados e Municípios¹⁰²; 5) realização de contratos de professores em regime temporário e uberizados¹⁰³; 6) retirada de conteúdos curriculares das disciplinas escolares com a instituição da BNCC¹⁰⁴. Esses elementos incidem diretamente no trabalho do professor, no que tange ao aumento da precarização, intensificação e exploração. Quando uma escola é fechada, por exemplo, aquela demanda educacional não deixou de existir, é feito um remanejamento de professores e alunos para escolas com turmas superlotadas, piorando, portanto, as condições de trabalho e dificultando o processo de ensino-aprendizagem. Ademais, o alargamento de tarefas/competências dos professores em curso desde a década de 1990 (ROSA, 2017) está sendo seguido de uma progressiva responsabilização desses profissionais pelos resultados/performance dos alunos (DCN 02/2002) e pela sua própria formação (DCN 02/2019). Embora esse processo não apresente efeitos significativos relevantes, continua em curso e defendido ideologicamente tanto nos documentos da OCDE quanto nos textos de referência da BNC-Formação, pois parece ser lucrativo ao empresariado, principalmente porque: i) propõe carreiras diferenciadas e possibilita a massificação de contratos uberizados por meio da aferição/avaliação a partir de competências e habilidades; ii) permite o avanço da lucratividade do empresariado brasileiro na comercialização da educação e seus subprodutos.

(v) Vimos que a OCDE atua como APH que propaga, por meio de seus instrumentos normativos, o aprofundamento do neoliberalismo por meio de reformas neoliberais e legislações que contribuem para a degradação e submissão dos direitos coletivos históricos do trabalhador. No Brasil este processo se tornou mais intenso após a instituição da PEC 55, cujas consequências podem ser observadas na educação, por exemplo, por meio do crescimento de vínculos contratuais de professores temporários e terceirizados, acompanhados pela redução progressiva de professores efetivos da educação básica (BRASIL, 2023; PREVITALI; FABIANI, 2022). Esses profissionais que atuam na condição temporária e terceirizada possuem menos direitos que os

¹⁰² Fonte: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/estados-comecam-a-pagar-novo-piso-nacional-a-professores-entidades-apontam-rombo-nas-contas-publicas/#:~:text=De%20acordo%20com%20levantamento%20da,Catarina%2C%20S%C3%A3o%20Paulo%20e%20Tocantins>. Acesso em: 13 jun. 2022.

¹⁰³ Fonte: <https://noticias.uol.com.br/reportagens-especiais/4-em-cada-10-professores-nas-redes-estaduais-tem-contratos-temporarios/#cover>. Acesso em: 13 jun. 2022.

¹⁰⁴ Cf. MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

efetivos (SANTOS, 2022), estes últimos, estão em pior situação, pois exercem jornadas intermitentes, sem contrato e de forma emergencial (PREVITALI; FABIANI, 2022).

Após o fechamento deste texto, o CNE homologou o Parecer CNE nº 4/2024¹⁰⁵ de 12 de março de 2024, que revogou as Resoluções 02/2019 (BNC-Formação Inicial) e 01/2020 (BNC-Formação Continuada) e aprovou 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). A Anfope se manifestou por meio de nota de repúdio¹⁰⁶ contra a homologação do Parecer 04/2024, que, segundo a entidade, mantém os mesmos princípios gerais das Resoluções revogadas e, ao mesmo tempo, defende a retomada da Resolução CNE/CP 02/2015, construída coletivamente.

Como limites deste estudo apontamos, que face à delimitação do objeto desta pesquisa, não avançamos na investigação de outros programas da OCDE, a exemplo da TALIS e do Projeto Educação 2030, que apresentam proposições sobre educação e formação de professores. Outra limitação deste estudo foi abordar a formação de professores no Brasil sem apresentar dados sobre outros países com características econômicas e sociais similares, a exemplo dos países da América Latina e Caribe. No âmbito das ausências, não foram abordadas as políticas que incidem sobre a formação de professores no país, tais como o PIBID e a residência pedagógica, programas alinhados à BNCC.

Além disso, identificou-se a impossibilidade de avançar na discussão de dois aspectos decorrentes dos efeitos da reestruturação produtiva sobre o trabalho docente. O primeiro é a instituição de planos de cargos, carreiras e remuneração de modo individualizado e heterogêneo, via aferição de competências e habilidades, contudo, não foi possível explorar as consequências de forma ampla e aprofundada dessa recomendação. O segundo se refere ao aumento da exploração do trabalho do professor por meio da ampliação das tarefas, sem que, necessariamente, ele seja recompensado financeiramente. Acredita-se que a *BNC-Formação amplia a*

¹⁰⁵ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2024/256291-pcp004-24/file>. Acesso em 08 jun. 2024.

¹⁰⁶ Fonte: <https://www.anfope.org.br/nota-de-repudio-contra-a-homologacao-pelo-mec-do-parecer-04-2024/>. Acesso em 08 jun. 2024.

expropriação do trabalho docente por parte do Estado (MARX, 2013), discussão que será deixada em aberto, pretendendo-se retomar a ela em pesquisas futuras.

Por fim, consideramos a importância de continuar estudando a formação de professores, buscando apreender as múltiplas determinações que a permeiam, e da participação na luta em defesa da educação pública, laica, universal e gratuita. Em tempo, não interessa um modelo de formação nos moldes do empresariado brasileiro, tampouco de conciliação de classes. Neste caso, defendemos um projeto de formação humana que direcione à prática revolucionária no sentido apontado na tese III sobre Feuerbach (MARX, 2007), construída a partir das condições reais e no seio da luta de classes (PEIXOTO, 2021).

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, 2018.

ADRIÃO, Theresa; DOMICIANO, Cassia Alessandra. A educação pública e as corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil. **FINEDUCA-Revista de Financiamento da Educação**, v. 8, 2018.

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 137-153, 2019.

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, 2013.

ALMEIDA, Talles Ramon Ferreira de. **O professor-performer e o enfrentamento do poder disciplinar: arte e experiência na escola**. 2019, 117 fl. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal de São João del-Rei, 2019.

AMARAL, Hudson Nunes; GASPAROTTO, Angelita Moutin Segoria. Inteligência artificial: o uso da robótica indústria 4.0. **Revista Interface Tecnológica**, v. 18, n. 1, p. 474-486, 2021.

AMARAL, Nelson Cardoso; OLIVEIRA, João Ferreira de. O financiamento da educação no PNE (2014-2024) no contexto do pós-golpe de 2016: balanço crítico. **Revista Exitus**, v. 13, p.1- 22, 2023.

ANDES- SM. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Portaria da Capes corta bolsas de diversos programas de pós-graduação**. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/portaria-da-capes-corta-bolsas-de-diversos-programas-de-pos-graduacao1/page:6/sort:Conteudo.created/direction:DESC>. Acesso em: 10 dez. 2022.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Documento Final do XIX Encontro Nacional da ANFOPE 2018. **POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: (Contra Reformas e Resistências)**, 2018.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Contra a descaracterização da Formação de Professores. Nota das entidades nacionais em defesa da Resolução 02 /2015, 2019**. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/contra-descaracterizacao-da-formacao-de-professores-nota-das-entidades-nacionais-em-defesa-da#:~:text=Reafirmamos%20nossa%20posi%C3%A7%C3%A3o%20em%20defesa,c oncep%C3%A7%C3%A3o%20formativa%20da%20doc%C3%Aancia%20que>. Acesso em: 10 jan. 2022.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **A ANFOPE se posiciona em defesa da Resolução 02/215 e pede arquivamento do parecer que propõe a sua alteração**, [página *online*], 2019a. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/anfope-seposiciona-em-defesa-da-resolucao-02-215-e-pede-arquivamento-do-parecer-que-propoe-a-sua-alteracao/>. Acesso em: 03 jul. 2022.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Anfope repudia a aprovação pelo CNE da Resolução que define as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), em sessão realizada no dia 07 de novembro, sem divulgação**. Em um plenário esvaziado. [página *online*], 2019b. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/anfope-repudia-a-aprovacao-pelo-cne-da-resolucao-que-define-as-novas-diretrizes-curriculares-para-formacao-inicial-de-professores-da-educacao-basica-e-institui-a-base-nacional-comum-para-a-formacao-in/#:~:text=Anfope%20repudia%20a%20aprova%C3%A7%C3%A3o%20pelo,07%20de%20novembro%2C%20sem%20divulga%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 10 jan. 2022.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **BOLETIM ANFOPE**, n.3, Ano – 2019c. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/09/BOLETIM-03-2019-ANFOPE-2019-n3.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **CONTRA A DESQUALIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**. 2020. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/entidades-nacionais-lancam-manifesto-contr-a-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica/#:~:text=A%20homologa%C3%A7%C3%A3o%20da%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE,agora%20mirando%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada>. Acesso em: 10 jan. 2022.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **BOLETIM ANFOPE** n.4, v.30, 13 julho 2020a. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/07/BOLETIM-04-2020-ANFOPE-.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2021.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Documento Final do XX Encontro Nacional da ANFOPE. **POLÍTICA DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada**, 2021. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2024.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Posicionamento da ANFOPE sobre a regulamentação da profissão de pedagogo**. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/911/750>. Acesso em: 03 mar. 2024.

ANPEd *et al.* Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC. 20/10/2017**. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores-anunciada#:~:text=Como%20linhas%20de%20a%C3%A7%C3%A3o%20para,de%20primeira%20e%20segunda%20Licenciatura>. Acesso em: 10 jan. 2022.

ANPEd. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. FELIPE, Eliana da Silva. Novas Diretrizes para a Formação de Professores: continuidades, atualizações e confrontos de projetos. 29/07/2020 -Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/novas-diretrizes-para-formacao-de-professores-continuidades-atualizacoes-e-confrontos-de>. Acesso em: 10 jan. 2022.

ANPEd. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **MOÇÃO Nº 15 MOÇÃO DE REPÚDIO ÀS NORMATIVAS DO CNE/MEC REFERENTES À FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORAS E PROFESSORES**, Rio de Janeiro, 24 de novembro 2021. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/moco-es-aprovadas-na-assembleia-geral-da-40a-reuniao-nacional-da-anped>. Acesso em: 10 jan. 2022.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANDRÉ, Marli. Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferenças. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 53, p. 823-841, 2017.

ANTUNES, Ricardo (Org.) **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; ABREU, Mery Natali Silva. Pressão laboral, saúde e condições de trabalho dos professores da Educação Básica no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, p. e00169517, 2019.

AZEVEDO, Sandra de Castro; FERNANDES, Roberto Mauro; CRUZ, Abigail Bruna. Intervenção nas universidades: Cortes de verbas e imposições legais. **Caderno de Geografia**, v. 31, n. 2, p. 148-148, 2021.

BARREIROS, Débora Raquel Alves; DRUMMOND, Rosalva de Cássia Rita. Base Nacional Comum para a formação de professores da educação básica: em foco os jogos políticos e a responsabilização docente. **Currículo sem fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1313-1326, 2021.

BASTOS, Robson dos Santos. **A educação para a cidadania global da Unesco e seus nexos com a formação de professores de Educação Física no Pará**. 2019. 278f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O Consenso de Washington**: A visão neoliberal dos problemas latino-americanos, 1994. Disponível em: <<http://professor.pucgoias.edu.br/sitedocente/admin/arquivosUpload/17973/material/Consenso%20de%20Washington.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2022.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro...retrocessos na atual política de formação docente. **Retratos da escola**, v. 13, n. 27, p. 669-684, 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002** - Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

BRASIL. **DECRETO Nº 6.094**, DE 24 DE ABRIL DE 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

BRASIL. **Lei 11.738 de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação** (CONAE). Brasília, MEC, 2014. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/DocumentoFinal29012015.pdf>. Acesso em: 22 set. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 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. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 13 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Portal da Legislação, Brasília, 16 fev. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que 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. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília. 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 13 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Versão Preliminar. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**, 2018b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 jul. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que 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. Brasília, 2019. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-cp-001-2019-07-02.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. 3ª VERSÃO DO PARECER. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**, 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em: 13 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. 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)**, 2019b.

BRASIL. **Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares**. Portaria Nº 412, de 17 de junho de 2021.

BRASIL. **Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares**. Edital Nº 35, de 21 de junho de 2021a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2023**.

CAPES, Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Apoio à Formação de Profissionais no campo das competências socioemocionais**. Edital nº 044/2014. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-44-2014-competenciassocioemocionais-pdf>. Acesso em: 03 nov. 2021.

CARVALHEIRA, Eliana Mariano. **Formação de professores da educação básica: análise comparativa entre a BNC-Formação e o modelo francês**. 2021. 189 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2022.

CARVALHO, Maria Teresa Geraldo. **A Nova Gestão Pública, as reformas no sector da saúde e os profissionais de enfermagem com funções de gestão em Portugal**. 2006. 654 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade de Aveiro, Portugal, 2006.

CASTRO, J. C. L. Hiperneoliberalismo e autoritarismo. **Anais do XLIV Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs)**, São Bernardo do Campo (SP), 1 a 11 de dezembro de 2020.

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Consensos e dissensos em torno da definição e usos de referenciais de atuação docente**. Relatório de pesquisa, fev. 2018. Disponível em: https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Pesq_Referentes_rel%C3%B3rio_19fev2018.pdf. Acesso em: 03 mar. 2021.

CINTRA, Paula Cinthya Silva; COSTA, Renata Luiza da. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores para Educação Básica de 2015 e 2019: Perspectiva prática e emancipadora. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. 1- 22, 2020.

COMTE-SPONVILLE, André. **Dicionário Filosófico**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CORTEZ, Pedro Afonso *et al.* A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. **Cadernos Saúde Coletiva**, v. 25, p. 113-122, 2017.

COSTA, Eliane Miranda; MATTOS, Cleide Carvalho de; CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. Implicações da BNC-formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 896-909, 2021.

COSTA, Estela; AFONSO, Natércio. Os instrumentos de regulação baseados no conhecimento: o caso do Programme for International Student Assessment (PISA). **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 1037-1055, 2009.

COSTA, Nayla Marcatto da. **As implicações da BNC-Formação para a formação docente**: considerações a partir da perspectiva crítica. 2023. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, MS, 2023.

D'ÁVILA, Cristina. A didática nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica: impasses, desafios e resistências. **Revista Cocar**, n. 8, p. 86-101, 2020.

DELGADO, Gabriela Neves; DELGADO, Maurício Godinho. **A Reforma Trabalhista no Brasil com comentários à Lei n. 13.467.2017**. 1ª ed. São Paulo: LTr, 2017.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 1-19, 2021.

DUARTE, Kamilla Alves. Dominação burguesa entre o velho e o novo: a ascensão da extrema-direita no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**, v. 146, p. e6628330, 2023.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (Orgs.). **Formação de professores**. Limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 33-49, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 299-324, 2015.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos Pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, v. 10, p. 1-12, 2012.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Professor: a profissão que pode mudar um país? In: EVANGELISTA, O. (Org.) **O que revelam os slogans na política educacional**. 1. ed. Araraquara – SP: Junqueira e Marin, 2014.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Apresentação. In: EVANGELISTA, O. (Org.) **O que revelam os slogans na política educacional**. 1. ed. Araraquara –

SP: Junqueira e Marin, 2014.

EVANGELISTA, Olinda; FIERA, Letícia; TITTON, Mauro. Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. **Jornal Universidade à Esquerda, Debate**, v. 14, 2019.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Retratos da escola**, v. 13, n. 25, p. 155-168, 2019.

FERNANDES, Ivan Filipe. O Brasil como potência emergente no Sul Global no novo cenário internacional: ameaças e possibilidades diante da mudança hegemônica. **Revista Estudos do Século XX**, n. 23, p. 99-115, 2023.

FERREIRA, Diana Lemes. **A Organização para a cooperação e desenvolvimento econômico (OCDE) e a política de formação docente no Brasil**. 2011, 239 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

FERREIRA, Diana Lemes. A relação entre a OCDE e a política de formação docente brasileira. **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO**, v. 35, 2012.

FERREIRA, Sandra Thaís Gomes. **A BNC- formação e o ideário político Educacional da Unesco para a formação de professores**. 2021. 142 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2021.

FILGUEIRA, Vitor; ANTUNES, Ricardo. Plataformas digitais, uberização do trabalho e regulamentação e regulação do capitalismo contemporâneo. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

FORTES, Ana Rachel Simões. Para além do pedido de adesão: As relações entre Brasil e OCDE. **REI-Revista de Estudos Internacionais**, v. 14, n. 1, p. 65-82, 2023.

FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores e Diretoras de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras. **Nota de repúdio contra a PORTARIA Nº 412, DE 17 DE JUNHO DE 2021 que institui Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares e contra o EDITAL Nº 35, DE 21 DE JUNHO DE 2021**. Disponível em: <https://ced.ufsc.br/2021/07/07/nota-de-repudio-contra-a-portaria-no-412-de-17-de-junho-de-2021-que-institui-programa-institucional-de-fomento-e-inducao-da-inovacao-da-formacao-inicial-continuada-de-professores-e-diretores-escolare/#:~:text=JUNHO%20DE%202021-,Nota%20de%20rep%C3%BAdio%20contra%20a%20PORTARIA%20N%C2%BA%20412%2C%20DE%2017,21%20DE%20JUNHO%20DE%202021>. Acesso em: 31 ago. 2022.

FRANCO, Fábio Guimarães. O Conselho de Estabilidade Financeira (FSB): paradigma da emergente ordem mundial em rede. **Revista Tempo do Mundo**, v. 3,

n. 1, p. 49-94, 2017.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; MASCARENHAS, Aline DN. O esvaziamento da didática e da pedagogia na (nova) BNC de formação inicial de professor da educação básica. **Revista e-Curriculum**, v. 19, n. 3, p. 1014-1035, 2021.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1203-1230, 2007.

FREITAS. Helena Costa Lopes de. **ForumDir e mais 15 entidades repudiam Edital e Programa do MEC**. Publicado em 07/07/2021. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2021/07/07/forumdir-e-mais-12-entidades-repudiam-edital-e-programa-do-mec/>. Acesso em: 31 ago. 2022.

FREITAS. Helena Costa Lopes de. **CNE prorroga prazo para adequação à Resolução 02.2019**. Publicado em 05/08/2021a. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2021/08/05/cne-prorroga-prazo-para-adequacao-a-resolucao-02-2019/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

FREITAS. Helena Costa Lopes de. **Cresce a luta dos educadores contra os retrocessos na formação de profissionais para a educação básica**. Publicado em 06/10/2021b. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2021/10/06/cresce-a-luta-dos-educadores-contr-os-retrocessos-na-formacao-de-profissionais-para-a-educacao-basica/>. Acesso em: 31 ago. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos. **A Reforma Empresarial da Educação**: Nova direita, velhas ideias. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Suzana Cristina de; MOLINA, Adão Aparecido. Estado, políticas públicas educacionais e formação de professores: em discussão a nova resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. **Pedagogia em Foco**, v. 15, n. 13, p. 62-81, 2020.

FURTADO, Clayton Sirilo; SOARES, Tufi Machado. Impacto da bonificação educacional em Pernambuco. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 29, n. 70, p. 48-76, 2018.

GARCIA, Silas Alberto; ALMEIDA, Idayany Araújo Cardoso de; ALMEIDA, Guenther Carlos Feitosa de. Professor no Brasil: de “despercebido” a “perseguido”. **Ensaios Pedagógicos**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. p.17–25, 2022. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/243>. Acesso em: 17 mar. 2024.

GODINHO, Rodrigo de Oliveira. **A OCDE em rota de adaptação ao cenário internacional**: perspectivas para o relacionamento do Brasil com a Organização. Brasília: FUNAG, 2018.

GREENWALD, Rob; HEDGES, Larry V.; LAINE, Richard D. The effect of school resources on student achievement. **Review of educational research**, v. 66, n. 3, p. 361-396, 1996. Disponível em:

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543066003361>. Acesso em: 12 mar. 2022.

GUEDES, Marilde Queiroz Queiroz. Política de formação docente: as novas diretrizes e a base nacional comum instituídas. **Sul-Sul-Revista de Ciências Humanas e Sociais**, v. 1, n. 01, p. 82-103, 2020.

GUERRA, Messias Júnio Lopes; NAIDON, Thiago Cattani; VIANA, Luiz Augusto Ferreira de Campos. A BNC da formação de professores da educação básica: considerações sobre os estilos de aprendizagem. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, p. e6039109111-e6039109111, 2020.

GUSTAFSSON, Jan-Eric. What do we know about effects of school resources on educational results?. **Swedish economic policy review**, v. 10, n. 2, p. 77-77, 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Jan-Eric-Gustafsson/publication/265577190_What_do_we_know_about_effects_of_school_resources_on_educational_results/links/550ac1780cf265693cedb75a/What-do-we-know-about-effects-of-school-resources-on-educational-results.pdf. Acesso em: 12 mar. 2022.

HANUSHEK, Eric A. Publicly provided education. **Handbook of public economics**, v. 4, p. 2045-2141, 2002.

HANUSHEK, Eric A. The failure of input-based schooling policies. **The Economic Journal**, v.113, n. 485: 64-98, February, 2003.

HESSEL, Rosana. **Guedes critica Bélgica e França por “atrasarem” entrada do Brasil na OCDE**. 2022. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/economia/2022/05/5010582-guedes-critica-belgica-e-franca-por-atrasarem-entrada-do-brasil-na-ocde.html>. Acesso em: 2 dez. 2022.

HOBBSAWM, Eric J., 1917. **Era dos Extremos**: o breve século XX: 1914-1991. Tradução Marcos Santarrita, revisão técnica Maria Célia Paoli. — São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ICLE, Gilberto; BONATTO, Mônica Torres. Por uma Pedagogia Performativa: a escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers. **Cadernos cedes**, v. 37, p. 07-28, 2017.

INSTITUTO CANOA. **Pesquisa sobre a regulamentação de licenciaturas no exterior**. Junho de 2019. Disponível em: https://www.profissaodocente.org.br/_files/ugd/1f15e7_074d751027284dd4bfcdddcbeae85a.pdf. Acesso em: 16 set. 2023.

KREIN, José Dari *et al.* (Org.). **Dimensões críticas da reforma trabalhista no Brasil**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2018.

KUENZER, Acacia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim técnico do SENAC**, v. 28, n. 2, p. 2-11, 2002.

KUENZER, Acacia Zeneida. As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. **Educar em revista**, p. 43-69, 2003.

KUENZER, Acacia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1153-1178, 2007.

LAVOURA, Tiago Nicola; ALVES, Melina Silva; SANTOS JUNIOR, Cláudio de Lira Santos. Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC-formação em debate. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 37, p. 553-577, 2020.

LOCATELLI, Iza. Construção de instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo SAEB. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 25, p. 3–21, 2002. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2189>. Acesso em: 2 dez. 2022.

LUCYK, Viviana Patricia Kozlowski; GRAUPMANN, Edilene Hatschbach. A desvalorização do trabalho docente brasileiro: uma reflexão de seus aspectos históricos. **Humanas Sociais & Aplicadas**, v. 7, n. 20, 2017.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da escola**, v. 13, n. 25, p. 39-58, 2019.

MARTINEZ, Flavia Wegrzyn Magrinelli; KAILER, Priscila Gabriele da Luz; TOZETTO, Susana Soares. A BNC-Formação: o projeto de formação por competência dos docentes pós-golpe jurídico-institucional de 2016. **Cadernos de Pesquisa**, p. 357-378, 2022.

MARTINS JUNIOR, Luiz; DIAS, Julice; FROZZA, Marcia Vidal Candido. Formação inicial de professores: desafios da implantação das Diretrizes da Base Nacional Comum Curricular. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 12, n. 27, 2022.

MARX, Karl. *Teses sobre Feuerbach*. In: MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. Tradução Reginaldo Sant'Anna. 31ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MCKINSEY & COMPANY. **Como os Sistemas Escolares de Melhor Desempenho do Mundo Chegaram ao Topo**. Junho, 2008.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de pesquisa**, p. 89-118, 2003.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan. /abr.

2011.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; COSTA, Maria da Conceição dos Santos. A OCDE e a formação docente: a TALIS em questão. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 41, p. 99-124, 2020.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; CAMARGO, Arlete Maria Monte. A agenda global da educação e a formação continuada de professores. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 24, n. 59, 2022.

MEDEIROS, Daniela Gomes. **BASE NACIONAL CURRICULAR: A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**. 2022. 263f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2022.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação: o projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil e na Venezuela**. 2003. 244 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2003.

MELO, Luciana Grassano; RIBEIRO, Ana Carolina Cardoso Lobo. Novo Regime Fiscal e Subdesenvolvimento no Brasil. **Revista de Direito da Administração Pública**, v. 1, n. 1, 2023.

MENDONÇA, Ana Waleska *et al.* Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, p. 96-113, 2006.

MÉSZÁROS, Ivan. **A crise estrutural do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MONTEIRO, Alice Nantala Pereira; VAZ, Bárbara Regina Gonçalves; DA MOTA, Rafael Silveira. Desvalorização profissional dos professores. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, p. e37379-e37379, 2022.

MOTTA, Vânia Cardoso; LEHER, Roberto; GAWRYSZEWSKI, Bruno. A pedagogia do capital e o sentido das resistências da classe trabalhadora. **SER social**, [S. l.], v. 20, n. 43, p. 310–328, 2018. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/18862. Acesso em: 5 jan. 2023.

MOURA, Lívia Romero; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; AQUINO, Cássio Adriano Braz. Do docente efetivo ao docente Uberizado: a precarização contratual do professor no Brasil. **Trabalho & Educação**, v. 30, n. 3, p. 67-85, 2021.

NASCIMENTO, Belmiro José da Cunda; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. Formação docente e educação empreendedora: discursos, práticas da utopia ou da possibilidade. **IV SIPASE? Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação**, 2017, Brasil, 2017.

NASCIMENTO JUNIOR, Vamberto Marinho do. **Discursos da BNC-Formação enquanto mecanismos da biopolítica, noopolítica e psicopolítica** [recurso

eletrônico]: possíveis assujeitamentos de professores na educação, 2022. Dados eletrônicos. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2022.

NOBORU, Seiichiro. **A strategy for enlargement and outreach**. Paris: OCDE, 2004. Disponível em: <https://www.oecd.org/global-relations/globalrelationsstrategy/37434513.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2024.

NUNES, Cely do Socorro Costa; NUNES, Herika Socorro. A formação inicial de professores em Portugal: hoje em dia, todo professor deve ser... **Educação em Perspectiva**, v. 4, n. 1, 2013.

OCDE. **Os Princípios da OCDE sobre o Governo das Sociedades**. 2004. Disponível em: <https://www.oecd.org/daf/ca/corporategovernanceprinciples/33931148.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2022.

OCDE. **La definición y selección de competencias clave**: Resumen ejecutivo. Publicações OCDE. 2005. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/35693273.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2021.

OCDE. **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna Ltda., 2006. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/608542926/OECD-Professores-Sao-Importantes-Atraindo-Desenvolvendo-e-Retendo-Professores-Eficazes#>. Acesso em: 02 mar. 2022.

OCDE. Report of the Chair of the Working Group on the Future Size and membership of the Organisation to Council. “Framework for the Consideration of Prospective Members”. Meeting of the OECD Council at Ministerial Level. Paris, 7-8 June 2017. Disponível em: <https://www.oecd.org/mcm/documents/C-MIN-2017-13-EN.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2024.

OCDE. **Competencias en Iberoamérica**: Análisis de PISA 2015. Fundación Santillana, 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/skills/piaac/Competencias-en-Iberoamerica-Analisis-de-PISA-2015.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2022.

OCDE. **Políticas Eficazes para Professores**: Percepções da PISA, OCDE, 2018a. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264301603-en.pdf?expires=1672863450&id=id&accname=guest&checksum=1025FD569BFC5CE550BD59810968315>. Acesso em: 02 mar. 2022.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS)**: cadre Conceptuel. Document de travail de l'OCDE sur l'Éducation no. 187. 2019. Disponível em: [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2018\)23&docLanguage=Fr](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2018)23&docLanguage=Fr). Acesso em: 20 fev. 2024.

OCDE. **Programa Internacional de Avaliação de Competências de Adultos - PIAAC e seu impacto em seis países**. 2021. Disponível em:

<https://observatorioept.org.br/conteudos/programa-internacional-de-avaliacao-de-competencias-de-adultos-piaac-e-seu-impacto-em-seis-paises>. Acesso em: 05 ago. 2023.

OCDE. **Education at a Glance 2022 OECD INDICATORS**. 2022. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/3197152b-en.pdf?expires=1691256374&id=id&accname=guest&checksum=AD8B6B35678A5F425FE525B9965BF45E>. Acesso em: 05 ago. 2023.

OCDE. **Education Policy Committe** – EDPC. 2023. Disponível em: <https://oecdgroups.oecd.org/Bodies/ShowBodyView.aspx?BodyID=7329>. Acesso em: 06 ago. 2023.

OCDE. Disponível em: <https://www.oecd.org/about/how-we-work/>. Acesso em: fev. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; CLEMENTINO, Ana Maria. As políticas de avaliação e responsabilização no Brasil: uma análise da Educação Básica nos estados da região Nordeste. **Revista Ibero-americana de Educação**, 2020.

OLIVEIRA, N. A OTAN e o Pacto de Varsóvia. **A Defesa Nacional**, v. 70, n. 707, 19 abr. 2021.

OLIVEIRA, Veronica Borges de; JESUS, Ana Paula de. Fazendo a “racionalidade” tremer: notas disruptivas acerca da BNC-Formação. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 31-50, set./dez. 2020.

OSHIRO, Cláudia Hiromi; SCORZAFAVE, Luiz Guilherme; DORIGAN, Tulio Anselmi. Impacto sobre o desempenho escolar do pagamento de bônus aos docentes do ensino fundamental do Estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Economia**, v. 69, p. 213-249, 2015.

PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. **Para a crítica dos fundamentos da formação de professores no Brasil**: o problema da prática. Goiânia: Gárgula; Kelps, 2021.

PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. Concentração de forças produtivas, luta de classes e impossibilidade de um “sistema nacional de educação” unitário. **Revista Trabalho Necessário**, v. 21, n. 44, p. 01-24, 2023.

PEREIRA, Giselia Antunes; COSTA, Nilza Maria Vilhena Nunes; MACIEL, Vanessa. Mudanças na organização científica do trabalho e na educação: qual a relação? **Revista Tecnologia e Sociedade**, v. 4, n. 6, p. 31-47, 2008.

PEREIRA, João Márcio Mendes. Seguindo o dinheiro: uma análise da atuação do Banco Mundial no Brasil (1990-2020). **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política, p. 204-249, 2023.

PEREIRA, Leonardo Rogério da Silva Gomes. **A uberização do trabalho do professor de educação física no estado do Pará**. 2020. 30 f. Trabalho de

Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Escola Superior Madre Celeste, Ananindeua, 2020.

PEREIRA, Roberta Dohani; ALENCAR, Dimas Meio. A criação da OTAN e sua permanência no período pós-Guerra Fria. **Fronteira**, Belo Horizonte, v. 3, n 5, p. 83-103, jun. 2004.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **A política de competências e habilidades na educação básica pública**: relações entre Brasil e OCDE. 2016. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **OCDE, PISA e POLÍTICA EDUCACIONAL**. 2018. Disponível em: <https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Rodrigo-da-Silva-Pereira.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2023.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra de. O curso Gestão para Aprendizagem da Fundação Lemann como processo de institucionalização do gerencialismo nas escolas de educação básica alagoanas: implicações para a democratização da educação. **Educar em Revista**, v. 36, 2020.

PICOLI, Bruno Antonio; RADAELLI, Samuel Mânica; TEDESCO, Anderson Luiz. Anti-intelectualismo, neoconservadorismo e reacionarismo no Brasil contemporâneo: o movimento escola sem partido e a perseguição aos professores. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 58, p. 48-66, 2020.

PINTO, Denis Fontes de Souza. **OCDE**: uma visão brasileira. Brasília: IRBr; FUNAG, 2000. (Coleção 'Curso de Altos Estudos do Instituto Rio Branco').

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César. Trabalho digital e educação no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo (Org.) **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César. Trabalho docente na educação básica no Brasil sob indústria 4.0. **Revista Katálysis**, v. 25, p. 156-165, 2022.

PRÍNCEPE, Lisandra; ANDRÉ, M. E. D. A. Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. **Currículo sem fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 60-80, 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, Construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, vol. 1, n° 1, p. 93-114, 2003.

RAMOS, Marise; PELISSARI, Lucas. Crise do capital, luta de classes e educação hoje: utopia ou barbárie. **Revista Trabalho Necessário**, v. 21, n. 44, p. 01-16, 2023.

REIS, Graça Regina Franco da Silva; GONÇALVES, Rafael Marques. Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica: dilemas, embates e

pontos de vista. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 155-180, set./dez. 2020.

RIBEIRO, Rômulo Tavares. Brasil como membro pleno da OCDE: uma análise crítica. **Oikos**, v. 19, n. 3, 2020.

RODRIGUES, Douglas. **Brasil já aderiu a 43,6% dos instrumentos da OCDE, diz chanceler**. 2022. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/internacional/brasil-ja-aderiu-a-436-dos-instrumentos-da-ocde-diz-chanceler/>. Acesso em: 26 nov. 2022.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. O documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): dez razões para temer e contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 1-39, 2020.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. e35617-39, 2021.

ROSA, Maria Geralda Oliver. **O papel da OCDE na formulação e implementação de políticas de formação inicial/profissionalização de professores: os casos Brasil e Portugal (1990-2013)**. 2017. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

ROSSI, Pedro; DWECK, Esther. Impactos do novo regime fiscal na saúde e educação. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 32, p. 1-5, 2016.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. Ensinar História na Base Nacional Comum de Formação de Professores: a atitude historiadora convertendo-se em competências. **Educar em Revista**, v. 37, 2021.

SANTOS, João Batista Silva dos. **Uma perspectiva da precarização dos professores temporários da educação básica no Brasil**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

SEKI, Allan Kenji. **O capital financeiro no Ensino Superior brasileiro (1990-2018)** [recurso eletrônico]. – Florianópolis: Editoria Em Debate/UFSC, 2021.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Cintia Ribeiro Veloso da. **Trabalho docente e inovação: a perspectiva da OCDE para as políticas educacionais**. 2015. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

SILVA, Márcio Magalhães da. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora**. 2018, 169 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

SILVA, Maria Abádia da; FERNANDES, Edison Flávio. O PROJETO EDUCAÇÃO 2030 DA OCDE: uma bússola para a aprendizagem. **Rev. Exitus**, Santarém, v. 9, n. 5, p. 271-300, 2019.

SOSSAI, Fernando Cesar. A emergência da noção de novas tecnologias no Centro para Pesquisa e Inovação Educacional da OCDE. **ETD Educação Temática Digital**, v. 23, n. 4, p. 964-982, 2021.

SOUSA, Clarilza Prado de; FERREIRA, Sandra Lúcia. Avaliação de larga escala e da aprendizagem na escola: um diálogo necessário. **Psicologia da educação**, n. 48, p. 13-23, 2019.

SOUZA, Rodrigo Augusto de; MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 35, p. 160–172, 2012.

SOUZA, Thaís Rabello de. **(CON)Formando professores eficazes**: a relação política entre o Brasil e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). 2009. 300 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense-UFF, Niterói, 2009.

SPECK, Raquel Angela. **Regulação das políticas educativas, banco mundial e PDDE interativo**: a intensificação do controle sobre os resultados no contexto da gestão escolar. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

TEIXEIRA, Marilane Oliveira *et al.* **Contribuição crítica à reforma trabalhista**. Campinas, SP: UNICAMP/IE/CESIT, 2017.

THORSTENSEN, Vera; GULLO, Marcelly Fuzaro. O Brasil na OCDE: membro pleno ou mero espectador? **Centro de Estudos do Comércio Global e Investimentos**, n. 8, maio de 2018, (Working Paper Series, n. 479).

THUDIUM, Guilherme. Organizações Informais e Direito Internacional: o caso do BRICS. **Revista do Programa de Direito da União Europeia**, v. 2, p. 75-85, 2023.

TIRIBA, Lia; BOTELHO, Jacqueline; ARGÜELLES, Regis. A esperança nos vivifica para a luta: após a vitória de Lula nas urnas, derrotar o projeto nefasto da extrema direita. **Revista Trabalho Necessário**, v. 21, n. 44, p. 01-05, 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**, 2021. São Paulo: Moderna, 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf. Acesso em: 30 mar. 2024.

TONELO, Iuri. Uma nova reestruturação produtiva pós-crise de 2008? IN: ANTUNES, Ricardo (org.) **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

TREVISAN, Mônica de Souza. **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS**

RESOLUÇÕES CNE/CP 02/2015 E 02/2019: ENTRE [in]CERTEZAS E [in]DEFINIÇÕES. 2020. ANPEd. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul, “Educação: direito de todos e condição para a democracia”.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Incheon.** Incheon, Coreia do Sul, 2015.

VASCONCELOS, Jonnas. **BRICS: agenda regulatória.** 2018. 344 f. Tese (Doutorado em Direito Econômico) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

VERGER, A.; NORMAND, R. Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. **Educación & Sociedad**, v. 36, n. 132, p. 599–622, jul. 2015.

VIANNA, Heraldo Marelím. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 41–76, 2003. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2177>. Acesso em: 2 dez. 2022.