

DOSSIÊ TEMÁTICO: Política de Educação Superior

 <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i41.7255>

A OCDE E A FORMAÇÃO DOCENTE: A TALIS EM QUESTÃO

THE OECD AND THE TEACHER TRAINING: THE TALIS IN QUESTION

OCDE Y FORMACIÓN DE PROFESORES: TALIS EN CUESTIÓN

Olgaíses Cabral Maués

Universidade Federal do Pará – Brasil

Maria da Conceição dos Santos Costa

Universidade Federal do Pará – Brasil

Resumo: Os organismos internacionais (OI) têm visto na educação a alavanca para o crescimento econômico e no professor, o profissional responsável pela conformação dos indivíduos a essa sociedade dita do conhecimento. Os OI têm realizado pesquisas e elaborado documentos orientadores relativos ao papel do professor, à função da escola e às competências e habilidades necessárias ao desenvolvimento do cidadão do século XXI. O artigo apresenta alguns resultados de uma pesquisa, em curso, financiada pelo CNPq, “Internacionalização da Educação Superior, os Organismos Internacionais e os Impactos nos Programas de Formação de Professores” e tem como foco a OCDE e a TALIS, buscando trazer elementos a propósito da formação docente. A metodologia adotada tem como base o materialismo histórico e dialético, o que permitiu apreender o fenômeno (formação docente) na sua totalidade, examinando-o nas suas contradições e considerando as mediações que o perpassam. Foi feita a análise de discurso (FAIRCLOUGH, 2001), tendo como *corpus* os documentos da OCDE, considerando a prática discursiva e a prática social expressas nos textos. Os primeiros resultados apontam para a influência da OCDE, nas ações referentes à formação dos docentes. A comunicação será dividida em três momentos: o primeiro faz a caracterização do contexto internacional e os impactos sobre a educação; o segundo analisa a posição da OCDE em relação à educação; e finalmente, serão consideradas as constatações e recomendações que a OCDE fez a partir da TALIS, em relação ao trabalho docente.

Palavras-chave: Organismos Internacionais; Formação Docente; TALIS.

Abstract: The international organizations (IOs) have seen in education the means for economic growth and in the teacher, the professional responsible for conformation of individuals at that society of knowledge. The Ois have performed research and elaborated documents relating to the role of the teacher, the function of the school and the competencies and skills necessary for the development of a citizen of the twenty-first century. The paper presents some results of a research, in process, funded by CNPq, "Internationalization of Higher Education, International Bodies and the impacts on Teacher Training Programs", and has how its focus the OECD and the TALIS, seeking to bring elements about the teacher training. The methodology is based on the dialectical and historical materialism, what

allowed to apprehend the phenomenon (teacher training) in its entirety, by examining the contradictions and mediations that pervades it. The discourse analysis (Fairclough, 2001) made exploited the OECD documents, whereas the discursive practice and social practice expressed in the texts. The first results point to the influence of the OECD in actions relating to the training of teachers. The paper will be divided in three stages: the first is the characterization of the international context and the impacts on education; the second examines the position of the OECD in relation to education; and finally, it will be considered the findings and recommendations that the OECD made from TALIS, in relation to the teaching work.

Keywords: International Organisms; Teacher Training; TALIS.

Resumen: Los organismos internacionales (OI) han visto en la educación la palanca para el crecimiento económico y en el profesor el profesional responsable por la formación de los individuos en esta llamada sociedad del conocimiento. Los IO han realizado investigaciones y elaborado documentos orientadores relacionados con el papel del profesor, a la función de la escuela y las competencias y habilidades necesarias para el desarrollo ciudadano del siglo XXI. El artículo presenta algunos resultados de una investigación en curso, financiada por CNPq, (Internacionalización. Formación de docente y el papel de los organismos internacionales) y se centra en la OCDE y TALIS, buscando traer elementos sobre la formación docente. La metodología adoptada se basa en el materialismo histórico y dialéctico, lo que permitió aprehender el fenómeno (formación docente) en su totalidad, examinándolo en sus contradicciones y considerando las mediaciones que lo permean. Se realizó un análisis del discurso (FAIRCLOUGH, 2001), teniendo como corpus los documentos de la OCDE, considerando la práctica discursiva y la práctica social expresadas en los textos. Los primeros resultados apuntan a la influencia de la OCDE en las acciones referentes a la formación de los docentes. El documento se dividirá en tres momentos, el primero realiza una caracterización del contexto internacional y los impactos sobre la educación; El segundo analiza la posición de la OCDE en relación a la educación y, finalmente, se considerarán las constataciones y recomendaciones que la OCDE hizo a partir de TALIS en relación al trabajo docente.

Palabras clave: Organismos Internacionales; Formación Docente; TALIS.

Introdução

A educação vem sendo pautada por diferentes organismos internacionais como a alavanca para o crescimento econômico dos países, em geral, desenvolvidos ou em desenvolvimento. A partir dessa perspectiva, muitas ações passaram a ser implementadas, visando à universalização da educação básica e à expansão da educação superior, buscando-se formar o cidadão global na perspectiva apontada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura (UNESCO, 2015a).

Desde o final dos anos 1980, a educação passou a ser uma preocupação clara de alguns organismos internacionais. A Conferência Mundial de Educação, Jomtiem, Tailândia, 1990, a Cúpula Mundial de Educação de Dakar, África do Sul, 2000 e a Conferência de Educação, Incheon, Coreia do Sul, 2015, trouxeram declarações explícitas que destacavam a importância

da educação e a necessidade de universalizá-la, pelo menos o ensino primário, correspondente no Brasil aos anos iniciais do ensino fundamental. Paralela a essas cúpulas, que geraram compromissos dos países participantes e signatários das declarações, a Organização das Nações Unidas (ONU, 2000, 2015) também promoveu eventos, nos quais a educação ocupou um lugar de destaque. Foi o caso dos Objetivos do Milênio, ano 2000, em número de oito objetivos, sendo que o segundo reivindicava uma “educação básica de qualidade para todos”. Em 2015, a mesma entidade propôs os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) e a Agenda 2030, sendo que o objetivo número quatro reivindica “Educação de Qualidade” e a Meta 4c indica que, até 2030, deve-se substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente nos países menos desenvolvidos e pequenos, Estados insulares em desenvolvimento.

Paralelamente a essas conferências, fóruns e compromissos, o papel do Estado-Nação passou cada vez mais a ser questionado em uma lógica neoliberal, que defende a diminuição de suas funções e a importância do setor privado de assumir a dianteira de questões, até então exclusivas do Estado como, para citar apenas duas, educação e saúde.

Nessa configuração, a Nova Gestão Pública ganha espaço como uma forma de administração que representa “a implementação de uma gestão pelos resultados baseada na realização de objetivos, de medição e de avaliação dos desempenhos” (PONS, 2019, p. 64). Essa “nova” forma de gestão trouxe para o setor público as práticas adotadas no setor privado, com metas, indicadores, resultados, premiação, bônus, performance, meritocracia, exames em larga escala e externos, responsabilização dentre outros artefatos. A lógica empresarial passou a fazer parte da educação, o Estado deve atuar seguindo a perspectiva das empresas privadas, contribuindo para o surgimento de um discurso que coloca em destaque a eficiência, a eficácia, a imputabilidade (SAUSSEZ; LESSARD, 2009).

A exigência de uma educação de qualidade (UNESCO, 2015b) e de uma lógica gerencial (SHIROMA, 2018) constitui-se em um arranjo que colocou o professor no epicentro das reformas em curso. O docente foi alçado ao patamar de responsável pelo sucesso ou principalmente, pelo fracasso, do aluno. Pesquisas começaram a ser realizadas no intuito de verificar como esse profissional vem atuando e o que precisa melhorar para torná-lo um professor eficaz, como reivindica a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2005), um professor excelente, como anuncia o Banco Mundial (BM,

2014), ou um professor de qualidade nos moldes da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura e da Oficina Regional (UNESCO/OREALC, 2013).

Maués (2011) faz uma análise de algumas orientações emanadas pela OCDE em relação à importância dos professores. Em um dos documentos citados por essa autora, fica claro que “a qualidade do corpo docente é um fator de primeiro plano quando um país, [...] aspira a excelência de seu sistema educacional” (MAUÉS, 2011, p. 77). Além disso, esse organismo enfatizou que “os professores constituem o centro do sistema escolar e que as pesquisas mais diversas confirmaram o quanto a qualidade dos professores conta na aquisição dos alunos” (OCDE, 2004, p. 1).

Alguns organismos internacionais (OI) têm se voltado para a questão da formação docente e do papel que esse profissional desempenha no processo de ensino e aprendizagem em uma sociedade do conhecimento, na lógica capitalista. Em 2002, a OCDE realiza uma pesquisa em 25 países membros e, em 2005, divulga os resultados em um documento intitulado *Le rôle crucial des enseignants: attirer, former et retenir les enseignants de qualité* (OCDE, 2005). A partir dos resultados encontrados, são indicadas algumas medidas que devem ser adotadas para que o recrutamento, a formação e a permanência dos professores sejam garantidos para o atendimento às necessidades de uma educação de qualidade.

Com objetivos parecidos, a UNESCO/OREALC realizou, em 2013, uma pesquisa na região e publicou os resultados no relatório intitulado *Los Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes em América Latina y el Caribe*, no qual indica algumas orientações com destaque para: 1. Formação inicial; 2. Formação continuada; 3. Carreira; 4. Instituições e processos das políticas docentes (MAUÉS; BASTOS, 2016).

Os pontos do relatório da UNESCO/OREALC apontam a importância fundamental que é atribuída ao docente e a preocupação manifestada por esses organismos de recrutar profissionais que possam atender ao perfil de professor, traçado de acordo com as concepções de educação, defendidas por esse organismo internacional.

O Banco Mundial também deu sua “contribuição” na esteira da formação dos docentes, que passaram a ser considerados como os grandes responsáveis pelo êxito escolar. Assim é que, em 2014, é publicado o documento intitulado “Professores Excelentes. Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe” (BM, 2014). Esse organismo deixa claro que a qualidade da educação está condicionada à qualidade dos professores e é preciso se voltar para o recrutamento, a preparação de professores excelentes, considerando a motivação desses docentes e o gerenciamento de políticas da reforma do

magistério. Todos esses elementos são vistos como soluções para que se tenham “professores excelentes”.

As pesquisas realizadas e os resultados divulgados por esses OI (UNESCO, OCDE, BM), nas duas primeiras décadas do século XXI, demonstram o interesse existente em relação à formação e ao desempenho do docente. Os professores estão cada vez mais sendo responsabilizados pelo “sucesso” escolar demonstrado pelas avaliações em larga escala e estão também sendo instados a assumir tarefas múltiplas, além das pedagógicas que, além de trazerem uma sobrecarga de trabalho, acabam ocasionando outros problemas derivados dessa intensificação, tais como o adoecimento.

Na compreensão do papel que os organismos internacionais têm ocupado, enquanto proponentes de políticas de formação de professores, este artigo tem como objetivo apresentar a análise dos resultados de uma pesquisa desenvolvida pela OCDE, a partir de 2008, denominada *Teaching and Learning International Survey*¹ (TALIS), sendo “a primeira enquete internacional, que se interessa ao ambiente de ensino e aprendizagem nos estabelecimentos escolares” (OCDE, 2009).

Em um primeiro momento, serão feitas algumas considerações a propósito da OCDE com a educação, com destaque para a formação de professores. Em seguida, serão apresentados os objetivos da TALIS e os principais resultados da enquete relacionados às edições de 2008 e 2013. Na sequência, será apresentada a análise dos primeiros resultados da edição 2018 que se centraram no profissionalismo docente. Finalmente, serão feitas as considerações finais, destacando-se as influências que a OCDE vem exercendo nas políticas de formação e suas implicações.

O artigo faz parte da pesquisa financiada pelo CNPq, intitulada “Internacionalização da Educação Superior, os Organismos Internacionais e os Impactos nos Programas de Formação de Professores”.

A OCDE e a Educação

A OCDE atualmente é considerada um *think tank* em matéria de educação, possuindo uma das mais importantes bases de dados estatísticos, econômicos e sociais do mundo. Nos anos de 1950, a organização centrava seus interesses na formação de pessoal técnico e científico, a partir da premissa de que a taxa de crescimento da economia é determinada, cada

¹ Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem.

vez mais, por um ensino científico. Mas, apenas na década seguinte, é que essa questão ganha uma abordagem mais aprofundada, na medida em que os “pensadores” dessa instituição concluíram que deveriam ampliar a questão da educação, tendo em vista a defesa da existência de uma estreita relação entre investimento em educação e o crescimento econômico.

Para tornar operacional a defesa da importância da educação, a OCDE cria o *Centre pour la Recherche et l’Innovation dans l’enseignement*² (CERI), em 1968 e o *Comité de l’éducation*,³ em 1970, sinalizando o interesse e o papel que essa organização deveria desempenhar doravante a respeito dessa questão (PAPADOPULOS, 1995).

Um momento importante da “inclinação” da OCDE a respeito da educação ocorre quando passa a haver, por parte da organização, uma defesa de que o crescimento econômico depende de investimento em uma educação de qualidade.

As atividades da OCDE concernentes à educação foram, cada vez mais, se ampliando, a partir da lógica do crescimento econômico. Inúmeros programas, ações, orientações, diretrizes foram elaborados e disponibilizados para o mundo todo.

Papadopulos (1994) indica um dos momentos de “virage” desse organismo, na direção da priorização da educação, a Conferência dos Ministros da Educação dos países membros da OCDE, ocorrida em 1992, que teve como temática “*une éducation et une formation de qualité pour tous*”.⁴ Naquele momento, segundo o autor citado, os ministros chegaram à conclusão de que havia 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.

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.

A importância atribuída pela OCDE à educação, enquanto uma alavanca para o crescimento econômico de um país, fez com que esta organização criasse no seu interior um aparato capaz de fazer frente às demandas a respeito do assunto, realizando enquetes, produzindo relatórios, divulgando documentos de referência que possam servir de base para a elaboração de políticas nos países membros, mas também nos países parceiros.

Costa, Souza e Cabral (2018) destacam que há uma epistemologia para o campo da formação docente, sendo forjada pelo capital, pela determinação burguesa nos países

² Centro para a Pesquisa e Inovação no Ensino.

³ Comitê de Educação.

⁴ Uma educação e uma formação de qualidade para todos.

desenvolvidos e em desenvolvimento, como já apontado no texto, e que impacta no campo do trabalho, pois “aliena e controla, precariza os processos de trabalho, sem levar em consideração as mediações necessárias [...] para a sobrevivência objetiva e subjetiva dos(as) trabalhadores(as) da educação” (COSTA; SOUZA; CABRAL, 2018, p. 2048). As autoras ainda apontam que tais aspectos ocasionam “processos de competição entre docentes, a meritocracia docente, o adoecimento docente em detrimento do *slogan* do bom professor e aprendizagem dos(as) alunos(as), propalada como fatores determinantes para potencializar os benefícios econômicos para o setor educacional” (COSTA; SOUZA; CABRAL, 2018, p. 2048).

O aspecto, que é objeto desta comunicação, é a formação de professores, mais especificamente, a forma como a OCDE vem conduzindo essa questão e como isso está afetando as políticas educacionais em diferentes países. Para a análise das ações desse organismo a respeito da formação, serão consideradas pesquisas realizadas e os resultados apresentados por meio de relatórios e outros documentos referenciais, buscando-se identificar as possíveis alterações introduzidas nas ações que vêm sendo desenvolvidas em relação a essa temática.

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.

Há, nesse organismo, um sentimento de que a educação poderia mudar o mundo, apesar dessa mudança ser no sentido do fortalecimento da sociedade capitalista, forjando o chamado cidadão global, aquele e aquela que possam contribuir efetivamente para a produção de valor, para a expansibilidade do capital. Há uma lógica de que a educação pode eliminar a pobreza.

É preciso considerar esses cenários para analisar o papel que a OCDE assume em relação à educação, à formação de professores e ao trabalho que esses profissionais devem desempenhar.

Formação e trabalho dos professores: o que a OCDE indica?

Maués (2011) destaca a visão da OCDE (2001 apud MAUES, 2011) em relação ao papel do professor, enquanto um fator fundamental para a excelência do sistema educacional. Para esse organismo, “os professores constituem o centro do sistema escolar e as pesquisas mais diversas confirmaram o quanto a qualidade dos professores conta na aquisição dos alunos” (OCDE, 2001, p. 1, apud MAUES, 2011, p. 77). Essa constatação feita pela OCDE vem embasada pelos resultados apresentados pelo PISA, no ano de 2000, que indicaram, segundo análise da própria organização, que os alunos não alcançaram um bom *score*, em função da falta ou da inadequação dos professores (OCDE, 2001 apud MAUES, 2011).

Impulsionada pelos resultados do PISA, a OCDE (2005) desenvolve, no início dos anos 2000, uma pesquisa denominada *Le rôle crucial des enseignants: attirer, former et retenir des enseignants de qualité*⁵ (doravante *Le rôle*), já mencionada em parágrafos anteriores que vai trazer elementos importantes relativos às políticas e às práticas inovadoras, que estão sendo adotadas em alguns dos países que participaram da pesquisa, assim como vão ser apontadas propostas de políticas que deveriam ser seguidas para melhorar a qualidade dos professores e, conseqüentemente, do ensino. A organização faz recomendações sobre cada um dos elementos pesquisados, quais sejam: as políticas relacionadas à preparação e ao desenvolvimento dos professores (formação inicial e continuada); as políticas de valorização docente, o que inclui uma carreira estruturada e promissora; as políticas que definem o tamanho das classes, o número de alunos, as tarefas do processo de ensino, a carga horária dos docentes.

Muitas das recomendações, apresentadas no relatório da OCDE (2005), vêm servindo de inspiração e mesmo de parâmetro para a elaboração de políticas no tocante à formação inicial e continuada, aos mecanismos de recompensa a partir de avaliação de desempenho, à elaboração de planos de carreira que possam estimular que os professores de “qualidade” continuem no exercício do magistério.

A pesquisa “*Le rôle...*” contribuiu para que a OCDE identificasse e relatasse que, em muitos países, existem lacunas de dados, faltam informações a respeito da formação, do trabalho e das carreiras dos professores. E, destaca a importância de ampliar a base de conhecimento sobre o assunto para servir de apoio para o desenvolvimento de políticas

⁵ O papel crucial dos professores: atrair, formar e reter os professores de qualidade.

docentes. Uma das constatações feitas é de que existem poucas pesquisas que permitam um estudo comparativo entre os países em relação às condições de trabalho e às carreiras dos professores quanto a outras profissões (OCDE, 2005).

É nessa compreensão que a OCDE institui novo projeto, qual seja, a *Teaching and Learning International Survey* (TALIS). Na lógica da então Diretora de Educação Barbara Ischinger, a enquete internacional pode fornecer informações interessantes sobre as condições de trabalho dos professores, do ensino e das práticas de ensino nos estabelecimentos escolares, podendo ajudar os países a melhorar suas políticas de maneira a dar à profissão docente “*ses lettres de noblesse*”, isto é, o sentido de pertencimento a uma determinada categoria profissional (OCDE, 2011).

A TALIS é uma pesquisa internacional realizada pela OCDE, cujo 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).

A TALIS já está na terceira edição, tendo a primeira ocorrida em 2008 e abrangeu 30 países; em 2013, ocorreu a segunda edição, incluindo 34 países e a terceira edição teve início no ano de 2018 com cerca de 48 países participantes. Os resultados dessa pesquisa devem ajudar os dirigentes a elaborarem políticas que visem valorizar a profissão de professor, oferecendo melhores condições, para que o processo ensino-aprendizagem seja eficaz. Outro objetivo da TALIS, segundo a OCDE, é ajudar os professores, diretores e demais atores da educação a refletir sobre as práticas pedagógicas e buscar meios para torná-las melhores, isto é, mais eficazes (OCDE, 2019a).

Neste artigo, o objetivo é se centrar sobre os primeiros resultados da edição 2018 da TALIS, em função da mesma ter como foco o profissionalismo docente, envolvendo conhecimentos e competências necessárias na formação do professor, como centro do processo ensino-aprendizagem.

Contudo, antes de apresentar as análises feitas a partir dos resultados da TALIS de 2018, serão abordados os principais resultados das duas edições anteriores. Isto porque se

entende que existe um encadeamento de objetivos e finalidades entre cada um dos ciclos, nessa enquete realizada pela OCDE.

A TALIS, nas duas primeiras edições, 2008 e 2013, privilegiou as seguintes temáticas: a formação e o desenvolvimento profissional dos professores; a avaliação dos professores e o *feedback* recebido; o clima/ambiente nas escolas; a direção das escolas; os princípios pedagógicos dos professores; as práticas pedagógicas dos professores. Os questionários foram elaborados a partir desses pontos e permitem que se possa inferir não apenas a natureza das informações, mas, sobretudo, as crenças, os valores, as bases conceituais e metodológicas, adotadas pelos professores. Com base nesses dados, é possível intervir, diretamente, na formação dos docentes, a partir daquilo que a OCDE considera importante para a formação do professor, segundo o tipo de aluno que quer formar.

Alguns dos resultados referentes à primeira edição, ocorrida em 2008 (INEP, 2009), indicam que: os docentes têm autoconfiança, acreditando que um ensino eficiente depende de suas competências e essas podem ser adquiridas e apresentadas em suas classes, como resultados da aprendizagem; o comportamento dos estudantes e a criação de um ambiente de aprendizagem seguro e produtivo aparecem como dois fatores importantes para o processo de aprendizagem. Contudo, na maior parte dos países, cerca de 30% do tempo gasto em sala de aula são para administrar esses dois fatores (disciplina e ambiente). O que significa que “sobra” menos tempo para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem; os professores, que fazem uma formação continuada, têm tendência a se sentirem melhor preparados para administrar os desafios de sala de aula; existe uma relação estreita entre um bom clima em sala, os princípios pedagógicos dos professores, a cooperação entre pares, a satisfação pessoal, o desenvolvimento profissional e a adoção de diferentes técnicas de ensino; o processo de avaliação dos docentes, com o respectivo retorno sobre os resultados, contribui para melhorar a percepção sobre as capacidades pessoais, assim como o reconhecimento de seu trabalho, por parte de colegas e da direção, é também um fator importante para o desempenho profissional. Um dos resultados controversos se refere à adoção de um ensino direto ou do construtivismo. Os dados apresentados, resultantes da TALIS 2008 (OCDE, 2009), indicam que existem, entre os docentes entrevistados, duas visões opostas em relação ao processo pedagógico: aqueles que defendem a transmissão direta e aqueles que veem, no papel do professor, apenas um facilitador da aprendizagem, deixando aos estudantes a busca pela solução dos problemas. Para a OCDE, as práticas de ensino estruturadas estão associadas a um bom clima em sala de aula, isso para metade dos países. Já

os professores que informaram que adotam uma metodologia centrada em projetos, informam que são confrontados a um clima disciplinar mais difícil.

Em relação à edição de 2013 (OCDE, 2014), os resultados apresentados corroboram e, por vezes, ampliam as informações disponibilizadas na TALIS 2008. É importante apresentar essas informações, visando compreender o papel que possam a vir desempenhar na estruturação do processo de ensino, bem como de gestão das escolas, em diferentes países. Um primeiro dado que chama atenção é relativo à idade dos docentes, média de 43 anos; ao sexo, majoritariamente, feminino, salvo quando se trata de diretor; à formação, nível superior. A formação continuada é um ponto de destaque, pois 88% dos entrevistados informam ter feito um curso no ano anterior. Em relação à avaliação dos docentes, seis entre 10 professores declaram que as avaliações contribuem para mudanças positivas nas práticas pedagógicas e mais da metade indica que elas contribuem para rever a maneira de utilizar as avaliações dos alunos. Em contrapartida, 44% dos professores trabalham em escolas, nas quais os diretores acreditam que as avaliações não contribuem para alterações importantes na carreira dos docentes. Chama atenção nos resultados da edição 2013 da TALIS que 2/3 dos professores acham o clima da classe positivo e esses docentes adotam, com frequência, práticas pedagógicas ativas como trabalho em grupo, ou projetos que se desenvolvem em várias semanas e utilizam bastantes as tecnologias de informação.

Os resultados das duas primeiras edições, certamente, contribuíram para a elaboração da edição 2018, cuja ênfase recaiu sobre a formação inicial dos professores (OCDE, 2016). Na abertura do documento TALIS 2018 (OCDE, 2016a), o Diretor da Direção de Educação e das Competências da Organização, Andrea Schleicher, diz que “devemos atrair os professores mais performáticos e os mais brilhantes na profissão”, tendo em vista que “eles desempenham um papel crucial na economia do saber, onde o sucesso futuro de cada aluno repousa essencialmente sobre uma formação de qualidade”, para tanto, diz Schleicher, “é preciso que a formação dos futuros professores de qualidade os preparem a enfrentar os desafios da atualidade” (OCDE, 2016a, p. 2).

A TALIS 2018 aprofunda alguns pontos já abordados nas edições anteriores e dá destaque ao profissionalismo, o que inclui as práticas pedagógicas e profissionais que possam influenciar a atuação docente em sala de aula, no tocante à aprendizagem dos alunos. Para a OCDE, a qualidade dessas práticas depende da formação inicial e continuada, do sentimento de eficácia pessoal, do nível de satisfação profissional e da motivação dos docentes (OCDE,

2019). Além disso, a TALIS vai procurar juntar os dados sobre as práticas docentes e o ambiente no qual os professores atuam.

Antes de apresentar as análises acerca da edição 2018, é importante apresentar as bases conceituais dessa enquete internacional. Cerqua (2015) faz uma análise sobre o que considera conceitos-chave do quadro que dá sustentação à TALIS. Este autor salienta que a pesquisa busca conhecer as crenças, as práticas e os princípios de ensino que são adotados pelos professores, para intervir, a partir daí, especificamente nesses pontos, considerados pela organização como fundamentais para formação do homem/mulher para o século XXI.

Para esse autor, aparecem nos documentos da OCDE de forma explícita, duas abordagens pedagógicas relativas ao ensino e aprendizagem, quais sejam, o ensino baseado em evidência e o construtivismo.

Para ficar mais clara esta posição teórica-metodológica da OCDE em relação ao processo ensino-aprendizagem, a organização traz dados referentes às edições 2008 e 2013 e informa que “a maior parte dos docentes que participaram da TALIS acreditam que seu papel é de ajudar os alunos a efetuar suas próprias pesquisas (94%)”, além disso, esses professores acreditam “que é preferível deixar os alunos refletirem, eles mesmos, buscando soluções para resolver os problemas práticos, antes de lhes mostrar o caminho a seguir (93%)” (OCDE, 2015, p. 1). A partir dessas constatações, com *scores* elevadíssimos, a OCDE (2015, p. 1) conclui peremptoriamente: “essas respostas indicam que a maior parte dos professores adere a uma visão construtivista da pedagogia; eles percebem a aprendizagem como um processo ativo visando favorecer uma reflexão crítica e autônoma”. Mas o mesmo documento informa ser esse apenas um desejo dos professores, pois os dados demonstram que os respondentes declararam, nos questionários aplicados, que utilizam com mais frequência as práticas de ensino passivo, sendo que menos de 1/3 dos professores pede a seus alunos para trabalharem com a metodologia de projetos, ou seja, uma prática pedagógica ativa.

A OCDE (2015) atribui essa decalagem entre o que os professores acreditam ser melhor para o aprendizado dos alunos (método ativo) e o que na prática ocorre (método passivo) ao despreparo desses profissionais. Por isso, ao defender o construtivismo como o método a ser adotado nas escolas, a OCDE recomenda que, para ajudar os alunos a adquirirem as “competências das quais [...] tem necessidade para ter sucesso na vida”, é preciso que os sistemas educacionais ajudem os professores a “encontrar o justo equilíbrio entre suas práticas e os métodos mais ativos, propondo, por exemplo, atividades de formação continuada, centrada sobre as práticas pedagógicas ativas” (OCDE, 2015, p. 3).

O ensino baseado em evidência (*evidence-based education*), a outra base teórico-metodológica defendida pela OCDE, não é um conceito novo. Saussez e Lessard (2009) alertam que os defensores dessa abordagem dizem que as práticas e as políticas educacionais devem se basear em dados produzidos pelas pesquisas. Salientam, os apoiadores dessa abordagem, que a “coisa pública deve ser regida pela razão e não pelas crenças ou ideologias” (SAUSSEZ; LESSARD, 2009, p. 168). Essa abordagem é apresentada como um sistema de ajuda para a tomada de decisão pelos práticos e políticos. As críticas feitas ao ensino, baseado em evidências, se apoiam em vários argumentos. Dupriez e Cattonar (2019, p. 154) colocam o fato de que não se pode equiparar as “situações educativas a situações técnicas, suscetíveis de ser apreendidas num esquema de relações entre causas e efeitos”. Para eles, o ensino baseado em evidência é um processo de “ajustamento entre os problemas encontrados pelos professores e as soluções padronizadas propostas pelos especialistas” (DUPRIEZ; CATTONAR 2019, p. 154). A grande crítica feita é exatamente o caráter que é dado, salientando-se que “as situações educativas não podem ser reduzidas a uma questão de ordem técnica em que a administração do tratamento adequado levaria quase que mecanicamente à resposta desejada” (DUPRIEZ; CATTONAR 2019, p. 154).

Já o construtivismo baseia-se em uma teoria da aprendizagem que parte do pressuposto de que o conhecimento é elaborado pelos estudantes sobre a base de uma atividade mental. Kerzil (2009, p. 112) levanta a hipótese de que, “refletindo sobre nossas experiências, nós construímos e construiremos nossa própria visão do mundo no qual nós vivemos”. Essa teoria parte do princípio de que as capacidades cognitivas próprias a cada pessoa permitem a compreensão e a apreensão da realidade que a rodeia. O que, para Kerzil (2009), permite que uma pessoa, quando é confrontada a uma situação ou a um problema, vai mobilizar um certo número de estruturas cognitivas, chamadas esquemas operacionais, que vão permitir que as informações sejam percebidas, assimiladas, modificadas e novos elementos sejam incorporados.

A perspectiva básica do construtivismo é que cada pessoa constrói o seu próprio conhecimento. Newton Duarte (2001) coloca o construtivismo, juntamente com a pedagogia das competências, dentro do *slogan* “aprender a aprender”, destacado no Relatório Delors (2003). A crítica desse autor é importante, na medida em que indica ser o construtivismo uma teoria pedagógica que descaracteriza o trabalho do professor, tendo em vista que “as atividades de maior valor educativo serão aquelas que promovam o processo espontâneo de desenvolvimento do pensamento. [...] não importa o que o aluno venha a saber por meio da

educação escolar, mas sim o processo ativo de reinvenção do conhecimento” (DUARTE, 2010, p. 41). Com isso, a socialização do conhecimento produzido pela humanidade, a escola como uma instituição de transmissão do conhecimento, a escolarização como uma forma de acesso ao conhecimento daquilo que a humanidade já produziu, perdeu o sentido. O construtivismo travaria, limitaria, reduziria tal possibilidade. E voltando a Duarte (2010, p. 41), o conteúdo a ser ensinado na escola seria apenas um meio para a aquisição “ativa e espontânea de um método de construção de conhecimento”. Essas abordagens teórico-metodológicas vão orientar as recomendações relativas à profissão docente.

A TALIS 2018

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.

A ênfase da edição TALIS 2018 recai fortemente sobre a formação do professor, sua prática, motivações e crenças. Por isso, é importante deixar claro o entendimento da OCDE sobre o que venha ser o professor: “uma pessoa cuja atividade profissional implica na transmissão de conhecimentos, de atitudes e de competências necessárias aos estudantes inscritos em um programa de educação” (OCDE, 2019, p. 85). A OCDE (2019, p. 85) esclarece que “esta definição não se apoia sobre a qualificação do professor ou sobre os métodos de ensino”, mas sim, sobre “três conceitos”, a saber: “atividade”, “profissão”, “programa de educação”. Destaque-se alguns pontos complementares nessa definição, tais como a caracterização do professor como sendo aquele que trabalha em sala de aula, aqueles especializados e aqueles que trabalham com um conjunto de alunos em sala de aula ou em pequenos grupos em sala de recursos e aqueles que atuam no ensino particular, na forma clássica ou outra. Chama-se atenção para o fato de que a OCDE não considera o diretor como um professor. Isso é importante para se considerar como serão constituídos esses “gestores”, tanto em termo de formação, quanto de designação/indicação e atuação.

A TALIS 2018 estipulou como objetivos do estudo sobre a formação inicial dos professores, o seguinte: 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).

Com base nesses objetivos, foram construídos os questionários da edição TALIS 2018, cujos primeiros resultados têm como foco o nível de profissionalismo dos professores e diretores, concernentes aos conhecimentos e às competências requeridas para o exercício da profissão.

A TALIS 2018 avalia em que medida esses professores estimam que a profissão pode oferecer uma carreira atraente e interessante” (OCDE, 2019a, p. 20). Para essa organização, a categoria profissionalismo se articula em cinco pilares: 1. Os conhecimentos e as competências requeridas para ensinar; 2. O prestígio e o valor social da profissão; 3. As oportunidades de carreira; 4. A cultura colaborativa entre os professores; 5. O nível de responsabilidade e de autonomia profissional dos professores e diretores.

Os resultados foram divulgados, em junho de 2019, em um documento intitulado “*Des enseignants et chefs d’établissement en formation à vie*”.⁶ Os professores e diretores em formação por toda a vida (OCDE, 2019a) são concernentes apenas ao primeiro pilar, qual seja, os conhecimentos e as competências requeridas para o exercício do magistério, visando propor recomendações estratégicas que deverão ser traduzidas em políticas, programas e ações.

É importante fazer algumas considerações teóricas sobre o significado do profissionalismo, para que se compreenda o sentido e a importância dessa categoria para a OCDE e a forma como ela está sendo considerada por esse organismo.

Em um documento intitulado *Supporting Teacher Professionalism*,⁷ (OCDE, 2016b, p. 122), resultante dos dados da TALIS 2013, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico define o profissionalismo como o conhecimento, as competências e as práticas que os professores devem ter para serem educadores eficazes. Ao

⁶ Professores e Diretores em formação pela vida.

⁷ Suporte ao Profissionalismo do Professor.

mesmo tempo, esse organismo explicita que o profissionalismo se apoia em três grandes elementos: 1. Uma base de conhecimentos requeridos para ensinar, o que inclui aqueles presentes na formação inicial dos docentes; 2. Autonomia, isto é, o poder de decisão dos professores sobre diferentes aspectos de seu trabalho, como conteúdo, ofertas de cursos, práticas, avaliações e materiais de ensino; 3. Redes de pares, que representam as oportunidades de troca de informações e suporte necessárias para manter altos padrões de educação, o que inclui a participação em programas de orientação e *feedback*.

Há, segundo o documento citado,

em todos os sistemas, uma correlação particularmente positiva entre, de um lado, os componentes ‘conhecimentos’ e a ‘rede de pares’ e, de outro, a satisfação dos professores, seu sentimento de eficácia pessoal e sua percepção do valor do ‘*métier*’ de ensinar. (OCDE, 2016b, p. 1).

Para esse organismo, o profissionalismo está estreitamente ligado à satisfação profissional e à confiança que os docentes têm nas suas próprias capacidades de ensinar.

É com essa compreensão que a OCDE (2019a) coloca, no centro das recomendações da TALIS 2018, o profissionalismo, abarcando cinco eixos: 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.

O relatório da TALIS 2018, primeiro volume versando sobre o profissionalismo docente, vai abordar apenas o primeiro eixo, qual seja, conhecimento e competências. Em relação ao conhecimento, é indicado (OCDE, 2019a) que o docente deve ter o conhecimento da disciplina que vai ministrar, do programa dessa disciplina e da forma como os alunos podem aprender essa disciplina/conteúdos.

Maués (2014, p. 48) destaca que “o movimento internacional tem indicado atualmente alguns elementos básicos que devem compor a arquitetura da formação de professores”, destacando a “universitarização/profissionalização, a formação prática/validação das experiências, a formação continuada, a educação a distância e a pedagogia das competências”, como sendo a base constitutiva de uma reforma internacional na formação docente.

A pedagogia das competências está no cerne das propostas de formação apregoada pela OCDE (2019a), por isso é importante entender o significado que é atribuído a esse conceito. Stroobants (1997) define competências por oposição aos saberes, seria o *savoir-faire*, sendo mais eficazes do que os saberes formais e estariam em oposição aos saberes escolares. Ramos (2001) destaca que a pedagogia das competências se limita ao senso

comum, passando a ser uma lógica orientadora das ações humanas, reduzindo todo o sentido do conhecimento ao pragmatismo.

Maués (2014) analisa a posição de Hirtt (2001) em relação a essa abordagem pedagógica, quando este critica uma posição que é predominante no meio acadêmico, qual seja, que a formação de professores é muito teórica, estando voltada muito para os conhecimentos, é preciso mudar esse enfoque, buscando-se uma formação mais flexível, que atenda às exigências imediatas, ao saber fazer, ao saber executar, já que as competências são consideradas em situação, em ação.

Duarte (2010, p. 43) destaca que “a pedagogia das competências aponta para a mesma direção do aprender fazendo, resolução de problemas e do espírito pragmático” e que “mais importante que adquirir conhecimentos, posto sua ‘transitoriedade’, será o desenvolvimento de competências para o enfrentamento dessas”. Ou seja, esses autores entram em rota de colisão com os defensores dessa pedagogia, como, para citar apenas um exemplo, Perrenoud (2001, p. 1) que diz que “é preciso reconhecer que os professores não possuem apenas saberes, mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados”. Em outro texto, Perrenoud e Thurler (2002) destacam que, na formação de professores, é preciso haver uma mudança profunda, o que significa a diminuição do peso dos conteúdos e uma ênfase para as competências.

O pensamento de Perrenoud, em relação às competências, é aquele que perpassa o relatório dos resultados da TALIS 2018 (OCDE, 2019), qual seja, o entendimento de competências enquanto mobilizadoras dos conhecimentos.

A OCDE (2019) também destaca, em relação ao Profissionalismo, o que espera dos professores, explicitando que estes sejam apaixonados pelo seu trabalho, compassivos e atenciosos com seus alunos. Também, estes precisam estimular o envolvimento e as responsabilidades dos estudantes, devendo avaliar os estudantes regularmente e garantir que estes se sintam valorizados e incluídos. Outra função, atribuída aos docentes pela OCDE, o trabalho com turmas multiculturais, promove a coesão social.

Para Brissard e Malet (2004), o profissionalismo é o estado daqueles que manifestam sua adesão às normas, o respeito das regras coletivas, a consciência profissional, a exigência de eficácia. Para esses autores, “o profissionalismo docente é produto de tradições culturais, institucionais, de escolhas políticas e de uma história social, aquela do corpo profissional e de sua formação” (BRISSARD; MALET, 2004, p. 21).

Anadon (1999) diz que o profissionalismo se caracteriza pela defesa de que as ações dos profissionais estejam assentadas nos valores, nas atitudes e no comportamento individual. O profissionalismo estaria baseado em padrões estabelecidos de qualidade, a partir dos quais o trabalho é avaliado, o que diminui a autonomia e a criatividade profissional. O que, de certa maneira, vem ao encontro do que pensam Brissard e Malet (2004).

Flores (2014) realiza uma análise interessante entre o profissionalismo gerencialista e o profissionalismo democrático, salientando que o primeiro está “relacionado com a mudança organizacional, com imperativos ligados a uma maior prestação de contas e com questões de eficiência e de eficácia” (FLORES, 2014, p. 859). Já o profissionalismo democrático, para Flores, procura construir alianças entre professores, enfatizando a ação colaborativa e cooperativa, o professor tem maiores responsabilidades que vão além da sala de aula, o que ela chama de “responsabilidades coletivas”, visando “à construção de uma sociedade mais justa e democrática” (FLORES, 2014, p. 860).

Pelo histórico da OCDE, pode-se levantar a hipótese de que o profissionalismo, defendido por esta instituição, está próximo àquele apontado por Flores (2014), exigindo do professor uma atuação que vise à eficiência e à eficácia, em uma lógica gerencial, característica da “nova gestão pública”, o que inclui uma estandardização dos procedimentos e das práticas (ensino baseado em evidências e construtivismo), prestação de contas, resultados baseados em avaliações externas, dentre outros fatores.

A primeira parte do Relatório da TALIS 2018 deixa claro as indicações da OCDE para o profissionalismo docente, como forma de alcançar um professor eficaz e um ensino de qualidade. Os conhecimentos e as competências devem tomar a posição central nesse processo, conduzido pela OCDE, e as “boas práticas” deverão nortear o processo de ensino.

No documento (OCDE, 2019a), a organização informa que a TALIS 2018 mensurou o profissionalismo dos professores e diretores, utilizando vários indicadores como o nível de formação, a participação em desenvolvimento profissional (formação continuada), a natureza do vínculo empregatício (tipo de contrato temporário, efetivo), a taxa de absenteísmo, o sentimento de auto eficácia (sentir-se preparado), necessidades sentidas de uma formação, satisfação profissional e o sentimento de *stress* (OCDE, 2019a).

Pereira e Evangelista (2019, p. 70) apontam que a política de formação docente, na segunda metade do século XXI, apostou na função dos professores como executores eficazes

de “tarefas pensadas alhures, em outras palavras, *um professor gerenciado*”⁸ (grifo nosso), o que representa a construção da alienação do trabalho docente, que vem se materializando pela política do livro didático, pelo sistema de avaliação em larga escala, pelas diretrizes curriculares, não realização de concursos públicos, processos formativos pragmáticos sem dialogar com a realidade concreta do trabalho na escola, aligeiramento e esvaziamento dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade na formação inicial e continuada, não pagamento do piso salarial nacional, implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ausências de investimentos nas condições de trabalho dos sujeitos que atuam nas mais diversas e complexas regiões do Brasil (PEREIRA; EVANGELISTA, 2019). Este é um quadro das políticas de formação docente no Brasil, sendo importante tecer um paralelo com os resultados da TALIS.

Considerações finais

As políticas de formação docente têm ocupado, nas últimas décadas, o centro do debate educacional. Não são novas a preocupação e as recomendações que se colocam em relação à formação de professores. Nos últimos tempos, essa questão se acentuou em função da importância dada ao “papel fundamental do docente”, em uma economia do conhecimento.

Na dita sociedade do conhecimento, ou da economia do conhecimento, o professor deve ser aquele profissional capacitado para formar o cidadão global, em uma sociedade capitalista, cujos valores se constituem a partir das demandas do mercado. Nessa lógica, os organismos internacionais passaram a fazer uma relação direta entre o crescimento econômico e a educação de qualidade, sem explicitar o que isso significa, mas destacando que essa educação depende, fundamentalmente, do desempenho do professor que deve ser excelente e eficaz.

A OCDE, assim como outros organismos internacionais, passa a focar o aspecto referente a uma educação de qualidade e buscam elaborar orientações e diretrizes que possam servir de base a diferentes países referentes às políticas de formação desse profissional. Na pesquisa da TALIS, apesar desta se dispor a examinar o ambiente escolar, não existem dados

⁸ Para as autoras Pereira e Evangelista (2019, p. 82), o termo professor gerenciado é uma hipótese analítica em desenvolvimento, pois “é francamente perceptível na empiria e seus indicativos podem ser sintetizados nas estratégias de esvaziamento de sua potência política de contribuição para a transformação da ordem social do capital. Escasseando-se a teoria e o conhecimento próprio a seu ofício de sua formação e de seu trabalho, corre-se o risco de suprimir também a possibilidade do acesso dos trabalhadores ao conhecimento histórico e socialmente produzido e sistematizado”.

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 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*.

A pesquisa TALIS é mais uma ferramenta utilizada por um organismo internacional, feita pela OCDE, para “formatar” os professores de acordo com o modelo demandado pelos empresários, que possam contribuir efetivamente para a lógica do capital.

Os resultados aportados, os quais foram parcialmente apresentados neste trabalho, enfatizam a importância do docente para o cumprimento do projeto de reforço aos interesses mercantis. Assim, o professor a ser formado deve corresponder ao perfil de alguém que é 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, significando este uma adaptação acrítica às normas e aos valores impostos às escolas.

O conjunto dos aspectos, apresentados acima, representa o fortalecimento do capital mediante os processos de formação humana, sujeitos da educação básica, da valorização e luta pelo trabalho e formação docente com qualidade, pautados coletivamente junto aos movimentos sociais, sindicatos, coletivos que vêm construindo uma contra hegemonia frente aos processos educativos, impostos nas políticas educacionais, estas orientadas pelos OI, conforme já apresentadas ao longo do texto.

As políticas de formação que estão sendo desenvolvidas, como é o caso brasileiro, têm procurado se moldar a essas exigências, criando nas escolas currículos standardizados como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e uma formação docente também assentada em uma Base Nacional Comum de Formação, que busca dar destaque à prática em detrimento do aporte teórico, indicando que a formação docente deve estar alinhada às “aprendizagens essenciais”, apresentadas na BNCC.

Há um empobrecimento da formação e também um aligeiramento, jogando um grande peso para a formação continuada e para o regime de tutorado, nos quais o que vai ser discutido são os problemas pontuais que apareçam nas salas de aula, aportando respostas

baseadas em um conhecimento tácito, relegando a teoria para um nível de elucubrações desnecessárias.

O pensamento gramsciano e o legado de Paulo Freire tornam-se cada vez mais atuais e necessários para o enfrentamento da lógica opressora e homogeneizadora, orientada pelos OI. Os docentes que atuam nas mais diversas e complexas realidades do Brasil, na cidade e no campo, enfrentando muitas dificuldades para se manter na profissão docente, aqueles que atuam com crianças, jovens, adultos, idosos, indígenas, pessoas com deficiências, camponeses, dentre outros, são sujeitos históricos que integram a *classe-que-vive-do-trabalho* (ANTUNES, 2005). E é por essa diversidade encontrada nas diversas escolas públicas das regiões brasileiras que é importante fortalecer a concepção do docente, enquanto um intelectual orgânico, conforme pensamento gramsciano, sujeito que politicamente pode contribuir com a construção de uma sociedade justa e autodeterminada, na construção de processos educativos críticos, criativos, para a formação omnilateral, por meio dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e que todos devem ter condições dignas e com qualidade de acesso e permanência.

Alguns sindicatos da categoria docente, assim como movimentos sociais e associações científicas, têm lutado com afinco contra esse modelo, do qual a OCDE é representativa dentre os diversos organismos internacionais, em uma correlação de forças que tem sido desfavorável às forças progressistas que, historicamente, lutam por uma educação de qualidade social.

Mas a defesa de uma educação pública, que contribua para o alcance da igualdade social, da democracia, da inclusão de todos os sujeitos, de práticas avaliativas inclusivas e emancipatórias, dialogando com a diversidade de crianças, jovens, adultos e idosos, tendo direito a acessar os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, de uma formação docente que forme pessoas críticas, que possam ser sujeitos da história, construindo práxis educativas na cidade e no campo, dialogando com currículos críticos e emancipados, continua sendo a bandeira em busca de uma educação que ultrapasse os interesses do capital.

REFERÊNCIAS

ANADÓN, Marta. L'enseignement en voie de professionnalisation. In: GOHIER, Christiane Gohier et al. **L'enseignant un professionnel**. Quebec: Presse de l'Université du Québec, 1999.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

BANCO MUNDIAL. **Professores Excelentes.** Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Disponível em: <<https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2019.

BRISSARD, Estelle; MALET, Régis. **Évolution du professionnalisme enseignant et contextes culturels: le cas du second degré en Angleterre, Écosse et France.** 2004. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/307734992_Evolution_du_professionnalisme_enseignant_et_contextes_culturels_le_cas_du_second_degre_en_Angleterre_Ecosse_et_France>. Acesso em: 05 nov. 2019.

CERQUA, Anthony. **Les orientations pédagogiques des organisations internationales en matière de formation à l'enseignement.** Analyse des discours de l'UNESCO, de l'OCDE et de la Banque Mondiale. Thèse Doctorat en psychopédagogie. Philosophiae Doctor (Ph.D.). Université Laval. Québec, Canada: 2015. Disponível em: <<https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/26210/1/31767.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2018.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos.; SOUZA, Michele Borges de.; CABRAL, Maria da Conceição Rosa. A Epistemologia da formação de professores materializada por meio dos Organismos Multinacionais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. esp., n. 3, p. 2041-2053, dez., 2018. E-ISSN: 1982-5587. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11142>>. Acesso em: 02 dez. 2019.

DELORS, Jaques. **Educação: um tesouro a descobrir.** 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2003.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-40, 2001.

DUARTE, Newton. Debates Contemporâneos das Teorias Pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Martins; DUARTE, Newton (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-03.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

DUPRIEZ, Vincent; CATTONAR, Branka. Entre evidence-based education e julgamento profissional – Qual futuro para os professores e seus saberes? In: OLIVEIRA, Dalila et al. (Orgs.). **Políticas Educacionais e a Reestruturação da Profissão do Educador.** Perspectivas globais e comparativas. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2019.

FLORES, Assunção. Discursos do profissionalismo docente paradoxos e alternativas conceptuais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, p. 851-869, 2014.

HIRT, Nico. Avons-nous besoin de travailleurs compétents ou de citoyens critiques? A propos de l'approche par les compétences. **L'École Démocratique**, n. 7, sept. 2001.

KERZIL, Jennifer. Constructivisme. In: BOUTINET, Jean-Pierre. **L'ABC de la VAE**. Toulouse: ERES, 2009. p. 112-113. Disponível em: <<https://www.cairn.info/l-abc-de-la-vae--9782749211091-page-112.htm?contenu=resumehttps://www.cairn.info/l-abc-de-la-vae--9782749211091page-112.htm>>. Acesso em: 13 fev. 2019.

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. Reformas Internacionais da educação e formação de professores. In: SOUZA, Denise Trento Rebello; SARTI, Flavia Medeiros. **Mercado de Formação Docente: constituição, funcionamento e dispositivos**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2014. p. 37-70.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; BASTOS, Robson dos Santos. As políticas de educação superior na esteira dos organismos internacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 32, n. 3, p. 699-717, set./dez. 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Pesquisa Talis**. Pesquisa com Diretores de Escolas e Professores do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano. Nota para o Brasil. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/imprensa/2009/internacional/Briefing_Talis_16-06-2009.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2019.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **La qualité du personnel enseignant**. 2004. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/0/8/31589487.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2007.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Le rôle crucial des enseignants**. Politiques d'éducation et de formation Atirrer, Former et retenir des enseignants de qualité. 2005. Disponível em: <<http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/34990974.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Créer des environnements efficaces pour l'enseignement et l'apprentissage**: premiers résultats de l'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS). 2009. Disponível em: <<http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/43049958.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2019.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. TALIS. Enquete Internationale de l'OCDE sur l'Enseignement et l'Apprentissage. 2011. Disponível em: <<http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/48093188.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2018.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Enquete Internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage**. TALIS 2013. 2011a. Disponível em: <<http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/48093188.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2019.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Résultats de TALIS 2013**: Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage. Synthèse. 2014. Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/school/R%C3%A9sultats-de-TALIS-2013-synth%C3%A8se.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2019.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Convictions et pratiques pédagogiques. **L'enseignement à la Loupe**, n. 13, p. 1-4, 2015. Disponível em: <<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5jrtghc6pdvg-fr.pdf?expires=1575822277&id=id&accname=guest&checksum=99A271F87D9142EA92BB5826ED791D74>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **TALIS 2018**. Étude sur la Formation Initiale des Enseignants. 2016. Disponível em: <<http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/TALIS-2018-ITP-Project-Brochure-FRE.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Professionnalisme des enseignants. **L'enseignement à la Loupe**, n. 14, p. 1-4, 2016a. Disponível em: <<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5jm3wkmmqm5l-fr.pdf?expires=1575832301&id=id&accname=guest&checksum=229D52B8D907AA2F32A640CEABAA261D>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Supporting Teacher Professionalism**. Insights from TALIS 2013. 2016b. Disponível em: 22 abr. 2019. <<http://www.oecd.org/fr/education/supporting-teacher-professionalism-9789264248601-en.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

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: 11 ago. 2019.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Résultats de TALIS 2018**. Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie. Paris: Edition OCDE, 2019a. Disponível em: <[https://read.oecd-ilibrary.org/education/resultats-de-talis-2018-volume-i_5bb21b3a-fr#page1TALIS 2018](https://read.oecd-ilibrary.org/education/resultats-de-talis-2018-volume-i_5bb21b3a-fr#page1TALIS%2018)>. Acesso em: 11 ago. 2019.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio**. 2000. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/tema/odm/>>. Acesso em: 06 fev. 2019.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2019.

PAPADOPOULOS, Georges. **L'OCDE face à l'éducation: 1960-1990**. Paris: OCDE, 1994.

PAPADOPOULOS, Georges. L'OCDE face à l'éducation: 1960-1990. **Recherche & Formation**, Paris, n. 19, p. 154-155, 1995.

PEREIRA, Jennifer Nascimento; EVANGELISTA, Olinda. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, a. 6, n. 10, p. 65-90, jan./jun. 2019. Disponível em:

<<http://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32664/18804>>. Acesso em: 02 dez. 2019.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para uma nova profissão. **Revista pedagógica**, Porto Alegre, n. 17, p. 8-12, maio/jul. 2001. Disponível em:

<<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/internet/Perrenoud%20-%20Dez%20novas%20compet%C3%A2ncias%20para%20uma%20nova%20profiss%C3%A3o.htm>>. Acesso em: 05 dez. 2019.

PERRENOUD, Phillippe; THURLER, Monica Gather. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da educação**. 1. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

PONS, Xavier. Os inspetores da educação na Europa: Rumo a um profissionalismo organizacional? In: OLIVEIRA, Dalila et al. (Orgs.). **Políticas Educacionais e a Reestruturação da Profissão do Educador**. Perspectivas globais e comparativas. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

SAUSSEZ, Frédéric; LESSARD, Claude. Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. **Revue française de pédagogie**, n. 168, p. 111-136, jul./set. 2009. Disponível em:

<https://pdfs.semanticscholar.org/3f0d/05501906eb85affb1304815b17da8d1ae858.pdf?_ga=2.90528282.1652961110.1575724386-1119507864.1575411176>. Acesso em: 01 dez. 2019.

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Revista Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 88-106, 2018.

STROOBANTS, Marcelle. **Savoir-faire et compétence au travail**. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles, 1997.

UNESCO. **Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI**. 2015a. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>>. Acesso em: 05 dez. 2019.

UNESCO. Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação; rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. 2015b. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/education_2030_incheon_declaration_and_and_framework_for_ac/>. Acesso em: 05 dez. 2019.

UNESCO/OREALC. **Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe**. 2013. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249>>. Acesso em: 08 dez. 2019.

SOBRE AS AUTORAS:

Olgáises Cabral Maués

Doutorado em Educação pela Université des Sciences et Technologie, Lille II, França (USTL-Lille II); Pós-Doutorado na Université Laval, Canadá, Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Titular (aposentada) da Universidade Federal do Pará e Professora Visitante Sênior da mesma Instituição; atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFAP. Líder do Grupo de Pesquisa GESTRADO/UFPA. Bolsista Produtividade 1d. E-mail: olgaises@uol.com.br

<http://orcid.org/0000-0002-6012-1432>

Maria da Conceição dos Santos Costa

Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA). Docente do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação e Trabalho Docente (Gestrado/UFPA), Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (GEPERUAZ). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física (GEPEF/UFPA). E-mail: concita.ufpa@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-8256-068X>

Recebido em: 10 de janeiro de 2020

Aprovado em: 12 de maio de 2020

Publicado em: 07 de setembro de 2020