

AS RECOMENDAÇÕES DA OCDE PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO BRASIL¹

Robson dos Santos Bastos

RESUMO

O presente estudo objetiva analisar as recomendações da OCDE na formação do professor no Brasil, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir de textos acadêmicos e documentos oficiais. Os dados apontam para diversas políticas desenvolvidas pelo Estado brasileiro, no sentido de seguir as orientações desse organismo.

PALAVRAS-CHAVES: *Educação; Formação de Professores; Organismo Internacional.*

INTRODUÇÃO

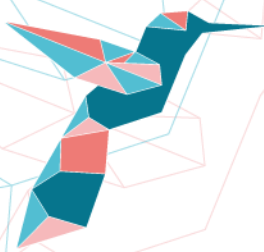
A presença dos ideários neoliberais sustentados pelos Organismos Internacionais, na política brasileira, se fortificou a partir da década de 1990, seguindo orientações desenhadas por Organismos Internacionais e o governo norte americano em novembro de 1989, em uma reunião que ficou conhecida como o “consenso de Washington” (BATISTA, 1995).

Nesta reunião, avaliou-se a “excelência” das reformas desenvolvidas nos países da região, principalmente, no Chile durante o governo Pinochet. País que, mesmo depois de ter saído da Ditadura e entrado em um processo político democrático, continuou pautando um desenvolvimento econômico baseado nos pressupostos ditos “neoliberais”, modelo que serviu de referência para os debates em Washington, no qual teve como resultado um receituário com medidas que deveriam ser expandidas para os demais países da América Latina e Caribe.

Medidas que convergiam para dois objetivos básicos: a) a drástica redução do Estado e a corrosão do conceito de Nação; b) o máximo de abertura à importação de bens e serviços e à entrada de capitais de risco, ou seja, Estado máximo para o capital e mínimo para o social. Tudo em nome de um grande princípio: “o da soberania absoluta do mercado autorregulável nas relações econômicas tanto internas quanto externas” (BATISTA, 1995, p. 18).

Orientações que vão influenciar as políticas educacionais brasileiras na década de 1990, principalmente, a partir das discussões promovidas na “Conferência Mundial de Educação para Todos”, haja vista que lá estavam representadas as maiores economias do mundo, portanto, um modelo a ser seguido na educação. A ideia de estar ao lado desses países, utilizando as mesmas estratégias políticas, dava ao Estado brasileiro, a sensação de

¹ O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.



estar no caminho certo, para que no futuro pudesse estar na mesma condição político-econômica desses países.

É a partir desse momento histórico que nasce a relação mais ampla entre as políticas educacionais brasileiras e os Organismos Internacionais, tendo o governo de Fernando Henrique Cardoso a referência maior a qual essa relação se iniciou, por meio de uma trilogia de leis que promoveram reformas profundas destinadas à educação: a Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 em 20 de dezembro de 1996; e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Lei nº 9.424 em 24 de dezembro de 1996.

Nas últimas décadas esses organismos têm aprimorado suas orientações junto às políticas educacionais dos países da América Latina e caribe, criando novas estratégias com a intenção de ampliar seus domínios na região. De um lado estão as agências financeiras (BM, FMI e BIRD) que entram com o financiamento e com as regras para o desenvolvimento das políticas, e, de outro, a Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que entram com a cooperação técnica, determinando os princípios e diretrizes que devem prevalecer no desenvolvimento das políticas.

Hoje no Brasil, estudos como de Batista (1995), Bianchetti (2005), Haddad (2008), Frigotto & Ciavatta (2003) e Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) analisam a influência desses organismos nas políticas educacionais brasileiras, principalmente as orientações oriundas do Banco Mundial e a da Unesco, contudo, se evidenciará neste estudo, as implicações das recomendações da OCDE na formação de professores no país, por se tratar de um organismo que aponta em seus documentos², diretrizes para o desenvolvimento de políticas de Formação de Professores e estudos de Ferreira (2011), Schleicher (2006) e Corrêa (Et. al. 2012) revelam a utilização dessas diretrizes pelo governo brasileiro como referência para o desenvolvimento das políticas atuais.

Dessa forma este estudo buscou responder a seguinte questão: Que recomendações elaboradas pela OCDE estão implícitas nas políticas de formação de professores no Brasil? Para um melhor entendimento sobre essas implicações, torna-se indispensável iniciar as

² Ver OCDE. Professores são importantes. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Coedição Moderna: OCDE, 2006.



reflexões situando primeiramente a OCDE no contexto global; em seguida análises sobre suas proposições para o desenvolvimento das políticas educacionais para os países da América Latina e; por fim, as políticas educacionais desenvolvidas no Brasil de acordo com as recomendações desse Organismo, sobretudo, as políticas de formação de professores.

A OCDE E SUAS RECOMENDAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A OCDE é uma Organização Internacional fundada em 1960, com o intuito de substituir a Organização para a Cooperação Económica Europeia (OECE), que na oportunidade foi criada no contexto do Plano Marshall com o intuito de apontar soluções para a reconstrução dos países europeus afetados pela Segunda Guerra Mundial. A OCDE é constituída atualmente por 34 países membros e não membros (Brasil e Argentina são não membros). Atualmente, a Organização mantém relações de cooperação com mais de 70 países, colocando à disposição seus conhecimentos. Para tornar-se membro o país deve se submeter às suas orientações e proposições, desta forma, além de ter o *status* de país associado e dispor do poder simbólico de estar entre esse grupo de países, tem ainda acesso as suas publicações.

Para ser ligado a esta organização o país deve estar de acordo com pensamento comum à OCDE e deve se constituir como um ator de suas políticas, assumindo os devidos custos. Esse valor se constitui em uma anuidade que gira em torno de 2,4 e 5,7 milhões de euros e a manutenção como membro se efetiva mediante a contribuição financeira a partir de uma fórmula baseada no PIB de cada país. Dentre os países membros o maior contribuinte é os Estados Unidos, com aproximadamente 25% do orçamento. Embora não conceda empréstimos, possui um grande poder de influência junto ao Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI) (CORRÊIA, et. al. 2012).

Dentre as atividades realizadas pela OCDE direcionadas à educação, destaca-se a organização e publicação de estatísticas sobre os sistemas educacionais dos países participantes do bloco, além disso, coordena programas importantes como o Programa de Indicadores de Sistemas Educativos (INES), criado em 1988 por meio do “Centro da OCDE para a Investigação e Inovação Educativa”, uma referência em avaliação educacional, que a partir de então, cria os indicadores como objeto de chamar a atenção dos países membros para o desenvolvimento educacional interno (CORRÊIA, et. al. 2012).



É dessa forma que surge o Programa Internacional para a Avaliação de Estudantes (PISA), uma proposta de avaliação aplicada nos países associados, a cada três anos, para identificar as necessidades educacionais nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências. O PISA tem o intuito de gerar indicadores sobre os diferentes aspectos no funcionamento dos sistemas educativos e, assim, permitir aos países membros adotar medidas de combate aos problemas que venham dificultar o desenvolvimento da educação de qualidade. Essa avaliação trianual é aplicada desde 2000, sendo o Brasil o único país da América Latina (com exceção do México que é membro da OCDE) que participa de todas as edições até hoje.

A partir da experiência com o PISA, a OCDE cria o Programa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS), um programa direcionado exclusivamente aos professores, cujo principal objetivo é o levantamento de dados acerca do ambiente de aprendizagem e das condições de trabalho oferecida aos professores.

É em consonância a este programa que o governo brasileiro, através do Ministério da Educação (MEC), em 2007 cria o Plano de Ação Articulada (PAR), uma estratégia política para diagnosticar as condições da educação em todos os municípios do país, no sentido de identificar os melhores instrumentos para aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). É a partir da adesão dos Estados, Municípios e do Distrito Federal ao “Plano de Metas e Compromisso Todos Pela Educação” que os entes federativos foram obrigados a elaborar seu Plano de Ação Articulada (PAR), nos quais foram identificados alguns fatores que dificultam o desenvolvimento da educação na maioria dos municípios brasileiros, sobretudo, naqueles localizados nas regiões Norte e Nordeste do país. Um desses fatores é a grande quantidade de professores sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996.

Essa demanda vai justificar a criação de políticas de formação de professores em todo Brasil, como por exemplo: a Formação de Professores através da Educação a Distância (EaD) e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), políticas estas que apresentam fragilidades na qualidade da formação de professores. Um problema central que faz parte da formação de milhares de professores hoje no país, principalmente, nas regiões Norte e Nordeste, onde a quantidade de professores sem formação superior e que atuam na educação pública é bastante elevada, no Pará, por exemplo, segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2008) em 2008 eram aproximadamente 62.000 professores sem qualificação adequada a LDBEN atuando na



educação pública (BRASIL/INEP, 2008), como na maioria dos municípios desse estado há uma rotatividade muito grande de professores nas escolas, devido à ausência de concurso e a criação de um “curral eleitoral”, esse número talvez não tenha se alterado de forma significativa.

O PISA foi criado com a intenção de gerar indicadores sobre diferentes aspectos do funcionamento dos sistemas educativos com a justificativa de permitir aos países adotar medidas que melhorem a qualidade da educação, a partir da concentração nos resultados da aprendizagem dos alunos, já o TALIS tem o papel de fazer levantamentos de dados acerca do ambiente de aprendizagem e das condições de trabalho oferecidas aos professores, ou seja, o seu foco está nos docentes, que são investigados por questionários, aplicados por meio de entrevistas com professores e diretores.

O Brasil, através do Ministério da Educação/Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (MEC/INEP) corrobora com essas estratégias ao afirmar que a importância dos professores e diretores em participarem desse levantamento de dados está no fato de que estas informações poderão contribuir para “um diagnóstico mais preciso do ambiente e das condições oferecidas para o ensino dentro das escolas” e, diante dessas informações, “a análise de dados internacionais permita que os países participantes identifiquem desafios similares e aprendam a partir de políticas adotadas por outros países” (BRASIL/INEP, 2010, p. 1).

Como retrato desse processo, Maués (2009, p. 479) faz o seguinte comentário:

as políticas educacionais incidiram fortemente sobre o docente, enquanto protagonista privilegiado do processo educacional. A preocupação com a formação desse profissional passou a ser constante nas agendas dos diferentes países e nas reformas empreendidas, enquanto maneira de operacionalizar os objetivos pretendidos em relação ao novo papel esperado da escola que passou a seguir novas regulações estabelecidas pelo processo de mundialização.

Esse modelo de política de avaliação, que utiliza métodos e objetivos idênticos adotados pelo PISA e pelo TALIS, é realizado no Brasil a partir de três censos: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Esses censos servem de justificativa para que o Estado elabore e implemente políticas educacionais de acordo com os interesses do capital internacional, a partir da justificativa de combater às questões que impeçam o desenvolvimento da educação no país e, por conseguinte, sua economia.



Esses métodos de avaliação identificam às demandas, entretanto, as estratégias para combater as problemáticas identificadas seguem o modelo indicado pela OCDE. Modelo este que atendem às necessidades de um mercado de trabalho extremamente competitivo, que explora as forças de trabalho e manipula o homem a partir do controle de sua subjetividade.

Um exemplo disso é o documento lançado pelo Comitê de Educação da OCDE, cuja atividade principal é fomentar as políticas educacionais na perspectiva de atrair, desenvolver e reter os professores eficazes; um projeto colaborativo para auxiliar os governos na implementação de políticas de Formação de Professores para melhorar o ensino e a aprendizagem (OCDE, 2011).

No Brasil, esse documento foi publicado em português, em 2006, com o título de “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retraindo professores eficazes”, documento que tem como objetivo central “fornecer aos formuladores de políticas informações e análises para auxiliar na elaboração e na implementação de políticas para professores que resultem em ensino e aprendizagem de qualidade no nível da escola” (OCDE, 2006, p. 235). O documento busca ainda:

- Sintetizar pesquisas sobre as questões de políticas relacionadas a atrair, recrutar, reter e desenvolver professores eficazes.
- Identificar iniciativas e práticas políticas inovadoras e bem sucedidas.
- Facilitar intercâmbio de lições e experiências entre os países.
- Identificar opções a serem consideradas pelos formuladores de políticas (Ibidem, 2006, p. 235).

Esse documento ainda “fornece a análise mais abrangente já realizada sobre questões de políticas para professores em nível internacional” (p. 3) e indica que as questões relacionadas aos professores “são prioritárias para as políticas públicas e o serão cada vez mais nos próximos anos”. Essa prioridade deve estar na ordem do dia dos governos, pois as “exigências em relação às escolas e aos professores tornam-se mais complexas”, reforçando que os professores são peças chaves no aprimoramento da educação, “sendo o recurso mais significativo das escolas, os professores são fundamentais para os esforços de aprimoramento dessas instituições” (Ibidem, p. 7). Com isso, a OCDE cria uma expectativa sobre a escola e o professor pra além de suas responsabilidades:

atualmente, a sociedade espera que as escolas sejam eficazes ao lidar com diferentes idiomas e *backgrounds* dos estudantes, que sejam sensíveis a questões culturais e de gênero, que promovam a tolerância e a coesão social, que sejam eficazes ao lidar com estudantes carentes e com estudantes com problemas de aprendizagem ou de comportamento, que utilizem novas tecnologias e que acompanhem o ritmo de



desenvolvimento de áreas de conhecimento e de abordagens de avaliação dos estudantes (Ibidem, p. 7).

Sendo assim, os professores são tidos pela OCDE (2006) como únicos responsáveis no processo da aprendizagem dos estudantes, portanto, “[...] a melhoria da qualidade dos professores talvez seja a orientação a ser adotada pelas políticas que abrem as melhores probabilidades de ganhos substanciais no desempenho da escola” (p. 7). Desta forma, entendemos que esse Organismo quer fortalecer no imaginário da sociedade a ideia de que o professor é o maior responsável pela melhoria da educação, ficando o Estado com responsabilidades secundárias.

Segundo Schleicher (2006), a OCDE vem atuando no campo educacional como parte de um programa liberal que pretende desenvolver, desde a fundação até o desenvolvimento das políticas públicas nos mais diversos âmbitos. Dessa forma, as preocupações com as políticas de formação docente se intensificam nos países periféricos e que são membros da OCDE, bem como naqueles países que não são associados, como é o caso do Brasil, mas que reproduzem a concepção de educação escolar constituída pela Unesco, que também estão presentes nos documentos da OCDE, tais como a ideia de que a escola deve prover os fundamentos para uma aprendizagem ao longo da vida (OCDE, 2006).

Outros aspectos relevantes são os termos “professor eficaz” e “ensino eficaz” presentes também nos documentos da OCDE. Segundo Ferreira (2011), eles reforçam a concepção utilitarista de formação docente, pois o termo “eficaz” relacionado apenas à figura do professor e sua prática pedagógica, cria a ideia de que o Estado não tem responsabilidades na qualidade do ensino. Desta forma a formação do professor deve está pautada no desenvolvimento de práticas pedagógicas que sejam “eficazes” no processo de ensino-aprendizagem de conhecimentos necessários às exigências do mercado de trabalho, sendo assim, o professor deve ser preparado para lidar com situações “práticas” e não, necessariamente, entender ou analisar os aspectos filosóficos da educação.

Essa concepção encontra base nas teorias pedagógicas, fundamentadas em elementos próprios da chamada “epistemologia da prática” que se distancia da teoria enquanto explicação científica da realidade, dando ênfase à prática com fim nela mesma; uma concepção educativa que está atrelada ao lema do “aprender a aprender”, a qual Newton Duarte (2004) define como uma proposta baseada no movimento escolanovista e no construtivismo, tornando-se referência para o desenvolvimento da lógica capitalista na



educação, uma concepção que se encontra expressa em princípios e fundamentos expostos em documentos elaborados em eventos internacionais promovidos pela Unesco (“Relatório Jacques Delors”) e nos ordenamentos legais que regem a educação brasileira.

O termo “professor” é definido no relatório da OCDE (2006, p. 25) “como uma pessoa cuja atividade profissional envolve a transmissão de conhecimentos, atitudes e habilidades determinadas para estudantes matriculados em um programa educacional”. Essa concepção não depende apenas da qualificação, mas também de três conceitos que define um professor, são eles: 1) atividade que desenvolve com o ensino, neste sentido, exclui os professores sem obrigações ativas de ensino, mas inclui os que, temporariamente, não estão trabalhando por algum motivo; 2) que tenha a atividade docente como profissão, desconsiderando aqueles que trabalham ocasionalmente ou como voluntários em instituições educacionais; e, 3) que esteja atrelado a uma política educacional.

Da mesma forma, o documento se refere à “equipe docente”. São aqueles profissionais diretamente envolvidos com o ensino aos estudantes, inclusive professores da sala de aula; professores de educação especial; e, professores que trabalham com alunos, sejam com um grupo completo em sala de aula, com pequenos grupos em sala de pesquisa, ou com ensino individual, dentro ou fora da sala de aula regular. A equipe docente também inclui diretores de departamentos, cujas obrigações incluem algumas horas de ensino, isto é, no mínimo 0,25 de equivalência em período integral. Porém, não inclui o pessoal de apoio e os demais profissionais como responsáveis também pela instrução dos estudantes (Ibidem, p. 25).

O relatório também aponta como imprescindível que o professor possua algumas prerrogativas para transmitir o conhecimento com qualidade.

Competência para transmitir ideias de maneira clara e convincente; para criar ambientes de aprendizagem eficazes para diferentes tipos de estudantes; para estimular relações produtivas entre o professor e os estudantes; para demonstrar entusiasmo e criatividade; e para trabalhar de maneira eficaz com os colegas e os pais (Ibidem, p. 27).

É com base nessas características que o relatório da OCDE sustenta o conceito de “professor eficaz”, um sujeito que preze pelas ações de um docente, que pesquise e solucione problemas, que reflita sobre a sua própria prática, assumindo responsabilidades sobre seus próprios atos profissionais, bem como, sobre a continuidade de sua formação. Mas, para isso, é preciso que seja garantido uma formação “moldada”, substituindo os professores mais



antigos pelos mais novos, para que se tenha uma “oportunidade única para moldar a força de trabalho docente e beneficiar-se das mudanças substanciais que ocorrerão” (OCDE, 2006, p. 8).

Um “ensino eficaz”, na lógica da OCDE, é aquele que atinge aos objetivos e metas definidos por ela para a educação, para tanto, os “professores eficazes” deverão atingi-los de forma exemplar, por meio de uma “docência de sucesso”, mediante uma padronização na atuação pedagógica. Sendo assim, os governos devem definir o perfil docente que pretendem formar e deixar claro, em todos os sistemas escolares e de Formação de Professores, as competências que os professores devem ter.

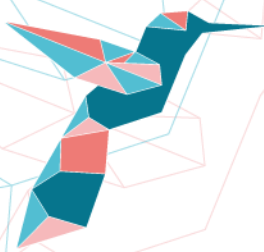
O perfil de um professor competente, tendo como base os conceitos apresentados no documento da OCDE, deve ter como referência os objetivos estabelecidos para a aprendizagem do estudante, além de promover padrões de qualidade que abranjam toda a profissão, assim como, a compreensão compartilhada do que se considera uma docência de sucesso.

Os perfis docentes devem englobar amplo conhecimento da disciplina a ser lecionada; habilidades pedagógicas; capacidades para trabalhar de maneira eficaz com ampla variedade de estudantes e colegas, contribuindo com a escola e com a profissão; e capacidade para continuar seu desenvolvimento. [...] Um perfil de professor claro, estruturado e amplamente apoiado pode ser um mecanismo poderoso para alinhar os elementos envolvidos no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades para fornecer um meio de avaliar se programas de desenvolvimento docente estão fazendo diferença (OCED, 2006, p. 13).

As diretrizes básicas a serem seguidas pelas políticas de Formação de Professores dos países membros, também são tratadas no relatório da seguinte forma:

1. Colocando a qualidade do professor acima da quantidade de professores;
2. Desenvolvendo perfis docentes para alinhar o desenvolvimento e o desempenho dos professores às necessidades das escolas;
3. Considerando o desenvolvimento do professor como um *continuum*;
4. Tornando a educação do professor mais flexível;
5. Transformando a docência em uma profissão rica em conhecimentos;
6. Atribuindo às escolas maior responsabilidade pelo gerenciamento da equipe docente (OCDE, 2006, p. 12-15).

Percebe-se, neste trecho do documento, pressupostos importantes alinhados a uma educação neoliberal, tais como: o alinhamento e o desempenho dos professores; a educação flexível; a descentralização das responsabilidades do Estado sobre a educação; e os padrões de desempenhos, aspectos que corroboram com a compreensão de que as políticas



educacionais, nas quais se inserem as políticas de formação docente, seguem os pressupostos da OCDE.

Um dos efeitos de todo esse processo de intervenção na política educacional brasileira e, conseqüentemente, na Formação de Professores, manifesta-se no abandono do pensamento crítico vinculado aos projetos societários firmados na perspectiva da autonomia. Esses preceitos hoje se tornaram comuns nas licenciaturas, pois se pautam em uma concepção de educação apresentada pela Unesco, através do Relatório da “Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI”. Uma educação que tem como pilares básicos o aprender a viver junto, o aprender a conhecer e o aprender a fazer e aprender a ser (DELORS, 2001).

Nesse contexto, apresentam-se demandas de um profissional do magistério capaz de aprender a aprender, com formação de base instrumentalista/generalista. Isso fortalece a via do pragmatismo na Formação de Professores, nas visões positivistas e neopositivistas, neorracionalistas e do pós-modernismo, uma visão fragmentada da realidade e uma afirmação patológica da competição e do individualismo (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003).

AS POLÍTICAS QUE MATERIALIZAM AS RECOMENDAÇÕES DA OCDE PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Hoje no Brasil é notório que as políticas de formação professores seguem os receituários impostos pelos organismos internacionais, pois as iniciativas brasileiras neste setor indicam essa submissão. Para fazer uma categorização entre o que é proposto pela OCDE e suas implicações nas políticas de formação de professores que estão sendo desenvolvidas ao longo dos últimos anos no Brasil, apresentamos um quadro comparativo desenvolvido nos estudos realizados por Ferreira (2011), que revela como o governo brasileiro tem feito para atrair, reter e proporcionar o desenvolvimento de professores eficazes.

Para isso utilizamos como referência, os quatro eixos apontados pela OCDE como importantes para galgar a melhoria da qualidade da educação e, conseqüentemente, para a formação e o trabalho docente, tais como: 1) a atratividade da docência como carreira; 2) o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades dos professores; 3) o recrutamento, a seleção e a contratação de professores; e, 4) a retenção de professores eficazes nas escolas.

QUADRO 1 - Os indicativos da OCDE para as políticas educacionais e suas implicações nas iniciativas do Brasil.



Objetivos das políticas para a OCDE	Como direcionar a profissão docente para a OCDE	Iniciativas da política pública Brasileira
Tornar a docência uma opção de carreira atraente	<ul style="list-style-type: none"> Melhorar a imagem e o <i>status</i> da docência. Melhorar a competitividade salarial da docência. Melhorar condições de emprego. Tirar partido de superambudância de professores. Direcionado a tipos específicos de professores e escolas. Ampliar a oferta de professores potenciais. Tornar os mecanismos de recompensa mais flexíveis. Melhorar as condições de ingresso de novos professores. Repensar as vantagens entre relação estudante/professor e o salário médio do professor. 	<ul style="list-style-type: none"> PIBID. ProDocência. FUNDEB. Propagandas veiculadas pelo MEC: “Venha ser um professor” e do “Movimento Todos pela Educação”: “Um bom professor um bom começo”. Exame de Ingresso para professores da Educação Básica. Lei do PISO. Incentivo salarial para quem trabalha em localidades de difícil acesso.
Desenvolver o conhecimento e as habilidades dos professores	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver perfis dos professores. Considerar o desenvolvimento do professor como um processo contínuo. Tornar a educação do professor mais flexível e mais responsiva. Aprovar programas para a educação de professores. Integrar o desenvolvimento profissional ao longo da carreira. 	<ul style="list-style-type: none"> Rede de Formação Continuada. Flexibilização dos espaços e tempos de formação inicial e continuada de professores. LDB - criação de Institutos Superiores de Educação, EAD, UAB, etc. Programas de formação continuada (Pacto Todos Pela Educação).
Recrutar, selecionar e empregar professores	<ul style="list-style-type: none"> Utilizar formas de emprego mais flexíveis. Dar às escolas maior responsabilidade pelo gerenciamento da equipe docente. Satisfazer as necessidades de curto prazo da equipe. Melhorar o fluxo de informações e monitoramento do mercado de trabalho para professores. 	<ul style="list-style-type: none"> Aproveitamento de professores já aposentados. Uso de alunos no último ano das Licenciaturas para ministrar aula. Variação e precarização nos tipos de contratos e vínculos profissionais. Participação na pesquisa Talis da OCDE Exame de ingresso para professores da Educação Básica.
Reter nas escolas os professores eficazes	<ul style="list-style-type: none"> Avaliar e recompensar o ensino eficaz. Oferecer maiores oportunidades para variedade e diversificação de carreiras. Melhorar a liderança, o ambiente escolar e as condições de trabalho. <p>Direcionado a tipos específicos de professores e escolas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Agir com relação a professores ineficazes. Prover maior apoio a professores iniciantes. Prover horário e condições de trabalho mais 	<ul style="list-style-type: none"> Progressão de carreira vinculada à avaliação de desempenho. Bônus e bolsa de incentivos por resultados obtidos. Incentivo ao <i>ranking</i> das escolas via IDEB e demais concursos e olimpíadas como: <u>Concurso de Redação Ler é Preciso</u> / <u>Concurso Literatura para Todos</u> / <u>Medalha Paulo Freire</u> / <u>Olimpíadas de Língua Portuguesa</u> / <u>Olimpíadas de Matemática</u> / <u>Prêmio Arte na Escola Cidadã</u> / <u>Prêmio</u>



	flexíveis.	<u>Ciências no Ensino Médio</u> / <u>Prêmio Construindo a Nação</u> / <u>Prêmio Gestão Eficiente da Merenda Escolar</u> / <u>Prêmio Gestor Nota 10</u> / <u>Prêmio Inovação em gestão Educacional</u> / <u>Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar</u> q <u>Prêmio Professor Nota 10</u> / <u>Prêmio Professores do Brasil</u> / <u>Prêmio Viva Leitura</u> / Prêmio Objetivos do Milênio.
Desenvolver e implementar políticas para professores	<ul style="list-style-type: none">• Envolver os professores no desenvolvimento e na implementação de políticas.• Desenvolver comunidades de aprendizagem profissional e melhorar a base de conhecimentos e apoio às políticas docentes.	<ul style="list-style-type: none">• Conferências / CONAE / PNE / PARFOR• UAB / Plataforma Freire / ProLetramento / ProInfantil / ProLind / ProCampo / Formação de Professores para Comunidades / Quilombolas / PróConselho / PraDime / ProInfo / Programa Brasil Alfabetizado / Programa Brasil Profissionalizado / PARFOR.

Fonte: Ferreira (2011).

É a partir dessas relações que identificamos que as implicações da OCDE nas Políticas de Formação de Professores no Brasil se dão, não apenas no campo metodológico que se constituem na forma como elas são desenvolvidas através de ações desenvolvidas por instituições públicas e provas, mas também no campo ideológico e epistemológico, cumprindo seu papel político formando trabalhador na perspectiva de fortalecer o atual modo de produção, sujeitos alienados que se adequam as exigências do capital, que amplia o lucro a partir da divisão social do trabalho e da exploração de uma classe sobre a outra, daqueles que tem o domínio sobre os meios de produção sobre aqueles que vendem sua força de trabalho. Isso é mais evidente em políticas como o PIBID, EAD, PARFOR e Pacto Todos Pela Educação, programas que juntos formam milhares de professores em todo Brasil.

Por conta disso, torna-se necessário o desenvolvimento de estudos mais completos no sentido de reconhecer, compreender, avaliar e problematizar os aspectos políticos que constituem o desenvolvimento da educação em nosso país para então entendê-lo a partir da realidade concreta, buscando estratégias político-pedagógicas no sentido de fortalecer a classe trabalhadora, sobretudo, os professores, promovendo a busca pela superação desse contexto.

Para tal temos como referência o pressuposto que Saviani (2005) relaciona à educação às massas, tal como a retomada vigorosa da resistência contra a seletividade, da preocupação pela não discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares, além



do engajamento no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais.

PARA CONCLUIR

A atual política nacional de formação docente no Brasil atravessa por uma fase importante, pois busca a expansão de todos os cursos de Licenciatura, principalmente nas regiões brasileiras mais desprovidas de professores com formação adequada a LDBEN/96, como é o caso das regiões Norte e Nordeste. Vale lembrar que mesmo antes dessa fase, várias políticas já foram implementadas pelo Ministério da Educação (ME) com o intuito de ampliar a Formação de Professores no Brasil, contudo, hoje tem se intensificado um modelo de formação pautado em uma lógica economicista, na qual tem a educação como um serviço.

Há que se considerar também o que a Conferência Nacional da Educação Básica (CONAE) de 2014, apresentou como proposta para a Formação de Professores, em seu documento referência (elementos não tratados neste estudo). Considera-se que são estratégias que tematizam de forma relevante a formação e a valorização dos profissionais da educação, entretanto, não representa uma mudança radical para a Formação de Professores no Brasil, como por exemplo: um financiamento mais eficiente que garanta uma mudança radical.

Além disso, o formato instituído pelo MEC, no desenvolvimento da Conferência, não retrata os interesses de quem vive os problemas relacionados à educação e que estão no dia a dia da escola, pois nem sempre aquilo que é apontado na base das decisões, nas conferências da educação, é o que de fato chega a ser proposto no texto final que vira projeto de lei e depois aprovado no legislativo.

Diante dessas considerações e dos apontamentos que o estudo nos possibilitou, consideramos fundamental repensar o papel do Estado no desenvolvimento das políticas educacionais. Neste sentido, devemos pensar a sociedade para além do capital, tendo como parâmetro a superação da lógica desumanizada que tem no individualismo, no lucro e na competição, os seus fundamentos. Por isso, nossa tarefa, como trabalhadores da educação comprometidos com o projeto histórico anticapitalista, é a de contribuir para uma prática social que pautar a construção de outro modelo de educação e de sociedade, que possibilite a formação de um sujeito em uma perspectiva ontológica que se forme, se transforme e transforme a sociedade.



The recommendations of the OECD for teacher training in Brazil

ABSTRACT: This study aims to analyze the recommendations of the OECD for teacher education in Brazil, it is a bibliographical research, developed from academic texts and official documents. The data indicate various policies pursued by the Brazilian government in order to follow the guidelines of this body.

KEY WORDS: *Education; Teacher Education; International Organization.*

Las recomendaciones de la OCDE para la formación del profesorado en Brasil

RESUMEN: Este estudio tiene como objetivo analizar las recomendaciones de la OCDE para la formación de docentes en Brasil, es una investigación bibliográfica, desarrollado a partir de textos académicos y documentos oficiales. Los datos indican diversas políticas aplicadas por el gobierno de Brasil con el fin de seguir las directrices de este cuerpo.

PALABRAS CLAVE: *Educación; Formación de Docentes; Organización Internacional.*

REFERÊNCIAS

BATISTA, P. N. O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. In: BATISTA, P. N. et al. *Em defesa do interesse nacional: desinformação e alienação do patrimônio público*. 3. ed. São Paulo, Paz e Terra, 1995.

BIANCHETTI, R. G. *Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. INEP. *Educação Básica: Histórico da Prova Brasil e do SAEB, 2010*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/historico>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

BRASIL. INEP. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 1º jul. 2008.

BRASIL. MEC, Decreto nº 6.094 de 24. *Dispõe Sobre a Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*. Abril de 2007.

CORRÊA, V. S.; PEREIRA, G. A. M.; TROJAN, R. *A influência da OCDE nas políticas de avaliação sob a perspectiva do PISA e do TALIS*. 5º Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada. Período 9 a 11 de maio de 2012, Belém do Pará. Disponível em: <<http://www.sbec.org.br/evt2012/trab49.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2012.

DELORS, J. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI*. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2001.



DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, Diana Lemes. *A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a política de formação docente no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2011.

FRIGOTTO, G. & CIAVATA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentiva à lógica do mercado. In: *Educação e Sociedade*, Campinas v. 24, nº 82, p. 93-130, abril 2003.

HADDAD, S. (Org.). *Banco Mundial, OMC e FMI. O impacto nas políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2008.

MAUÉS, O. C. *A política da OCDE para a Educação e a formação*. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste [EPNN], 19. 2009. João Pessoa (AL). Anais... Rio de Janeiro: ANPEd, 2009. CD-ROM.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *Perguntas frequentes*. Paris: OCDE, 2011. Disponível em: <<http://www.oecd.org/document/.html>>. Acesso em: 9 jan. 2011.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *Professores são importantes. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. São Paulo: Coedição Moderna: OCDE, 2006.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SCHLEICHER, A. Fundamentos y cuestiones políticas subyacentes al desarrollo de PISA. *Revista de Educación*, Madrid, n. extra, p. 21-43, mar. 2006. Disponível em: <www.revistaeducacion.mec.es>. Acesso em: 23 ago. 2012.

SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA. *Política educacional*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.