



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

11399 - Resumo Expandido - Trabalho - 4ª Reunião Científica da ANPEd Norte (2022)

ISSN: 2595-7945

GT 08 - Formação de Professores

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E AS RECOMENDAÇÕES DA UNESCO PARA O BRASIL E CHILE: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Eduarda de Assunção Pacheco - UFPA - Universidade Federal do Pará

Arlete Camargo - UFPA - Universidade Federal do Pará

Gabriela Milenka Arraya Villarreal - UFPA - Universidade Federal do Pará

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E AS RECOMENDAÇÕES DA UNESCO PARA O BRASIL E CHILE: UMA REVISÃO DE LITERATURA

INTRODUÇÃO

Ao analisar as políticas educacionais voltadas para a formação de professores na América Latina e Caribe, durante e após o período de 1990, percebe-se uma ampliação das orientações voltadas para esse campo educacional fundamentadas pelos Organismos Internacionais. Destacam-se as recomendações estabelecidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para os estados-membros desta região.

Para tal, a UNESCO realiza levantamentos, diagnósticos, organiza conferências, elabora relatórios que são apresentados em sua agenda global (MOLINA; RODRIGUES, 2021). Assim, compreende-se que essa Organização pauta a percepção sobre os professores como sujeitos fundamentais para uma educação de qualidade, sobretudo quando atribui à formação docente, peso mais elevado para que essa educação de qualidade se efetive. Recorrentemente, os docentes são responsabilizados pelos resultados obtidos dos estudantes pelos exames de larga escala, como se esses resultados dependessem apenas disso.

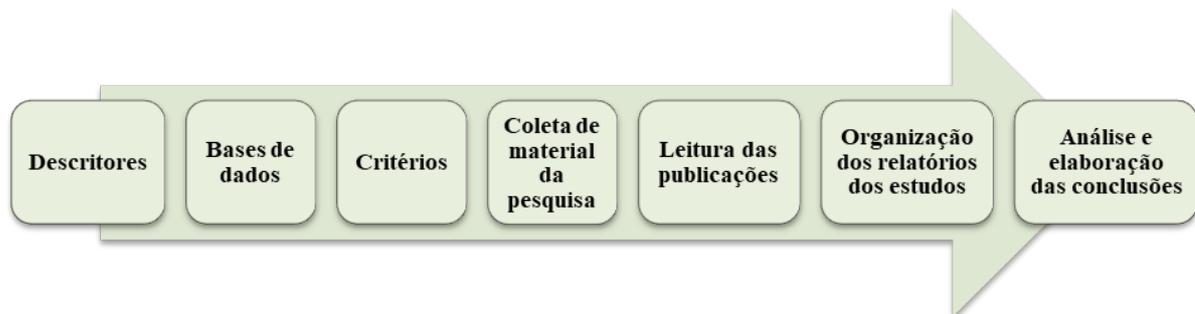
Em consonância a esses aspectos, destacam-se dois países da América Latina e Caribe que fazem parte da UNESCO, o Brasil e o Chile; ambos possuem similaridades em seus contextos históricos, principalmente, por passarem por regimes autoritários, e democráticos, além de ressaltar ideários neoliberais (SILVA-PEÑA; PEÑA-SANDOVAL, 2018). Portanto,

o presente estudo objetiva apresentar os resultados iniciais de uma revisão narrativa da literatura das publicações no campo da formação continuada de professores na América Latina, especificamente, nos países Brasil e Chile, visando identificar características e discutir sua relação com as recomendações da UNESCO.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo qualitativo de revisão narrativa, apropriado para discutir o estado da arte de um determinado assunto. É constituído por uma análise ampla da literatura, sem estabelecer uma metodologia rigorosa, como explicitam Romanowsk e Ens (2006). No entanto, é fundamental para a aquisição e atualização do conhecimento sobre uma temática específica, evidenciando novas ideias, métodos e subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011). Dito isso, para coletar e analisar os dados dos estudos que serão incluídos na referida revisão, serão considerados, em seu desenvolvimento, os pressupostos estabelecidos por Romanowski e Ens (2006), assim, será necessário seguir os procedimentos expressos conforme a Figura 1.

Figura 1. Fluxograma do procedimento de Revisão de Literatura Narrativa



Fonte: Adaptado de *Romanowski e Ens* (2006).

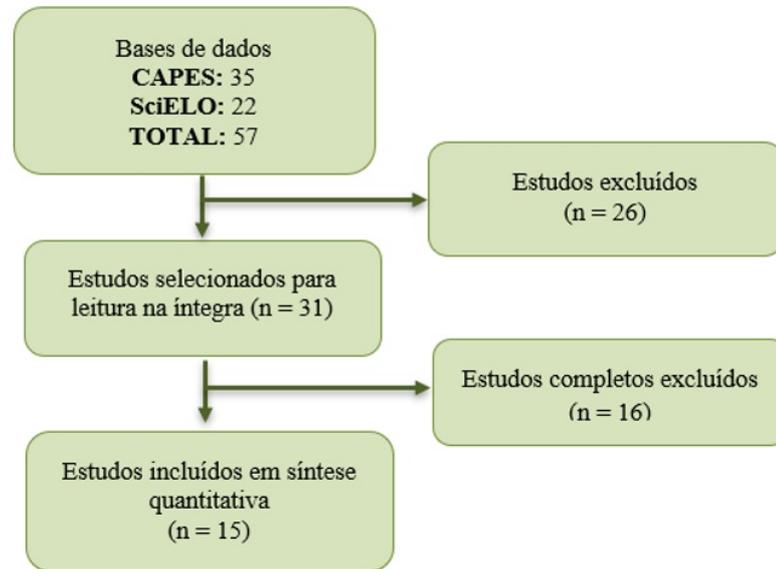
Por ser um levantamento bibliográfico sobre formação continuada de professores e as recomendações da UNESCO para o Brasil e Chile, foram recuperados artigos indexados nas bases de dados do Portal Periódico da CAPES e *SciELO* durante os meses de março a junho de 2022. As bases de dados foram definidas por serem as maiores bibliotecas virtuais de publicações científicas e por conter um acervo abrangente dos principais estudos publicados em diversas áreas da pós-graduação.

A escolha e a busca com os descritores controlados foram realizadas através do Thesaurus da UNESCO e combinados com operadores booleanos: “Brasil” OR “Chile” OR “UNESCO” AND “formação em serviço” OR “formação continuada” OR “Formação permanente” OR “Formador de docentes” OR “Formación de docentes”.

Foram considerados como critérios de inclusão: estudos com as expressões utilizadas nas buscas no título ou palavras-chave, ou ter explícito no resumo que o texto se relaciona à associação formação continuada de professores, por fim, no período de 2014 a 2022, pois, no

ano de 2014 houve a publicação do documento “*Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*”. Os artigos excluídos não apresentavam o critério de inclusão estabelecido e/ou apresentavam duplicidade. Também foram excluídas dissertações e teses.

Figura 2. Fluxograma da seleção dos estudos.



Fonte: Adaptado do *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA, 2015).

Após terem sido recuperadas as informações-alvo, foi conduzida, inicialmente, a leitura dos títulos e resumos, não tendo ocorrido exclusão de publicações nessa etapa. Posteriormente, se incluíram publicações em conformidade com os objetivos da pesquisa e foi realizada a leitura completa dos 15 textos. Como eixos de análise, buscou-se inicialmente classificar os estudos quanto às particularidades dos países estudados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A busca retornou 57 artigos e após aplicados os critérios de inclusão e exclusão foram selecionados 15 artigos, dos quais, 8 de produção nacional e 7 internacionais. Esses estudos englobaram a temática sobre formação de professores nos países Brasil e Chile, bem como sobre as recomendações da UNESCO, conforme os objetivos (Quadro 1).

Quadro 1. Caracterização dos estudos coletados na revisão narrativa de literatura de acordo com a ordem, autor/ano e título.

Nº	Autor	Título
1	Mendes e Evangelista (2022)	A formação e o trabalho docente, as tecnologias móveis e a UNESCO
2	Molina e Rodrigues (2021)	A influência da UNESCO nas políticas públicas para a formação docente no Brasil a partir de 2000
3	Guerra, Rodriguez e Zañartu (2020)	Comunidades profesionales de aprendizaje en educación parvularia en Chile
4	Herrera, Fernández e Seguel (2018)	Percepción de los profesores sobre integración de TIC en las prácticas de enseñanza en relación a los marcos normativos para la profesión docente en Chile
5	Ferrada, Villena e Pino (2018)	¿Hay que formar a los docentes en políticas educativas?
6	Gomide (2018)	Políticas da UNESCO para formação de professores no brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira
7	Silva (2018)	Formação de professores no e do campo e a UNESCO: Uma nova estratégia?
8	Ruffinelli (2017)	Gubernamentalidad, pedagogía neutra y (des)profesionalización docente
9	Geeregat-Vera, Cifuentes-Gómez, Villaroel-Farías (2016)	Factores que inciden en las condiciones de empleabilidad de los egresados en pedagogía
10	Barreto (2015)	Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos
11	Rodrigues, Duran e Bueno (2015)	Políticas públicas educacionais e avaliações docentes: Considerações acerca de Brasil e Chile (1990 – 2010)
12	Larenas et al. (2015)	Formación docente en Chile: percepciones de profesores del sistema escolar y docentes universitarios
13	Vergara Díaz e CofréMarcones (2014)	Conocimiento Pedagógico del Contenido: ¿el paradigma perdido en la formación inicial y continua de profesores en Chile?
14	Duran, Bueno e Schalck (2014)	A tecnologia educativa no currículo escolar e na formação docente no Chile
15	Duran (2014)	Formação docente e currículo no Chile: Quando o mercado pede tecnologia

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A figura 3 apresenta os dados em relação ao número de publicações entre os anos de 2014 a 2022.

Figura 3. Número de publicações sobre a temática ao ano.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em relação à prevalência de publicações, pode-se identificar que no período de 2014 e 2015 foram publicados 3 estudos em cada ano sobre a temática, podendo ser associado à publicação do documento da OREALC-UNESCO (2014). Identificou-se que em 2018 foram publicados 4 estudos e no ano de 2019 não obteve nenhuma publicação.

Embora a adoção do ideário neoliberal, as reformas educacionais e a disseminação e orientação de organismos internacionais como a UNESCO para as políticas educacionais, no Brasil e em outros países da América Latina e Caribe, percebe-se que o tema é ainda pouco

abordado e discutido. No âmbito de estudos comparativos entre os países da região, permite inferir que a produção do conhecimento a respeito da temática é incipiente internacional e nacionalmente. No entanto, as pesquisas demonstram a necessidade de se realizar estudos sobre a temática para entender como essas orientações estão sendo incluídas nos dois países definidos.

Em relação às recomendações da UNESCO, através do documento *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes em América Latina y el Caribe*, publicado no período de 2014 e mencionado por Molina e Rodrigues (2021), identificou-se seis orientações para a formação continuada de professores (Quadro 2). O documento apresenta recomendações de como deve ser desenvolvido e organizado o sistema educacional e a formação de professores (MOLINA; RODRIGUES, 2021). Ao realizar um aprofundamento dessas recomendações, evidenciam a concepção de educação e de qualidade que, em consequência, precisa ser conduzida por uma formação docente de qualidade.

Quadro 2. Orientações da UNESCO para a formação continuada de professores.

Orientações para a formação continuada	
1.	Assegurar aos docentes o direito à formação continuada, em decorrência de seus reflexos na formação integral do professor, bem como na aprendizagem do aluno. Para tanto, é importante oferecer apoio ao profissional e proporcionar-lhe oportunidades de aprendizagem, para que possa visualizar na formação continuada um complemento profissional e superar os desafios presentes no cotidiano escolar;
2.	Assegurar os impactos significativos da formação continuada no processo de ensino e de aprendizagem, realizando uma articulação entre o treinamento propiciado no estudo teórico, com a prática presente no cotidiano escolar;
3.	A necessidade de se construir caminhos para o desenvolvimento profissional do docente, por meio do acompanhamento e apoio ao mesmo no discernimento de sua atividade profissional;
4.	Implementação de mecanismos que regulamentam a oferta de cursos de formação continuada, principalmente as fornecidas nas instituições públicas, almejando garantir sua relevância e qualidade;
5.	A urgência em promover a aprendizagem colaborativa do docente no contexto escolar, pois ao ter um contato direcionado para o contexto escolar, o futuro profissional se apropria de um treinamento indispensável para sua futura atuação no campo de trabalho;
6.	Regulamentação da oferta de pós-graduação, incorporando critérios de relevância nessa oferta sobre a prática de ensino do docente.

Fonte: Adaptado do documento *OREALC-UNESCO (2014)* e Molina e Rodrigues (2021).

Essas orientações mostram a sua influência tanto no Brasil quanto no Chile através de categorias identificadas na literatura (Quadro 3), pois tem se dado em diferentes contextos, sejam eles sociais, econômicos, políticos. No âmbito paradigmático, os dois países debatem as categorias temáticas em comum: uma formação continuada em ensino à distância que compreende a redução de custos e pelo “fácil acesso”; a profissionalização docente que desenvolve o professor para o mercado de trabalho em um contexto capitalista; o professor que é protagonista e responsabilizado que promove a qualidade da educação pela

aprendizagem e desempenho do aluno sendo medido por sistemas de avaliação em larga escala; por fim, o docente precisa se capacitar e adaptar às demandas do contexto vivenciado.

Quadro 3. Categorias sobre formação continuada de professores identificadas nas literaturas coletadas nos países Brasil e Chile

Brasil	Chile
<ul style="list-style-type: none"> • Formação em EAD • Profissionalização docente • Professores protagonistas • Professores responsabilizado • Sistemas de avaliação em larga escala • Tecnologias e aprendizagens móveis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunidades Profissionais de Aprendizagem • Competências para co-construir políticas junto ao Estado com base em sua própria experiência de trabalho • Desenvolvimento de suas competências • Formação em EAD • Profissionalização docente • Professores protagonistas • Professor mentor • Sistemas de avaliação em larga escala • Tecnologias e aprendizagens móveis

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Percebe-se que há alguns elementos comuns entre os dois países, em especial, as recomendações que maximizam a valorização das novas tecnologias, de práticas gerenciais, e de responsabilização docente. Recomendações essas que se fundamentam em uma lógica produtivista, em sintonia com as demandas do mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2019). Exemplo disso, é a utilização de farta oferta de orientações voltadas para o uso de tecnologia de aprendizagens móveis para formar o professor, em ambos os países e, sem que haja uma formação condizente, nem estrutura física adequada para tal, como pode ser visto recentemente com a pandemia instalada no planeta. Essas orientações decorrem de setores sem muita afinidade com os processos de escolarização, ligados à esfera privada. Diante disso, a formação continuada de professores, ao invés de contribuir de forma significativa no processo de formação humana, permanece no cenário com limitações, sem que se façam os devidos encaminhamentos para uma educação de qualidade.

Destarte, acaba por implicar dentre outros, na desvalorização do professor, na submissão a condições de trabalhos inadequadas, no baixo salário, salas lotadas, etc., o que também é explicitado pelo documento da UNESCO (2014). No entanto, muitas vezes, a prática se encontra distante do alcance desses propósitos, repercutindo negativamente sobre o processo de trabalho e do exercício das atividades profissionais com segurança e qualidade.

É a partir dessas recomendações que se evidencia o esquecimento dos problemas socioeconômicos existentes e responsabiliza o professor no que se refere à aprendizagem e desempenho do aluno medidos por sistemas de avaliações em larga escala. Assim, há uma associação entre o desempenho satisfatório do aluno e do trabalho docente, em que o professor passa a ser “culpado” por não atingir os objetivos desejados. Dessa forma, reafirma que o sistema educativo “atende aos interesses da política mundial, comprometendo-se com os pilares da educação proposto pela UNESCO (MOLINA; RODRIGUES, 2021, p.8)”.

CONCLUSÃO

Através dos estudos coletados, permitiu apreender que nesses países prevalece a responsabilização do professor pela aprendizagem e desempenho do aluno, deixando de lado outros aspectos igualmente importantes como as condições de trabalho, e de problemas que afetam o continente como um todo, o que não é compatível com uma educação de qualidade. Para que essa qualidade seja alcançada é necessário mais do que a adaptação deste docente ao mercado de trabalho; é necessário investir em sua formação humana, com vistas a uma formação profissional da educação para além de uma lógica do capital, como afirma Mézaros (2008).

A análise da literatura sobre a formação continuada de professores da educação básica e as recomendações da UNESCO para a região da América Latina e Caribe, especificamente para os países Brasil e Chile, revela uma baixa produção do conhecimento nas bases de dados elencados, o que nos permite inferir a que há incipiência de estudos nacionais e internacionais sobre a temática. No que diz respeito aos resultados alcançados neste estudo, apontam as demandas e necessidades que poderão ser preenchidas por pesquisas futuras. A sugestão é que seja realizada uma revisão aprofundada com protocolo de buscas, investigando outros contextos, por exemplo, a formação inicial de professores, pois a maioria dos estudos que não foram incluídos neste levantamento, versam sobre a temática.

Palavras-chave: UNESCO. América Latina. Formação continuada de professores. Brasil. Chile.

REFERÊNCIAS

- BARRETTO, E. S. S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, p. 679-701, 2015.
- BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011.
- BUENO, B.; SCHALCK, A. E.; DURAN, M. R. A tecnologia educativa no currículo escolar e na formação docente no Chile. **Diálogos Latinoamericanos**, n. 23, p. 62-78, 2014.
- DURAN, M. R. C.; BUENO, B. A. O. Formação docente e currículo no Chile: quando o mercado pede tecnologia. **Diálogos Latinoamericanos**, n. 24, p. 78-86, 2014.
- FERRADA, D.; VILLENA, A.; PINO, M. D. ¿ Hay que formar a los docentes en políticas educativas?. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, p. 254-279, 2018.
- GEEREGAT VERA, O.; CIFUENTES GÓMEZ, G.; VILLARROEL FARIÁS, Mari Carmen. Factores que inciden en las condiciones de empleabilidad de los egresados de pedagogía. **Actualidades investigativas en Educación**, v. 16, n. 1, p. 383-402, 2016.

- GOMIDE, A. G. V. Políticas da Unesco para formação de professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, v. 5, n. 11, 2018.
- GUERRA, P.; RODRIGUEZ, M.; ZAÑARTU, C. Comunidades profesionales de aprendizaje en educación parvularia en Chile. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, p. 828-844, 2020.
- HERRERA, M. A.; FERNÁNDEZ, D. C.; SEGUEL, R. C. Percepción de los profesores sobre integración de TIC en las prácticas de enseñanza en relación a los marcos normativos para la profesión docente en Chile. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, p. 163-184, 2018.
- LARENAS, C. H. D. et al. Formación docente en Chile: percepciones de profesores del sistema escolar y docentes universitarios. **Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas**, v. 15, n. 28, p. 229-245, 2015.
- MENDES, C. L.; EVANGELISTA, R. M. F. A formação eo trabalho docente, as tecnologias móveis e a UNESCO. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 24, n. 1, p. 151-170, 2022.
- MÉSZÁROS, I. **A Educação Para Além do Capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MOLINA, A. A.; RODRIGUES, Adriana Aparecida. A influência da UNESCO nas políticas públicas para a formação docente no Brasil a partir de 2000: The influence of UNESCO in public policies for teaching training in Brazil from 2000. **Revista Cocar**, v. 15, n. 31, 2021.
- OLIVEIRA, D. A. A profissão docente no contexto da Nova Gestão Pública no Brasil. In: OLIVEIRA, D. A., et al. **Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do Educador: Perspectivas globais e comparativas**. Petrópolis: Vozes, 2019. p. 271-300.
- RODRIGUES, B. C. M.; DURAN, M. R. C.; BUENO, B. A. B. O. Políticas públicas educacionais e avaliações docentes: Considerações acerca de Brasil e Chile (1990–2010). **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 36, n. 2, p. 81-94, 2015.
- ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.
- RUFFINELLI, A. Gubernamentalidad, pedagogía neutra y (des) profesionalización docente. **Educación & Sociedade**, v. 38, p. 191-206, 2017.
- SILVA-PEÑA, I.; PEÑA-SANDOVAL, C. Desregulamentação na formação de professores no Chile: lições do laboratório. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M (Orgs.) **Formação de Professores S/A: tentativas de privatização da preparação de docentes da educação básica no mundo**. Autêntica, 2018.
- SILVA, I. M. S. Formação de Professores no e do Campo e a UNESCO: uma nova estratégia. **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional, Curitiba**, v. 5, p. 88-106, 2018.
- VERGARA DÍAZ, C.; COFRÉ MARDONES, H. Conocimiento Pedagógico del Contenido: ¿el paradigma perdido en la formación inicial y continua de profesores en Chile?. **Estudios pedagógicos (Valdivia)**, v. 40, n. Especial, p. 323-338, 2014.

