



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LINHA DE PESQUISA: PROFISSÃO DOCENTE, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO

LEONARDO BEZERRA DO CARMO

**CONSTITUIÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO
CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA ENTRE
PAÍSES DA AMÉRICA LATINA**

**BRASÍLIA – DF
2024**

LEONARDO BEZERRA DO CARMO

**CONSTITUIÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO
CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA ENTRE
PAÍSES DA AMÉRICA LATINA.**

Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade de Brasília – UnB como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação, na linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação, sob orientação da Prof^a Dr^a Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva.

**BRASÍLIA – DF
2024**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

BC287c Bezerra do Carmo, Leonardo
CONSTITUIÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO
CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA ENTRE PAÍSES
DA AMÉRICA LATINA / Leonardo Bezerra do Carmo; orientador
Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva. --
Brasília, 2024.
308 p.

Tese(Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília,
2024.

1. Educação. 2. Formação de Professores. 3. Formação
Continuada. 4. América Latina. 5. Políticas Públicas. I.
Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, Kátia Augusta, orient.
II. Título.

LEONARDO BEZERRA DO CARMO

**CONSTITUIÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO
CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA ENTRE
PAÍSES DA AMÉRICA LATINA.**

Banca Examinadora

Profª Drª. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Presidente - Orientadora
Faculdade de Educação – PPGE – UnB

Profº Drº. José Rubens Lima Jardimino
Membro Externo
Faculdade de Educação – PPGE – UFOP

Profª Drª. Magali Aparecida Silvestre
Membro Externo
Faculdade de Educação – PPGE – UNIFESP

Profª Drª Maria Abádia da Silva.
Membro Interno
Faculdade de Educação – PPGE – UnB

Profª Drª Mônica Castagna Molina
Membro Interno
Faculdade de Educação – PPGE – UnB

Profª Drª. Ana Sheila Fernandes Costa
Membro Suplente
Faculdade de Educação – FE – UnB

AGRADECIMENTOS

Na tessitura de minha caminhada, onde cada passo se fez poesia e luta, deixo aqui o eco do meu coração grato.

À minha mãe, Maria Itacira Bezerra do Carmo, minha guerreira eterna, que com suas mãos calejadas de amor e coragem me trouxe até aqui. Mãe, foste raiz e asas, luz no meu caminho, e toda palavra que escrevo carrega tua força.

Aos meus sobrinhos, meus afilhados, Pietro e Caio, guardiões do meu sonho mais nobre: que esta tese seja uma fagulha para mudar realidades, para inspirar novas histórias, para abrir janelas por onde só havia muros.

Aos mestres e professores que cruzaram minha vida, deixo meu respeito profundo. Em especial, à professora Kátia Curado, mais que orientadora: mãe acadêmica, amiga, confidente, conselheira. Teu olhar cuidadoso, tua sabedoria generosa, foram meu porto seguro. E à professora Shirleide Cruz, por ser farol em momentos de dúvida, guia em minha jornada.

Ao GEPFAPE, este grupo que me acolheu e fortaleceu, e a todos os amigos da Universidade e da Secretaria de Educação, que foram companhia, inspiração e abrigo: Fernando Sousa, Danyela Martins, Maira Franco, Viviane Carrijo, Monique Bandeira, Alessandra Batista, Deise Rocha, Nathalia Ramos e muitos outros. Com vocês, cada conquista se fez mais leve e cheia de sentido.

Aos amigos que são mais que amigos, são irmãos de alma, e à comunidade de fé Coletivação, que partilha comigo a missão de servir, construindo juntos o bem no mundo.

Ao amor da minha vida, Yago, meu marido, meu respiro, minha cura. Tu és o poema mais bonito que já li e vivi. Teu amor me salvou nos dias sombrios, tua força sustentou os meus ombros cansados. Com você, a vida é sempre mais doce, mais viva.

Aos estudos, aos livros, à educação — essa chama que nunca se apaga, que ilumina e transforma. Aos meus fiéis companheiros de quatro patas, meus pets, que me deram amor incondicional e carinho em cada noite de escrita solitária, e ao seu fiel cuidador e meu amigo querido, 'tio' Pedro, que com eles ficou enquanto precisamos nos ausentar.

A todos que, de algum modo, caminharam ao meu lado, dedico esta obra. Pois cada página, cada palavra, traz um pedaço de vocês, gravado com amor no papel e na memória.

E, por fim, rendo minha mais profunda gratidão a Deus, que em sua imensidão se faz presente na materialidade da vida e na profundidade da alma.

Ele, que é mistério e revelação, harmonia e contradição, guia-me entre a fé idealista que sonha e a razão materialista que realiza.

Deus é o sopro que me sustenta, a força que transcende as limitações humanas, a voz que ecoa nas noites de dúvida e o abraço invisível nos dias de solidão.

Nele, encontro sentido para seguir, coragem para lutar e amor para construir. Que esta obra seja reflexo de sua presença em mim e no mundo, um humilde testemunho da fé que transforma e da razão que edifica.



A organização de vanguarda
 nível de experiência e organização das massas
 a análise de conjunto e dos detalhes
 a conjuntura de auge
 a audácia as armas a serenidade a tenacidade
 a intransigência na estratégia
 a flexibilidade na tática
 a clareza nos princípios
 a clandestinidade operativa
 a localização do momento preciso
 os motores do amor e do ódio
 métodos meios e preparação adequados
 técnica ciência e arte
 o conhecimento de toda a experiência anterior
 mais e mais audácia
 ofensiva constante
 a concentração na direção principal
 queimar as pontes e ao mesmo tempo
 não jogar todo o jogo em uma só carta
 máxima segurança só depois de aceitar
 as últimas consequências
 alianças uniões apoios neutralizações
 planejamento global da confrontação
 marco mundial
 nível moral de nossas forças
 mais audácia
 autocrítica constante
 e mais audácia

Elementos, Roque Dalton (1935-1975)
 El Salvador

Imagem: América Invertida de Torres Garcia

RESUMO

Esta tese investiga as políticas públicas de formação continuada para professores da educação básica em três países da América Latina: Brasil, Chile e Cuba, a partir de uma perspectiva crítica fundamentada no materialismo histórico-dialético. A pesquisa busca compreender os princípios e concepções políticos, filosóficos e epistemológicos que determinam e influenciam a formação docente em cada contexto. Como ponto de partida, analisa-se a historicidade e a estrutura ideológica de cada país, considerando a configuração de Estado e os projetos de reforma educacional enquanto reflexo das relações de poder. A tese apresenta as políticas públicas de formação docente como campo de disputas entre modelos neoliberais e uma perspectiva de formação integral e emancipatória pautada na epistemologia da práxis. A metodologia adotada é qualitativa e crítica, com ênfase na análise documental e revisão bibliográfica, situando as políticas educacionais no contexto das contradições socioeconômicas e culturais. A pesquisa concentra-se nas políticas vigentes entre 2016 e 2021, revelando que, enquanto o Chile privilegia uma estrutura descentralizada e de responsabilização individual, o Brasil manifesta uma convivência tensa entre influências neoliberais e pressões por uma formação crítica e autônoma. Em contraste, aponta-se em contraposição o modelo cubano que destaca-se pela centralidade do Estado e pela integração entre educação e trabalho como prática social. Conclui-se que, embora existam diferenças significativas, as políticas de formação continuada nos três países materializam as tensões entre a emancipação docente e as restrições impostas por modelos regulatórios e mercadológicos, apontando para a necessidade de políticas que fortaleçam a formação docente como prática de resistência e construção de consciência crítica.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas; Formação Continuada, América Latina.

ABSTRACT

This thesis investigates public policies for the continuing education of basic education teachers in three Latin American countries: Brazil, Chile, and Cuba, from a critical perspective grounded in historical-dialectical materialism. The research aims to understand the political, philosophical, and epistemological principles and conceptions that determine and influence teacher training in each context. As a starting point, the historicity and ideological structure of each country are analyzed, considering the configuration of the State and educational reform projects as reflections of power relations. The thesis presents public policies for teacher training as a field of dispute between neoliberal models and a perspective of integral and emancipatory training based on the epistemology of praxis. The methodology adopted is qualitative and critical, with an emphasis on document analysis and literature review, situating educational policies within the context of socioeconomic and cultural contradictions. The research focuses on policies in effect between 2016 and 2021, revealing that while Chile favors a decentralized structure and individual accountability, Brazil exhibits a tense coexistence between neoliberal influences and pressures for critical and autonomous training. In contrast, the Cuban model stands out for its state centrality and the integration of education and work as a social practice. It is concluded that, although there are significant differences, continuing education policies in the three countries materialize the tensions between teacher emancipation and the constraints imposed by regulatory and market-oriented models, pointing to the need for policies that strengthen teacher training as a practice of resistance and the construction of critical consciousness.

KEYWORDS: Public policies; Continuing Education; Latin America.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAVE	Associação Brasileira de Avaliação Educacional
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APH	Aparelho Privado de Hegemonia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Cadernos do Cárcere
CEB	Câmara da Educação Básica
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CES	Câmara da Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONED	<i>Consejo Nacional de Educación do Chile</i>
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
CPA	Comunidades Profissionais de Aprendizagem
CPEIP	<i>Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas</i>
CUM	<i>Centros Universitarios Municipales</i>
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a Distância

EC	Emenda à Constituição
ENAMEB	Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
EPT	Educação Para Todos
FCAV	Fundação Carlos Alberto Vanzolini
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNCE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
FONID	<i>Fondo de Investigación y Desarrollo Educativo</i>
FORUMDIR	Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GIPEP	Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação Pública
GT	Grupo de Trabalho
ICCP	<i>Instituto Central de Ciencias Pedagogicas</i>
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDIS	Instituto para o Desenvolvimento do Investimento Social
IEA	<i>International Association for the Evaluation of Educational Achievement</i>
IESALC	<i>Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe</i>
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IQE	Instituto Qualidade no Ensino
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGE	<i>Lei General de Educación</i>
LSE	Lei de Subvenções Educacionais
LSDPD	Lei do Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente
MEC	Ministério da Educação
MES	Ministério da Educação Superior de Cuba
MINED	Ministério da Educação de Cuba
MINEDUC	Ministérios de Educação do Chile

OCDE	Organização para a cooperação e desenvolvimento econômico
OEI	Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
OREALC	Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe
OS	Organismos Supranacionais
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCC	Partido Comunista de Cuba
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PGI	Professor Generalista Integral
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEFB	Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica
PNME	Programa Novo Mais Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PME	Programa Mais Educação
PPP	Parcerias Público-Privado
PROBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
RENAFOR	Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica
RPNP	<i>Registro Nacional de Mejoramiento Público</i>
SASE	Secretaria de Articulação Intersetorial e com os Sistemas de Ensino

SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINADE	Sistema Nacional de Avaliação do Desempenho
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SIMCE	<i>Sistema de Medición de la Calidad de la Educación</i>
SNE	Sistema Nacional de Educação de Cuba
TPE	Todos pela Educação
UBPC	Unidades Básicas de Produção Cooperativa
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 - Quadro de Coerência	28
Quadro 2 - Descritores e Critérios de Inclusão	47
Quadro 3 - Levantamento do Estado do Conhecimento	49
Quadro 4 - Dissertações sobre Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores no Brasil, Chile e Cuba entre 2016 e 2021	50
Quadro 5 - Teses sobre Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores no Brasil, Chile e Cuba entre 2016 e 2021	55
Quadro 6 - Artigos em periódicos com temática de Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores no Brasil, Chile e Cuba entre 2016 e 2021	61
Quadro 7 - Publicações nos eventos ANPED e ENDIPE entre 2016 e 2021	80
Quadro 8 - Evolução dos modelos educativos, de regulação e paradigmas das políticas educacionais do Chile	121
Quadro 9 - Disposição sintética de princípios das leis que tratam da formação continuada em cada país.	144
Quadro 10 - Quadro de Sínteses	174
Quadro 11 - Quantidade e classificação das instituições chilenas que fomentam formação continuada - 2016 a 2022	184
Figura 1 - Desenho Inicial da Tese	22
Figura 2 - Teses e Dissertações por Organismos Supranacionais e APH	58
Figura 3 - Síntese categorial das Teses e Dissertações	59
Figura 4 - Artigos em periódicos por Organismos Supranacionais e APH	72
Figura 5 - Síntese categorial dos Artigos	74
Figura 6 - Eventos por Organismos Supranacionais e APH	85
Figura 7 - Síntese Categorial dos Eventos	87
Figura 8 - Sistema de Educação Chileno	120
Figura 9 - Sistema de Educação Cubano	138
Figura 10 - Análise dos programas de formação continuada	194

SUMÁRIO

CARTA DAS MEMÓRIAS DE UM HOMEM-PROFESSOR LATINOAMERICANO	14
1. INTRODUÇÃO	18
O problema, os objetivos e a hipótese	23
O método, exposição e os instrumentos	29
2. O ESTADO DAS COISAS: o que o conhecimento até agora nos revela	44
1.1 Dissertações e Teses.....	50
1.2 Artigos em periódicos.....	61
1.3 Eventos: ANPED e ENDIPE	80
1.4 Pontos e contrapontos no Estado das Coisas: categorias iniciais	88
3. MOVIMENTO DO REAL NAS ESQUINAS LATINOAMERICANAS: as nuances do contexto histórico de Brasil, Chile e Cuba	93
3.1 As pinturas do Estado Moderno: percurso teórico	94
3.2 De todas as cores latino-americanas – um pouco da sua história	98
3.2.1 Brasil	99
3.2.2 Chile.....	113
3.2.3 Cuba	124
4. ENTRE A TINTA E O PAPEL: Traçando uma análise da formação de professores no bloco histórico (2016-2022).	140
4.1 <i>Como são feitas?</i> Estruturas, componentes e mecanismos que constituem as políticas de formação continuada de professores	142
4.1.1 Brasil e Chile: engrenagens políticas e sociais e a materialidade do neoliberalismo na construção das leis	152
4.1.2 A subversão do sistema e o peso do capital imperialista: os movimentos políticos e sociais em Cuba	166
4.2 <i>Quando são feitas?</i> Processo histórico-dialético da formação das políticas: contextos e embates.....	171
4.3 <i>Por quem são feitas?</i> A rede complexa de relações na formulação das políticas de formação: quem decide, quem financia, quem se beneficia e quem disputa espaço na arena da formação continuada.....	178
5. NAS TRILHAS DA RESISTÊNCIA PARA UMA NOVA HEGEMONIA: Princípios, concepções e proposições em/para uma formação docente latino-americana	200
5.1 A realidade latino-americana e a formação de professores: princípios em disputa.....	203
5.1.1 Regulação e controle	204
5.1.2 Responsabilização do professor	215
5.1.3 Descentralização e privatização.....	228

5.1.4 Qualidade da educação	239
5.1.5 Função da escola.....	250
6. CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DESAFIOS DE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PARA UM HOMEM LATINO-AMERICANO: resistindo e transformando.....	262
CARTAS AOS EXILADOS LATINOAMERICANOS: a construção de uma tese	282
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	287

CARTA DAS MEMÓRIAS DE UM HOMEM-PROFESSOR LATINOAMERICANO

Brasília, algum dia de 2021,
Do coração pulsante de um Brasil latino-americano

Meus amigos professores e professoras, frutos de uma latino-américa carente e ardente,

Escrevo-lhes agora, enquanto sinto as ondas de memórias e de um caminho que percorri até aqui, impulsionado por raízes que brotaram em solo tão desafiante quanto fértil. Cada história de nossa classe carrega um eco profundo de força e resiliência, como a minha, que despontou numa periferia do entorno de Brasília, onde aprendi que a luta por dignidade e espaço não é apenas uma escolha; é um dever que nasce conosco.

Aos 38 anos, carrego em mim a memória do interior de São Paulo, de onde parti em busca de algo que sequer sabia nomear na infância. Cresci no seio de uma família simples, filha do trabalho incansável de uma mãe forte, sempre equilibrando o peso do dia a dia com o cuidado e o afeto, enquanto lidava com as dores de uma convivência difícil, onde os problemas internos da família marcavam o cotidiano. Tive como companhia uma irmã mais velha, e mais tarde, de seus filhos, que como meus sobrinhos, me ensinam, desde cedo, o sentido de responsabilidade e o poder das gerações.

Com esses laços apertados, fui um aluno da escola pública, um jovem que via o futuro como um horizonte quase inalcançável. Quando terminei o ensino médio, não enxergava muitas oportunidades, a não ser o trabalho para ajudar em casa, como já havia aprendido a fazer desde muito novo. Mas, para minha surpresa e sorte, a criação do ENEM e do PROUNI abriu uma porta. E foi por essa brecha que entrei, mesmo sabendo que o caminho não seria fácil. Conciliei estudo e trabalho, sustentei meu sonho com cada hora dobrada, cada madrugada em claro, alimentado por uma chama que crescia dentro de mim. Foi ali, no curso de Pedagogia, que minha paixão pela educação se consolidou,

transformando o desejo em revolução.

Dessa experiência nasceram os primeiros sonhos de pesquisa, as perguntas que brotavam a cada aula, e a ânsia por entender o que significava ser professor em nossa América Latina. E assim, meus passos me levaram a trabalhar sete anos em escolas particulares, vivendo a contradição entre o trabalho intenso e a recompensa limitada, até que finalmente fui aprovado no concurso da Secretaria de Educação do Distrito Federal. O caminho se abriu para que eu me mudasse para a capital e, com isso, iniciei a verdadeira jornada como educador e pesquisador.

Esses anos de atuação pública me transformaram de maneiras que só se revelam aos poucos, no convívio com colegas, alunos, pesquisadores e na intensa experiência de ver o ensino como campo de luta e transformação. E, enquanto mergulhava mais fundo nessa realidade, entrei no mestrado, onde as teorias e os teóricos começaram a moldar um novo olhar sobre a educação, sobre mim mesmo e sobre o mundo ao meu redor. Eu me via, então, não apenas como um professor, mas como um agente de mudança, alguém que poderia, em sua própria singularidade e contradições, contribuir para uma educação que faça sentido, que liberte.

E foi na continuidade desse caminho que iniciei o doutorado, em meio ao turbilhão da primeira pandemia do século XXI. Nesse período de isolamento, algo ainda maior se revelou para mim: o reconhecimento de minha própria identidade como homem periférico e LGBT. A luta para me aceitar e para viver plenamente quem sou, numa sociedade que ainda marginaliza e reprime, foi um processo tão doloroso quanto necessário. A pandemia trouxe perdas, dores e dúvidas, mas também um renascimento. Desse enfrentamento, emergi renovado, mais consciente e decidido a lutar por um mundo em que todos possam viver com dignidade e respeito.

Nesta carta, divido com vocês não apenas um percurso individual, mas uma história que é também coletiva. Nossa profissão não é só um título, mas uma prática de resistência, uma práxis, como nos lembra a epistemologia da práxis, tão bem trabalhada pela professora Kátia Curado. "Praxis" aqui é mais

do que uma palavra; é um chamado à ação transformadora, é a união entre o que pensamos e o que fazemos, entre o sonho e a realidade. Na educação, ser um professor não é apenas desempenhar um papel; é construir o conhecimento, é lapidar uma sociedade, é estar constantemente em diálogo com o outro e consigo mesmo.

A cada aula, percebo que o professor latino-americano carrega em si não só o conteúdo programático, mas as marcas e as aspirações de um povo que ainda luta por sua identidade, por seu lugar e por sua voz. Nossa profissão é, em muitos sentidos, uma prática de liberdade, e mesmo que o mercado e o Estado muitas vezes tentem moldar-nos segundo os interesses de uma lógica tecnicista e mercantilista, nós continuamos a ensinar, a questionar e a resistir.

Freire, Gramsci, Marx, Larson, Freidson, Evetts, e outros teóricos que atravessaram minha formação, revelam que a profissão docente é permeada por disputas, e que o conhecimento e o poder se entrelaçam no cerne de nossas relações. Mas para além disso, há a dimensão do afeto, da ética, do compromisso genuíno com aqueles que nos rodeiam. Não somos apenas "semi-profissionais," como muitos tentam nos classificar. Somos, sim, profissionais completos, com um compromisso que vai além das paredes da sala de aula e toca as complexidades da sociedade.

A cada dia, enfrentamos desafios e nos perguntamos quem somos. Essa questão, que carrego comigo desde os primeiros anos na escola, continua a ecoar e a nos unir como classe. Somos aqueles que moldam a juventude, que carregam nas mãos o poder de inspirar, de questionar e de transformar. Essa tarefa não é apenas técnica; ela é essencialmente humana, ética, e social.

Portanto, convido-os a se unirem nessa caminhada. A formação contínua que almejamos deve ser uma prática de práxis constante, em que nossa identidade como professores é moldada pela nossa própria história, pela realidade latino-americana que nos une e pelos sonhos de um futuro mais justo. Que nossas universidades públicas possam ser verdadeiros "Campus de Praxis," locais de formação que transcendam as paredes acadêmicas e se conectem com as realidades das escolas, das ruas, das periferias.

Estamos numa luta diária, e esta carta é um chamado para que continuemos, juntos, a lutar por uma educação que não seja apenas eficiente, mas essencialmente libertadora, uma educação que represente a riqueza de nossa cultura, a complexidade de nossas histórias e o poder de nossas palavras. É o momento de resistirmos e de valorizarmos nossa profissão, porque somos nós, professores latino-americanos, os portadores de uma chama que se recusa a apagar.

Que esta carta seja um lembrete de que cada um de nós é um pedaço da luta, uma linha da história e um passo em direção ao sonho de uma América Latina mais humana, mais justa e mais nossa. Como diria Miguel de Cervantes:

*Sonhar o sonho impossível
Sofrer a angústia implacável
Pisar onde os bravos não ousam,
Reparar o mal irreparável,
(...) Enfrentar o inimigo invencível,
Tentar quando as forças se esvaem,
Alcançar a estrela inatingível:
Essa é minha busca.*

Mas sem deixar meu amor por vocês atrás, canto com Gilberto Gil:

*Soy loco por ti, América (...)
Soy loco por ti de amores
Tenga como colores
La espuma blanca de Latinoamérica
Y el cielo como bandera (...)
Soy loco por ti, América
Soy loco por ti de amores (...)*

Um forte abraço de seu compatriota latino-americano, perdido em notas tortas de amores marxinianos.

*Leonardo Bezerra do Carmo
Professor, futuro doutor e um não-poeta amigo de canções de amor.
Brasília, algum dia de 2021*

1. INTRODUÇÃO

Do rio que tudo arrasta se diz que é violento. Mas ninguém diz violentas as margens que o comprimem.

Bertolt Brecht

Busco traçar nesse trabalho algumas reflexões acerca às políticas de formação de professores no âmbito da América Latina, com a finalidade de destacar a necessidade de uma política global de formação, em seus espaços regionais, que valorize os profissionais da educação, contemplando de maneira orgânica e prioritária a formação inicial e continuada. Busco romper com as margens da lisura acadêmica e tentarei pensar prático/dialeticamente, também, em proposições que façam o rio alagar as margens de uma sociedade quieta nas amarras do capital.

A ‘preocupação’ com a formação dos professores é algo que vem se constituindo campo de disputa desde que o campo de estudos sobre a área vem se consolidando nas últimas décadas. O termo ‘preocupação’ em destaque reflete na verdade a construção de projetos hegemônicos e antagônicos que disputam a elaboração, implementação, execução e monitoramento de projetos políticos, ideológicos, curriculares e pedagógicos, além de toda estrutura que advém disso para consolidar suas concepções de educação, formação e, conseqüentemente, de ser humano. Hobold e Farias (2021) em um dossiê temático realizado com o objetivo de problematizar esse movimento, prospectando tendências e compreensões que possam subsidiar o debate nacional sobre essa problemática, destaca os momentos turbulentos para a educação brasileira nos últimos dez anos. Expressões como ‘desmonte’, ‘retrocessos’, ‘democracia em risco’, ‘ataques a direitos constitucionais’, ‘ruptura com práticas democráticas’, ‘recentralização’, ‘regulação’ e ‘padronização curricular’, entre tantas outras, simbolizam a disputa em torno do projeto educativo nacional e, por conseguinte, da formação de um dos principais sujeitos nesse processo – os professores e professoras.

Essa imagem da realidade brasileira advém do processo pelo qual a América Latina vem passando desde o final da década de 1970, muito impulsionada pelas transformações em relação à concepção, função da escola

e poder do Estado. A década de 1990 pode ser considerada um marco nesse sentido nos setores econômicos, culturais, políticos e principalmente no setor educacional, em virtude das transformações oriundas do sistema capitalista vigente e com base na crescente ideologia neoliberal.

É nesse contexto que aparecem com mais vigor as políticas de reformas educacionais, dentre elas, as políticas direcionadas à formação continuada dos docentes. As reformas educacionais, extremamente ancorada nas recomendações dos organismos internacionais - Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) dentre outras; incorporam nesse ínterim um discurso que realça a liberdade individual, a diversidade, a competição, a descentralização como mecanismos importantes para incrementar a eficiência e a qualidade dos sistemas educacionais e, ao mesmo tempo, acentua o papel regulador e regulamentador do Estado (CABRAL NETO, 2012). Os princípios que direcionam esses organismos acabam por encabeçar as propostas educativas das reformas constituindo assim um pano de fundo para a elaboração das políticas educacionais de cada país.

Nesse cenário, as políticas públicas de educação para a educação básica são compreendidas por meio de programas e estratégias articuladas pelo governo, Estado e municípios de forma a se pautarem em discursos produzidos sobre a melhoria da qualidade de ensino, na defesa pela qualificação profissional docente e numa perspectiva de formação continuada configurada na reflexão sobre a prática. Essas concepções contraditórias movimentam-se dialeticamente entre as necessidades da sociedade e do Estado onde, a educação torna-se tanto uma possibilidade de construção de resistências sociais coletivas e emancipação do homem quanto uma política estratégica essencial à conformidade social e manutenção e desenvolvimento do capitalismo.

Dos princípios para as políticas, das políticas para suas concepções, assim, a formação continuada de professores, entendida enquanto política pública de educação, prática e discurso pedagógicos, se torna uma questão sumária a ser compreendida, principalmente quando se discute sobre qualidade de Educação e, conseqüentemente, o processo de ensino aprendizagem. Esse

desenho se torna o fio-condutor de nossa pesquisa, pautando-se no entendimento que o investimento em políticas de formação continuada para os professores nem sempre foi o ponto primário a ser debatido no âmbito da educação e que, como uma ação social recente e em ascensão no Brasil e nos países latino-americanos, têm necessidade de uma análise mais profunda e crítica.

Tecendo pensamentos quanto as nuances da formação histórico-social da América Latina e tomando como parâmetro todas as transformações ocorridas nas últimas décadas, selecionamos Chile e Cuba para que, em situação prima com Brasil, constituirá modelo de reflexão dialética em seus construtos similares e dissonantes para elaboração dessa tese.

A escolha desses países como objetos de análise na formação de professores na América Latina é fundamentada nas singularidades que Chile e Cuba apresentam em meio ao panorama educacional da região e de como o Brasil se apresenta nesse ínterim. Direcionando nosso olhar para essas nações, podemos identificar fatores distintivos que não apenas as diferenciam de outras nações latino-americanas, mas que também podem oferecer a oportunidade de um entendimento mais apurado e crítico da realidade e de melhoria das políticas educacionais de formação de professores.

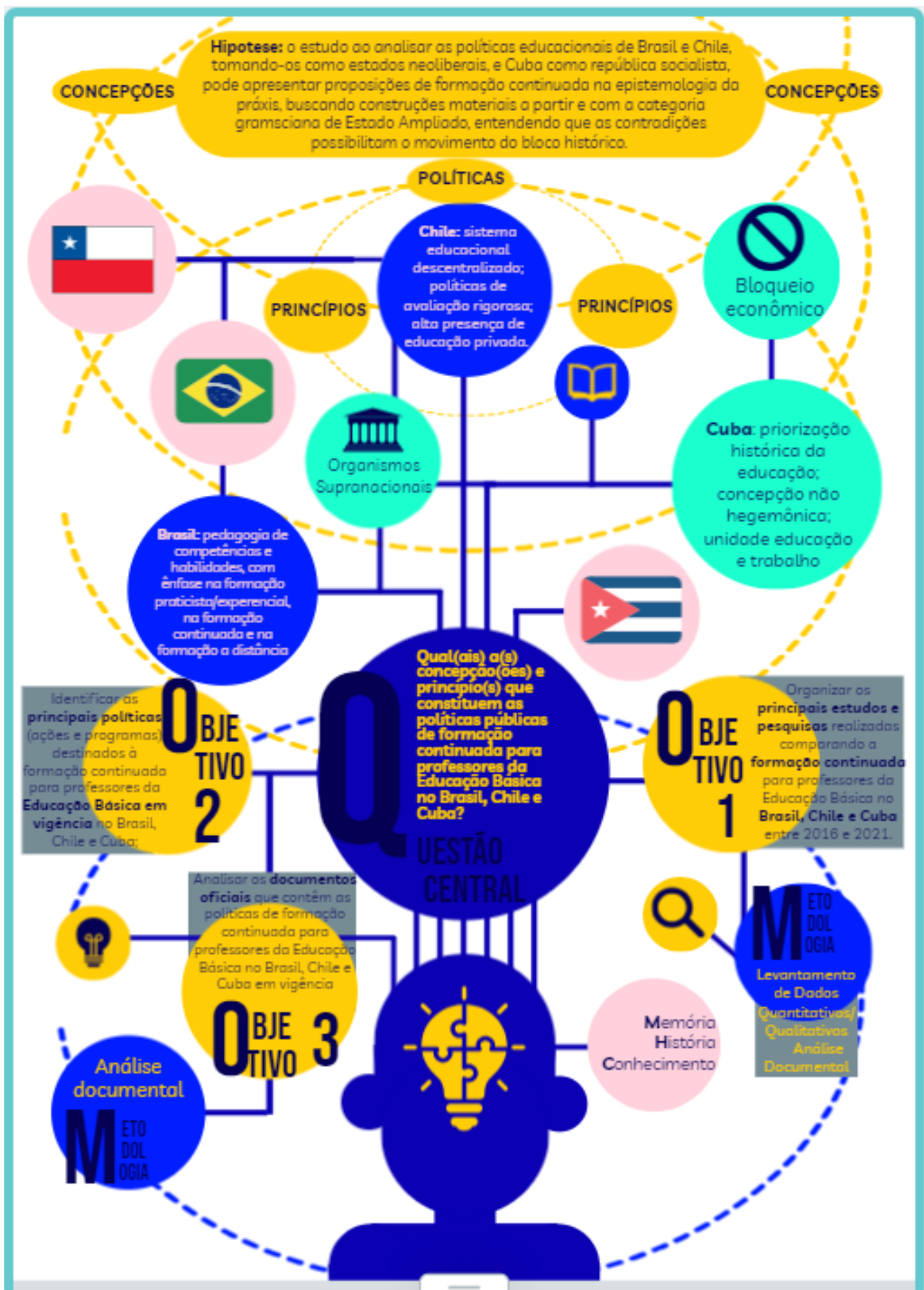
Cuba, reconhecida internacionalmente por seus indicadores educacionais notáveis, é uma escolha que se destaca pela priorização histórica da educação como um pilar fundamental do desenvolvimento nacional. Ao concentrarmos nossa análise nas políticas de formação de professores em Cuba, podemos desvelar a materialidade de sua abordagem centralizada e uniforme, pautada em concepções não hegemônicas e aspectos de sua possível relevância diante das diversas realidades socioeconômicas presentes na América Latina. A escolha de Cuba como foco oferece, portanto, uma oportunidade única de compreender como a centralização pode coexistir com a adaptação a contextos regionais específicos e como uma possibilidade progressista na unidade educação e trabalho.

Já o Chile, com sua descentralização e diversificação no sistema educacional, oferece um contraste interessante. Sua escolha se justifica pela possibilidade de explorar como a autonomia regional prevista nas políticas de formação de professores podem influenciar a qualidade e a adaptação às

demandas locais. As políticas de avaliação rigorosa dos professores no Chile também acrescentam uma dimensão crucial à análise, proporcionando reflexões críticas sobre a busca pela excelência e equidade no ensino. A escolha do Chile, portanto, não apenas destaca uma abordagem descentralizada, mas também oferece uma visão sobre como essa descentralização e outras ingerências locais impactam diretamente na formação docente.

Ao optarmos por analisar Cuba e Chile, estamos selecionando dois países que representam diferentes extremos no espectro educacional latino-americano. Esta escolha permite uma análise rica e significativa entre abordagens centralizadas e descentralizadas, uniformes e diversificadas, com foco no financiamento público e privado, assim como no entendimento de qual homem se busca formar e para qual sociedade. Outros países latino-americanos podem oferecer valiosas perspectivas, mas a escolha de Cuba e Chile se justifica pela oportunidade única de explorar os extremos desse espectro, proporcionando insights profundos para informar futuras políticas educacionais na região.

Figura 1 – Desenho Inicial da Tese



O problema, os objetivos e a hipótese

*A tempestade sonha em ser fúria líquida.
Teu nome, devoto vaivém prendado de minhas ondas.
A memória se desfolha na areia,
em precipício que a nuvem devora.
Hoje a vocação é celebrar o desastre.
Hoje a vocação não é o esquecimento, mas sim a dor,
Esse fabricante de lucidez.*

Claudia Meyer

Considerando o exposto, entendemos que, mesmo que não nasçam necessariamente no contexto social, mas que passam pela esfera estatal, as políticas públicas constituem um processo revelador da interação de um vasto conjunto de determinações culturais, políticas e econômicas que, em seu debate, agregam fortes tensões entre visões sociais diferentes. Contraditoriamente, o trabalho do professor e, conseqüentemente, sua formação estão estritamente relacionados aos modelos organizacionais do trabalho produtivo e à regulamentação dos comportamentos e atitudes que sustentam a racionalização das sociedades modernas pelo Estado. Essa intrincada teia de relações que permeiam as políticas educacionais, molda desde a maneira como os docentes são formados até o objetivo final da educação, a função da escola e as demais reverberações sociais ali existentes.

Assim, com a implantação de políticas públicas neoliberais no cenário da formação docente na América Latina, principalmente a partir de 1990, e tendo como importante marco temporal o golpe político-partidário de 2016 que aconteceu no Brasil, quanto a tônica das políticas de formação continuada de professores e seus novos “conceitos” imbricados, questiona-se: **Qual(ais) a(s) concepção(ões) que constituem as políticas públicas de formação continuada para professores da Educação Básica no Brasil, Chile e Cuba?**

O interesse e a pertinência dessa proposta de investigação se pautam a partir de três instâncias relevantes: pessoal, social e acadêmica. A primeira instância de relevância pessoal é oriunda da experiência como coordenador pedagógico na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), que possui em uma das suas atribuições:

VI - estimular, orientar e acompanhar o trabalho docente na implementação do Currículo da Educação Básica e das Orientações

Pedagógicas da SEEDF, por meio de pesquisas, de estudos individuais e em equipe, e de oficinas pedagógicas locais, assegurando a Coordenação Pedagógica como espaço de formação continuada; (DISTRITO FEDERAL, 2019)

A atuação como coordenador pedagógico e como colaborador no grupo de pesquisas instigou-me a buscar no mestrado, quais eram as possíveis contribuições da atuação do coordenador pedagógico para com o professor iniciante/ingressante na SEEDF. Entendendo o espaço-tempo da coordenação pedagógica como privilegiado para a articulação de formação continuada em serviço e, atualmente, atuando em espaços de elaboração de políticas públicas para a rede, discutimos sobre a importância da formação continuada e qual a melhor forma de sua estruturação considerando o desenvolvimento do trabalho docente para a emancipação do sujeito e de sua autonomia.

Assimilar não só como se dá a elaboração das políticas, mas perceber a formação continuada nessa condição de formadora de professores e conseqüentemente, fortalecedor de diversas perspectivas ideológicas, em diversos contextos e sociedades, trouxe-me como relevância social, a preocupação com a constituição desse docente, seu desenvolvimento pessoal, as implicações com a implementação de cada política de formação continuada, em sua consciência política-pedagógica, na elaboração de uma “práxis” pedagógica e na constituição do trabalho docente.

Entendendo que a preocupação com a formação continuada, com as especificidades do trabalho docente em diversos contextos sócio-político-econômicos, contemplam uma totalidade que precisa ser compreendida além das noções pseudoconcretas postas, estabelecemos como terceira instância, num caráter de relevância científica, que a compreensão de que a pesquisa de produção de conhecimento, deve estar comprometida com a educação, propondo ações transformadoras para a sociedade e gerando um sentido político-social. Nesse sentido, temos como objetivo geral:

-

Compreender os elementos políticos, filosóficos, epistemológicos e de orientações educacionais que constituem as políticas de formação continuada para professores da Educação Básica no Brasil, Chile e Cuba numa perspectiva do trabalho docente.

E como objetivos específicos:

- Organizar e sistematizar os principais estudos e pesquisas realizadas entre as políticas de formação continuada para professores da Educação Básica no Brasil, Chile e Cuba entre 2016 e 2021;
- Identificar e contextualizar as principais políticas (ações e programas) destinados à formação continuada para professores da Educação Básica implementadas em vigência no Brasil, Chile e Cuba;
- Analisar e pôr em relação os documentos oficiais que contêm as políticas de formação continuada para professores da Educação Básica no Brasil, Chile e Cuba em vigência;
- Propor sobre os elementos particulares da formação continuada docente como política pública.

O professor é resultado de muitas determinações, num processo de descobertas e de ação sobre elas. Esse processo é real e histórico. Por isso, essa pesquisa se propõe a partir do movimento, da mudança, da ação, da historicidade do fenômeno. E espera-se como produto final, compreender as concepções e princípios que constituem as políticas de formação continuada para professores da Educação Básica implementadas no Brasil, Chile e Cuba possibilitando, assim, diálogos que reflitam a unicidade teoria e prática, numa perspectiva de compromisso social, político e ético, e contribuindo para situar, compreender e propor a elaboração de políticas públicas de formação docente no tempo, no espaço, na particularidade e no geral, nas semelhanças, diferenças e contradições, tanto na base material (mundo do trabalho) como imaterial, no campo das ideias, representações e discursos.

Partindo dos conceitos que justificam a relevância e realização dessa pesquisa, assumimos como premissa de estudo a seguinte reflexão: a compreensão das políticas públicas da educação direcionadas por meio de programas e estratégias articuladas pelos diversos entes federativos dos países latino-americanos, especificamente Brasil e Chile, tem se pautado em um ambiente de um estado regulador com políticas de responsabilização, que introduz formas de organização gerenciais na gestão escolar, com discursos e

ações produzidos sobre a melhoria da qualidade de ensino, na defesa pela qualificação profissional docente baseado principalmente uma formação continuada configurada na reflexão sobre a prática, realizada por vezes a distância, com base em formas de regulação pautadas em indicadores mensuráveis, decorrentes de sistemas de avaliação em larga escala.

Assim, a formação docente assume uma concepção pautada na pedagogia de competências e habilidades, com ênfase na formação praticista/experencial, na formação continuada e na formação a distância. Esse movimento de reestruturação sinaliza elementos contraditórios na formação docente. Encontramos em um mesmo momento, o investimento e a priorização para a formação de professores, entretanto em um processo enviesado para uma subordinação da educação a um racionalismo utilitarista e ao senso comum como lógica orientadora das ações pedagógicas, reduzindo o sentido do conhecimento a uma visão pragmatista.

Já na realidade cubana, se entende que as políticas de formação docente podem apresentar elementos para formação continuada de professores em princípios e concepções a partir de outro modelo possibilitando uma concepção hegemônica progressista na unidade educação e trabalho. Nesse sentido, o estudo ao analisar as políticas educacionais de Brasil e Chile, tomando-os como estados neoliberais, e Cuba como república socialista, pode apresentar proposições de formação continuada na epistemologia da práxis, buscando construções materiais a partir e com a categoria gramsciana de Estado Integral, entendendo que as contradições possibilitam o movimento do bloco histórico.

Entendemos então, que a epistemologia praticada na formação docente precisa ser discutida numa perspectiva ampla de educação e não apenas como forma de atender as demandas imediatas no ensino. Curado Silva (2018) aponta que,

Para compreender e propor um projeto de formação, torna-se necessário mapear o plano de composição no qual o saber e o fazer da ação de formação se delinearam, ou seja, pensar a epistemologia que podem originar um movimento de elaboração das formas teóricas e práticas, aqui, portanto, na atividade da práxis.

E que isso,

[...] requer uma ação pedagógica que toma a possibilidade da educação como artífice na construção da consciência crítica, capaz de se apropriar da análise objetiva da realidade para impulsionar

as ações humanas em busca da liberdade humana.

No processo de formação, o professor não só modifica sua prática, mas recupera seu *status* profissional e político quando revê e fundamenta a sua própria qualificação e, em um contexto coletivo, toma decisões sobre sua prática pedagógica. Contudo, se a formação se mantém afastada da situação do trabalho, das condições pedagógicas da escola e de seu contexto sócio-histórico-cultural, não temos uma formação docente transformadora, mas sim, uma formação que reproduz um sistema de ações que objetiva a resolução de problemas imediatos da escola, favorecendo o discurso hegemônico de governos neoliberais.

O entendimento teórico-prático nesse contexto de um bloco histórico possibilita a formulação de uma visão revolucionária da sociedade, conferindo-lhe uma epistemologia sistemática e hegemônica, voltada para uma práxis revolucionária com o objetivo de compreender a totalidade do real em busca da emancipação humana. Uma educação emancipadora deve adotar uma abordagem crítica, analisando e sintetizando a verdadeira história do ser humano dentro de um contexto social e objetivo concreto. Esse movimento sustenta uma concepção educacional que reconhece a construção da autonomia de um sujeito racional capaz de romper com estruturas sociais opressoras por meio de lutas coletivas (SILVA, 2018).

Para uma visão mais ampla das relações entre objetivos, questões e instrumentos, observemos abaixo o quadro de coerência¹ com as informações de nossa pesquisa:

¹ Um quadro de coerência é uma ferramenta utilizada para organizar e sistematizar informações em uma pesquisa ou projeto. Ele é composto por uma série de elementos interrelacionados, como conceitos, teorias, hipóteses, variáveis e relações, que ajudam a representar de forma clara e coerente as relações entre as diferentes partes de um projeto ou estudo. O objetivo principal do quadro de coerência é estabelecer uma estrutura lógica para o desenvolvimento de uma pesquisa ou projeto, permitindo que sejam identificados e resolvidos problemas e ambiguidades conceituais. Além disso, ele pode ser usado como uma ferramenta para comunicar claramente os resultados e conclusões de uma pesquisa a um público amplo, incluindo leitores, revisores e outros especialistas no assunto. (MARCONI e LAKATOS, 2010)

Quadro 1 - Quadro de Coerência

QUADRO DE COERÊNCIA		
OBJETO: Concepções e princípios de formação continuada presente nas principais políticas públicas de formação de professores dos países latinoamericanos		
TEMA: Concepções e princípios de constituição das políticas públicas de formação continuada para professores da Educação Básica no Brasil, Chile e Cuba.	QUESTÃO CENTRAL: Qual(ais) a(s) concepção(ões) e princípio(s) que constituem as políticas públicas de formação continuada para professores da Educação Básica no Brasil, Chile e Cuba?	OBJETIVO GERAL: Compreender os elementos filosóficos, epistemológicos e de orientações educacionais que constituem as políticas de formação continuada para professores da Educação Básica no Brasil, Chile e Cuba numa perspectiva do trabalho docente.
QUESTÕES NORTEADORAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	METODOLOGIA
Quais estudos foram realizados entre as políticas de formação continuada para professores da Educação Básica no Brasil, Chile e Cuba?	Organizar e sistematizar os principais estudos e pesquisas realizadas entre as políticas de formação continuada para professores da Educação Básica no Brasil, Chile e Cuba entre 2016 e 2021	Levantamento de Dados Quantitativos/ Qualitativos Análise Documental
Quais as principais políticas (ações e programas) de formação continuada para professores da Educação Básica no Brasil, Chile e Cuba?	Identificar e contextualizar as principais políticas (ações e programas) destinados à formação continuada para professores da Educação Básica implementadas em vigência no Brasil, Chile e Cuba	Análise Documental
Quais os elementos que indicam as concepções e princípios de formação nas políticas de formação continuada para professores da Educação Básica no Brasil, Chile e Cuba?	Analisar e pôr em relação os documentos oficiais que contêm as políticas de formação continuada para professores da Educação Básica no Brasil, Chile e Cuba em vigência	Análise Documental
Quais sínteses propositivas podem ser constituídas a partir da reflexão sobre as políticas de formação continuada de professores da Educação Básica no Brasil, Chile e Cuba?	Propor sobre os elementos particulares da formação continuada docente como política pública.	Análise Documental Estudo bibliográfico

O método, exposição e os instrumentos

*Tal es mi poesía: poesía-herramienta
a la vez que latido de lo unánime y ciego.
Tal es, arma cargada de futuro expansivo
con que te apunto al pecho.*

Gabriel Celaya

Considerando nosso objeto de estudo e encarando o trabalho, como assumido por Marx (2008), com duas dimensões distintas: o trabalho para a necessidade, como meios para manutenção da vida biológica e social; e o trabalho como espelho de um mundo de liberdade, constituindo-se como elemento criador da vida humana, dever e direito do ser, ou seja, como princípio ontológico.

Entendendo também que, com meu papel de 'ser político', homem da minha época e sujeito histórico, careço de indagar as intenções e interesses que vestem o fazer investigativo e esclarecer a inexistência de neutralidade na atividade científica, como Gamboa (2007) destaca ao versar sobre epistemologias na pesquisa em educação, devo implicar em esclarecer as opções epistemológicas, filosóficas e ideológicas que me acompanham. Em vista disso, considerando a afirmação, nossa aproximação com a compreensão e transformação da realidade se dá a partir da perspectiva materialista histórico-dialética. Esse prisma da realidade chamado por Marx (1982) de "dialética crítica e revolucionária", envolve uma tríplice unidade de movimentos do real: uma concepção de mundo, um método de olhar esse mundo (investigação) e uma práxis para intervir na realidade (revolução).

Marx (2008) afirma que toda realidade é complexa, que não existe realidade simples. São um todo de estruturas sobre(inter)postas, conectadas e movimentando-se num todo dialético. Esse é o princípio da totalidade. Toda realidade é um complexo, real, concreto, síntese de múltiplas determinações. Esses princípios contribuem para entender as políticas educacionais, pois por meio deles é possível realizar uma análise no âmbito da sociedade latino-americana, na totalidade de seu contexto sócio-histórico, econômico e cultural.

Também nos ajudam nas elucubrações pertinentes ao olhar para as produções no campo das políticas educacionais e, evocando Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) para a conversa, a articular esses pilares investigativos dialeticamente com os olhares para a política pública, buscando alçar o entendimento do(s) significado(s) de

um projeto social do Estado em sua totalidade assim como as contradições gerais do momento histórico em questão, transcendendo a esfera da especificidade do objeto e clamando um olhar de suas estruturas e superestruturas.

As autoras supracitadas ainda vão relatar que, a necessidade de se observar de perto as políticas educacionais se dá na concepção de que, mesmo sob forma humanitária e benfeitora, as políticas educacionais expressam sempre as contradições do capital. Nesse sentido, Marx e Engels (2007) traduzem a compreensão da materialidade da vida de maneira que “a produção de ideias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à vida material [...] não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência”. Compreender como se dá o processo de dominação composto pela (re)produção da vida material é revelar as intenções encobertas pelas narrativas “democratizantes” e desvelar as pseudoconcretidades impostas.

Quanto a pseudoconcretidade, Kosik (2002) incita questionarmos ao homem que, em meio a reprodução da vida material, possui condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e até manejá-las, se o mesmo possui uma real compreensão das coisas e da realidade. Em uma realidade pseudoconcreta, com uma sociedade dividida em classes sociais e posta hierarquicamente em uma divisão de trabalho, a resposta seria não! Sua práxis se apresenta como utilitária e a si mesmos como ferramentas para produção de mais valia. Seguindo esse raciocínio é viável inferir que as ideologias, estratégias e valores expressos nas legislações educacionais, políticas e programas, não se revelam de maneira imediata aos seus interlocutores, sendo necessário um *detour*², onde a lei dos fenômenos e a estrutura da coisa seriam desveladas, pois, se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis (KOSIK, 2002).

O autor tcheco então aponta direções para onde o gênero humano precisaria olhar para buscar uma compreensão da realidade humano-social em sua unidade produção/produto, sujeito/objeto, gênese/estrutura, desprendendo-se da imediaticidade posta, da factualidade aparente, da expressão fenomênica da realidade: por meio do método científico. Esse método deveria se nortear em uma

² Para Kosik (2002), em virtude da manifestação não-imediata da essência ou coisa em si ao pensamento humano, os homens têm de percorrer *desvíos* para poder alcançá-la. O desvio pode ou não encaminhar para o lugar pretendido e, quando não se atinge a essência, permanece na forma fenomênica da realidade, sendo a mesma a realidade factual para o homem, que resulta em um falso conhecimento, pseudoconcreto e/ou alienante.

abordagem capaz de apreender as múltiplas determinações constitutivas dos fenômenos humanos-sociais, suas leis particulares, sua gênese, desenvolvimento e as transformações na especificidade do objeto social a ser investigado.

Ir do abstrato para o concreto. Movimento *do* e *no* pensamento. A apropriação da realidade se dá por tal método investigativo. Marx (2003), parte do real que é reproduzido no pensamento, levando em consideração a busca de seus traços constitutivos, seu movimento e suas contradições inerentes, resultando no concreto pensado.

O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e, portanto, igualmente o ponto de partida, da observação imediata e da representação. (MARX, 2003, p. 248).

O princípio da contradição é, segundo Marx, o movimento pelo qual a realidade se constitui, em um processo contínuo de fazer-se e refazer-se, cabendo a uma rigorosa investigação científica desvendar esse movimento e suas diferentes camadas: gênese, organização, dinamização, transformação, apoderando-se da matéria, de seus pormenores, das suas diferentes formas de desenvolvimento, esquadrinhando a conexão íntima que há entre elas (MARX, 1982). Portanto, o método científico se justifica na tentativa de aproximação ao objeto de sua totalidade histórico-social, que compõe a realidade de um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer pode vir a ser racionalmente compreendido (KOSIK, 2002). São essas mediações que, ao serem estabelecidas com nosso objeto de pesquisa, com seus nexos as crises estruturais do capital, suas reformas mundiais e regionais, dadas por meio de planos e gerenciamentos globalizados, e a constituição de políticas de formação docente, são necessárias para desvelar suas múltiplas determinações.

Outro princípio, o da historicidade, constitui-se na formação continuada quando se entende que, como política e prática integrante de uma realidade sócio-histórico-cultural, a mesma expressa finalidades e princípios construídos por instituições e sujeitos sociais motivados por interesses políticos e pedagógicos pertencentes ao presente e ao passado de um determinado contexto socioeducacional. Por esses prismas, a formação continuada é encarada como processo histórico, inacabado, vinculado às questões da profissão docente e emerge como uma necessidade do trabalho docente, concebida como processo permanente, contínuo, que ocorre durante toda a carreira profissional. Assim torna-se imperativo que a formação

continuada deva constituir-se como ferramenta necessária ao processo de profissionalização do professor, numa permanente elaboração e reelaboração do trabalho pedagógico num horizonte de atividades de construção de práticas educativas propositivas (SANTOS, 2010). Nesse contexto, partimos do entendimento de que a formação continuada é parte constituinte da sua profissionalização e de seu desenvolvimento profissional.

Uma política de formação se define a partir de um conjunto de medidas administrativas, técnicas, financeiras e pedagógicas que também traduz a intencionalidade dessa ação (SANTOS, 2014). Entende-se então que, um dos principais caminhos a serem trilhados, é de buscar conhecer as condições oferecidas para o desenvolvimento da formação continuada, discutindo o conteúdo dessas políticas, na medida em que ela imprime uma determinada concepção de formação de professor, que se objetiva nas práticas formativas e no trabalho docente.

A partir da proposta de refletir quanto aos princípios e elementos constitutivos das políticas públicas de formação continuada na América Latina, assumimos nesta pesquisa a abordagem quantitativa e qualitativa, por entender que, na perspectiva dialética materialista-histórica, de fato as duas dimensões não se opõem, mas se inter-relacionam como duas faces do real num movimento cumulativo e transformador, de tal maneira que não se pode conceber uma sem outra, nem uma separada de outra (CURADO SILVA, 2008, p. 66-67).

A concepção materialista e dialética entende que, no estudo do desenvolvimento de um objeto deve-se partir do seu conteúdo interno, das suas relações com outros objetos; considerando as ligações, as interações e as contradições entre eles. Sendo assim, a dialética como processo de reflexão sobre os princípios e elementos constitutivos das políticas públicas de educação continuada, e das especificidades do trabalho docente, não visa apenas conhecer e interpretar a realidade em quem esse sujeito está inserido, mas por transformá-la no interior da história da profissão docente. Portanto, para a dialética, as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está “acabada”, encontrando-se sempre em vias de se transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo do outro (MARCONI e LAKATOS, 2003). As características quantitativas se relacionam e se movimentam de forma qualitativa nesse processo de construção do conhecimento. Dialeticamente, o contrário também acontece. Assim, se constituem em categorias inseparáveis (GAMBOA e SANTOS FILHO, 2007;

FRIGOTTO, 1999).

A partir da proposta de pesquisa, e do objeto da formação continuada de professores, entendemos que esse trabalho se utilizará os subsídios teóricos-metodológicos apresentados por Shiroma, Campos e Garcia (2005) e Evangelista e Shiroma (2015) para compreender o que se adentra, imbrica e molda os princípios e concepções de formação continuada nos documentos orientadores das principais políticas educacionais, comparando-as e classificando-as dentro do espectro histórico no qual se encontram e buscando o entendimento de como esse plano político e pedagógico está pensado em um conjunto específico de países da América Latina, levando em conta suas estruturas econômicas e sociais particulares.

Propõe-se, então, realizar investigações nos três países: Brasil, Chile e Cuba, quanto às heterogeneidades e singularidades imbricadas nas políticas públicas de formação docente, apresentando, contudo, a experiência cubana como contraposição às outras concepções formativas presentes nos demais países pesquisados. Sabemos que a análise proposta requer processos de percepção de diferenças e semelhanças, assumindo valores e posições em uma relação de troca de conhecimento. Essa contraposição, a partir da comparação dos fenômenos educativos, revela-se como uma parte analítica importante, por permitir trabalhar com as contradições do objeto em si e, na relação de troca, com equiparações e reconhecimento de um para o outro. Exige-se, então, rigor metodológico e conceitual para trabalhar com as contradições, categorias e variantes que possam surgir no estudo.

É importante destacar aqui a concepção de categoria no qual nos debruçamos. A compreensão da natureza, o concreto pensado, se dá por meio das categorias que o constituem e surgem no curso do conhecimento e da transformação prática da natureza como instrumento da atividade cognoscitiva do homem (FREITAS, 1995 apud ROSENTAL e STRAKS, 1960). Contudo, a percepção e a observação direta do objeto localizado no mundo material, é apenas o primeiro passo para a compreensão do mesmo. Alcançar o efetivo conhecimento sobre a coisa em si, é valer-se do processo de abstração e generalização, tendo o pensamento como instrumento. Chegamos a essência do objeto quando eliminamos o que é de não importância fundamental em meio a sua abstração, e constituímos a sua generalização, encontrando seus fundamentos internos, suas unidades fenomenológicas, causais, leis e nexos. Nesse sentido, as categorias são o resultado da atividade de abstração

e generalização do homem, nascidos do processo de união do conhecimento e da prática, compondo e explicando, concomitantemente, o objeto na realidade.

Assim, para desvelar os nexos implícitos e explícitos nos documentos, Evangelista e Shiroma (2005) apontam estradas sinalizadas com exclamações de alerta para a linguagem “política” de sobremaneira utilizada nos documentos como forma de estabelecer argumentos e conceitos das reformas em pauta. As mesmas destacam que sua análise, a partir desse alerta, vem:

[...] procurando decifrar, nos textos, os objetivos anunciados ou velados de determinada política, para entender como se articulam ou afrontam o projeto hegemônico burguês, como impactam a luta de classes, como colaboram ou dificultam a construção de uma sociabilidade que supere o modo de produção capitalista. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2015, p. 2).

Para desenvolver a pesquisa, será necessário realizar um mapeamento das políticas públicas de formação continuada, entre os países da América Latina, disponibilizados pelas instituições dos Estados, ligados à educação. A proposta é partir dos dados levantados na revisão documental dos três países com finalidade de realizar um estudo sistemático e epistemológico para compreender as teorias, pensamentos e pesquisas que definem as políticas públicas de formação continuada de professores, e as propostas de desenvolvimento profissional, “percorrendo os caminhos de sua construção, seus estratégias de consolidação, rastrear seus slogans para que possamos entender o modo pelo qual se articula consensos em torno de seus conteúdos” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2015, p. 2).

Após o início no estudo específico do campo das políticas, em uma exploração inicial sobre autores, teorias e conceitos, pintamos as primeiras impressões nas páginas em branco, tão caóticas quanto o vazio experimental do processo de aprendizagem, o que nos permite elevar nossa compreensão inicial e dar os primeiros passos pelos conceitos, termos e argumentações que iremos elaborar adiante.

A fase posterior – não descartando o movimento de retorno – é da seleção dos documentos com base no recorte definido para a pesquisa. Utilizar-se-á de diversas ferramentas e dispositivos de busca disponíveis nos sítios da internet, além de variados *websites* que apresentam interlocução com os caminhos exploratórios que se definem dialeticamente ao pesquisador. Listamos abaixo o aporte de instrumentos que foram utilizados no percurso investigativo:

- a) Estado do Conhecimento (2016-2021): utilizamos da busca no portal *SciELO*, do portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior (CAPES), das páginas dos periódicos em educação, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Catálogo de Teses e Dissertações Capes, da página Domínio Público, dos sites de eventos nacionalmente reconhecidos no campo da formação de professores - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE);

- b) Levantamento para leitura das principais políticas públicas educacionais (2016-2021) : Brasil - *website* do Ministério da Educação (MEC), Atos normativos do Conselho Nacional de Educação (CNE) e o espaço de notícias do *website* da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); do Chile: *website* do *Ministerio de Educación, do Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP)*; de Cuba: *website* do *Ministerio de Educación de la Republica de Cuba, do Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP)*;
- c) Levantamento para leitura dos documentos elaborados por organismos supranacionais e privados (2016-2021): *website* da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do Banco Mundial e do Movimento Todos pela Educação;
- d) Leitura dos documentos dos principais movimentos dos educadores: *websites* da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), do Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir), e da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Todo esse levantamento leva em conta as diferentes mediações realizadas pelos diversos atores, espaços e documentos no contexto histórico de construção das políticas de formação nos países selecionados, tendo Brasil e Chile amplas possibilidades de intervenção de organismos, instituições, associações de professores, movimentos sociais e acadêmicos. O levantamento e análise dos documentos cubanos se darão por meio de visita técnica realizada no país pois, pelas circunstâncias sócio-histórica de sanções imperialistas estadunidenses, o país não conta com acervo digital de acesso aos principais documentos orientadores das políticas públicas educacionais. Essas especificidades da realidade cubana, desde a

ausência como tema nos campos de pesquisa acadêmico brasileiro, tanto como espaço de possibilidade resistência a políticas neoliberais, tornam a ilha um espectro importante de análise e contraposição. Outras leituras poderão ser acrescentadas após leitura e análise das pesquisas no estado do conhecimento.

O processo de análise documental também terá auxílio das direções teóricas e metodológicas de Cellard (2012) que, partindo da análise das relações discursivas entre diferentes elementos do texto, tais como palavras, frases e parágrafos, busca compreender as intenções e representações discursivas dos autores. Ele e Shiroma, Campos e Garcia (2005) apresentam propostas de planejamento para a análise de documentos que seguem os seguintes pontos:

1. Seleção do corpus: escolha dos documentos a serem analisados, tendo em vista o objeto da pesquisa. No caso, levando em consideração o percurso formativo apresentado anteriormente.
2. Descrição do contexto da produção: investigação das condições sociais, políticas, econômicas e culturais em que o documento foi produzido.
3. Análise semântica e dos elementos discursivos: identificação dos elementos que compõem o texto, tais como palavras, frases, parágrafos, e investigação da construção de sentido pelo autor, com objetivo de compreender as representações discursivas.
4. Identificação dos temas e das representações: identificação das temáticas e dos assuntos tratados pelo autor e suas representações discursivas.
5. Análise das estratégias discursivas: identificação das estratégias utilizadas pelo autor para construir seu discurso, tais como a seleção de palavras, a construção de argumentos e a utilização de imagens
6. Análise das interações discursivas e/ou relações intertextuais: identificação das relações entre o discurso do autor e os discursos de outros autores, assim como suas interações.
7. Conclusão: síntese das principais descobertas da análise e sua relação com o objetivo da pesquisa.

A análise sobre os documentos terá como lente alguns princípios que norteiam nossa visão epistemológica quanto aos processos educativos e de formação de professores:

- i. **O princípio da formação continuada como direito do professor.** Sob a

ótica das políticas públicas, a formação de professores encontra suporte jurídico no arcabouço normativo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB), mais precisamente na LDB 9394/96. Tal legislação não somente regulamenta aquilo que já havia sido estabelecido pela Constituição Federal de 1988, mas também institui a inclusão de programas de formação contínua no âmbito dos planos e estatutos do corpo docente das escolas públicas, com a expressa inclusão, em sua carga horária, de atividades educacionais ininterruptas. Esses intervalos, de acordo com a normativa vigente, são destinados a estudos, planejamentos e avaliações, visando proporcionar uma formação que se fundamenta na "estrita correlação entre teoria e prática, que também abrange a capacitação em serviço" (LDB, 1996).

No contexto do Artigo 67, estão também delineados os princípios norteadores da valorização do corpo docente, o piso remuneratório profissional, a evolução funcional, as condições laborais adequadas e o aprendizado contínuo para aprimoramento profissional. É evidente que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) assinala um avanço para os profissionais da instrução, visto que ao incumbir os sistemas educacionais com a responsabilidade de promover programas de atualização ininterrupta para seus educadores, atribui-lhes a qualidade de políticas públicas. Em consonância com essa trajetória, o Governo Federal empenhou-se em estabelecer diretrizes para financiar de forma sistemática a preservação e a aprimoração da formação docente, inicialmente utilizando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF).

No artigo 13, inciso V, destaca-se a incumbência dos professores em lecionar nos dias e horários pré-determinados, além de participar integralmente dos períodos destinados ao planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional. Como qualquer lei de caráter nacional, essa lei tem sido passível de múltiplas interpretações e, conseqüentemente, de práticas variadas no que tange à formação em constante evolução dos educadores. Nos estados e municípios do Brasil, acomoda-se sob os variados cenários políticos e, principalmente, financeiros, o que por vezes culmina em resultados menos satisfatórios quanto à qualidade da formação. A justificativa ou contestação deste cenário frequentemente está atrelada à escassez de recursos econômicos. Contudo, frequentemente não se aborda as questões de planejamento e gestão, e os recursos financeiros são vistos com maior frequência como despesas momentâneas do que como investimentos de médio e longo prazo.

ii. de como o Estado, entendido aqui numa perspectiva de Estado Integral,

se relaciona com a formação de professores. na perspectiva de agente financiador e garantidor do direito ou como mediador da mercantilização da formação continuada;

iii. **como a universidade, a escola e a formação docente se inter-relacionam** e se constituem no seu papel formativo em meios aos embates e desafios do real;

iv. **o princípio das necessidades formativas a partir dos professores/escola e de como são entendidas para, em e além dos documentos norteadores da formação.** Ao contrário de começar com a realidade, este princípio requer uma revisão abrangente e profunda das abordagens pedagógicas. Assim, a realidade não é vista apenas como algo próximo, mas como um campo vasto de conhecimento que merece ser explorado. Conhecimento que se constitui na relação entre o sujeito e o objeto. Em consonância com Curado Silva (2019), é crucial que os professores estejam envolvidos diretamente nas reflexões sobre seu cotidiano, sobre sua prática pedagógica e na realidade que a cerca, promovendo, assim, possibilidades de autonomia do profissional docente. Nessa perspectiva, propomos uma análise dos programas e/ou projetos de formação continuada a partir de sua relação com as experiências formativas ligadas ao espaço-tempo de trabalho, de modo a alinhar efetivamente o que é proposto com o que é efetivamente realizado, garantindo a coesão entre a ação pedagógica e a perspectiva epistemológica subjacente.

v. e como são **implementados os projetos de formação de professores:** por meio de políticas de Estado ou Programas de governo. Se possuem aspectos de uma continuidade no processo histórico de construção dos direitos de formação dos docentes ou se tornam projetos “palanques”, com alteração difusa durante processos eleitorais e com ampla possibilidade de descontinuidade ou alterações do escopo inicial do projeto em curso.

Para análise do conteúdo e desenvolvimento da pesquisa, a princípio, utilizaremos de cinco categorias metodológicas do materialismo histórico dialético, entendida como fundamentais para a análise histórica e conjuntural do desenvolvimento da carreira docente: historicidade, totalidade, contradição, mediação e trabalho. Mas também, entendendo o objeto como produto de uma hegemonia ideológica, política e cultural, transpassamos essa análise com as categorias gramscianas de Hegemonia, aparelhos privados de hegemonia e de outras que constituam um olhar encharcado das mais diversas mediações necessárias para

análise do objeto, como Estado Integral, Intelectual Orgânico, Cultura, Sociedade Civil e Sociedade Política, dentre outras. Não nos limitaremos, claro, a essas categorias metodológicas, pois outras poderão surgir a partir da vida, olhar e compreensão do próprio objeto da pesquisa. Materialmente falando, as categorias são elementos que constituem um objeto, e por isso, possuem a função de interpretar a realidade e fazer o movimento pedagógico de entendimento do pensamento.

O conceito de aparelho hegemônico é difuso na obra de Gramsci e está associado ao conceito de hegemonia - aparece pela primeira vez no CC 1, §44,³ e desde os cadernos pré-carcerários são introduzidos os primeiros significados para o termo. Um dos significados mais profícuos de hegemonia na obra de Gramsci é relativo ao exercício do poder pelos instrumentos de poder e ideológicos que são disseminados na sociedade civil. Segundo Buttigieg (2003), o conceito de hegemonia não aparece nos Cadernos do Cárcere como uma teoria ou conceito pronto e acabado para explicar os fenômenos, históricos ou políticos, mas é a análise dos fenômenos que leva Gramsci a considerar o emprego do termo hegemonia fazendo uma conexão com seu tratamento dos temas diversos. Assim, afirma o autor:

[...] o conceito gramsciano de hegemonia é enriquecido, ampliado e reforçado pelo seu exame crítico de uma ampla variedade de questões e problemas, enquanto, ao mesmo tempo, ajuda a iluminar sua compreensão destas mesmas questões e problemas e lhe possibilita obter originais insights a respeito deles. (BUTTIGIEG, 2003, p, 41)

O aparelho hegemônico faz uma ligação indispensável para se exercer a hegemonia, principalmente no período pós-guerra e está ligado também ao conceito de Estado Integral no qual esse Estado “pede e educa esse consenso através das associações políticas e sindicais, que, porém, são organismos privados, deixados à iniciativa privada da classe dirigente” (CC 1, § 47, v. 3, p. 119).

Gramsci utiliza o termo “*aparato egemonico*” que traduzido na obra por Carlos Nelson Coutinho por Aparelhos Privados de Hegemonia (COUTINHO, 1992, p. 76), e foi acrescido da palavra “privado”, na qual associamos à sua natureza de ordem privada. Segundo Hoeveler (2019) o termo “aparelho hegemônico” aparece no Caderno 1, no §48, associado à opinião pública, mas não a uma vaga e volátil “batalha das ideias”, e sim a uma estrutura precisa. A partir do Caderno 6, a ideia de “aparelho hegemônico” é coligada à articulação estatal e é entendido como uma sociedade

³ Gramsci, 2004, §44.

particular, privada que tem como objetivo a difusão de uma particular visão de mundo criando um “novo terreno ideológico” para a reprodução e manutenção de uma classe.

Seki (2021) conceitua os Aparelhos Privados de Hegemonia para explicar a articulação de posições do capital no âmbito do Estado como:

[...] uma constelação de entidades, federações e associações que disputam por diferentes métodos as agendas empresariais nos diversos âmbitos de intervenção nos quais se colocam. Trata-se pura e simplesmente de aparelhos privados de hegemonia (APH) que buscam, a todo momento, constituir seus interesses burgueses na relação com as demais frações capitalistas e, sobretudo, em justaposição à classe trabalhadora e suas formas organizativas (SEKI, 2021, p. 49)

Essas entidades originam-se de diferentes naturezas jurídicas e designações: organizações sociais, organizações não-governamentais, fundações e institutos sociais ligadas a instituições financeiras ou empresariais, grupos editoriais, entidades confessionais ou filantrópicas e outras inúmeras denominações. No caso da educação, essas associações entre o capital e o Estado têm avançado para sua atuação na educação básica a partir dos anos 2000, mas já com uma forte consolidação no ensino superior (EVANGELISTA; SEKI; SOUZA; TITTON; AVILA, 2019; FREITAS, 2018). Essa relação estreita entre público e privado foi e é favorecida tanto pela legislação oficial, nas leis, resoluções e demais normativos tanto quanto pelos agentes que atuam no aparelho do estado - inclusive os conselheiros do atual Conselho Nacional de Educação - que sustentam sem empecilhos e até com celeridade as intervenções destes APH na educação pública brasileira, conquistando vantagens fiscais e fácil acesso ao fundo público.

Os conceitos gramscianos só podem ser entendidos de forma articulada entre os mesmos, pois representam uma totalidade de entendimento da realidade concreta. As intenções e interesses da burguesia são difundidos e consensuados pelos APH no interior da sociedade civil com suas divergências e conflitos entre as classes burguesas e subalternas⁴. Fontes (2018) faz conexão desses conceitos para

⁴ Na obra gramsciana, as primeiras noções sobre o termo “subalterno” aparecem nos escritos pré-carcerários, empregadas para designar a submissão de uma pessoa a outras, mais especificamente no contexto da hierarquia militar. É, no entanto, nos Cadernos do Cárcere que Gramsci amplia largamente o significado desse conceito, demarcando seus nexos dialéticos com o Estado, a sociedade civil, a hegemonia, a ideologia, a cultura e a filosofia da práxis. A categoria “subalterno” e o conceito de “subalternidade” têm sido utilizados, contemporaneamente, na análise de fenômenos sociopolíticos e culturais, normalmente para descrever as condições de vida de grupos e camadas de classe em situações de exploração ou destituídos dos meios suficientes para uma vida digna. No pensamento gramsciano, contudo, tratar das classes subalternas exige, em síntese, mais do que isso. Trata-se de recuperar os processos de dominação presentes na sociedade, desvendando as operações político-culturais da hegemonia que escondem, suprimem, cancelam ou marginalizam a história dos

entendermos como os interesses das classes são contraditórios e sob quais aspectos de consolidação, sistematização e difusão de uma sociabilidade para a dominação, as APH operam e orientam as políticas públicas:

Gramsci não apreende as classes sociais como entidades compactas, e esmiúça as múltiplas formas de suas manifestações. Nem dominantes nem dominados são homogêneos ou constituem blocos unitários. Estão em permanente tensão, da qual resultam visões de mundo e formas de consciência ao mesmo tempo rígidas e instáveis (como as peças de um mosaico incompleto). Se a consciência está ligada à forma da vida social, é nessa vida social, começando pela fábrica, que se moldam certas formas de ser, de sentir, de pensar. Se é na sociabilidade, nas formas de organização, nos aparelhos privados de hegemonia (sociedade civil), que Gramsci buscará a resposta concreta para as formas de organização da luta anticapitalista, é porque aí também residem modalidades de consolidação, sistematização e difusão de uma sociabilidade adequada à dominação. Os aparelhos privados de hegemonia ligam-se direta ou indiretamente ao solo da produção, permitindo compreender como diferentes tendências e contradições são traduzidas em formas mais ou menos organizadas de cultura e de consciência e chegam a condensar-se como projetos políticos (FONTES, 2018, p. 221)

Essas disputas entre os interesses de classe implicam em um convencimento sobre a visão de mundo hegemônica, no caso o burguês, capaz de conformar à classe trabalhadora e adequá-la ao projeto de sociedade político e ideológico em nome de uma suposta realidade expressada em novas formas de comunicação e informação na atualidade.

Esta tendência teórica assumida está relacionada à nossa visão de mundo, nossa perspectiva marxista de que o trabalho é ato educativo, e de que a pesquisa, de acordo com Gramsci (1995) é uma atividade a ser realizada por intelectuais que lidam diretamente com a classe trabalhadora, na ação pedagógica, em formas implícitas e explícitas em dirigir, organizar e instruir para a transformação de realidade. Produzir conhecimento para uma classe de trabalhadores requer envolvimento com os sujeitos-objetos da pesquisa, reconhecendo que estes também fazem parte deste trabalho e se tornam atribuição importante nessa produção de conhecimento.

Nesse sentido, a busca epistemológica desta pesquisa é de ir além da aparência fenomênica, imediata e empírica, para compreender o movimento de transformar o concreto e apreender a essência – estrutura e dinâmica do objeto, de forma que propicie conhecimento teórico (CURADO SILVA, 2008). O concreto enquanto “síntese de múltiplas determinações”, ainda que não explicitamente aferido por uma consciência, é a premissa para a consciência do concreto. O concreto é a

subalternos. (SIMIONATTO, 2009)

premissa tanto para as determinações comuns, como para as determinações específicas. Mas o acesso ao conhecimento do real-concreto se faz por ambas as determinações como momentos de uma teoria explicativa do real. O referencial para o concreto é, pois, a produção social de uma sociedade historicamente dada. (...) O caráter de abstração justificada (racional) nasce das determinações comuns a este modo de produção, que possui uma lógica própria em seus elementos historicamente constitutivos (CURY, 2000).

Além das categorias acima descritas, embebidas da totalidade histórico-social (KOSIK, 2002), lidaremos com o entendimento de que toda materialidade constitutiva da sociedade em meio ao modo de produção capitalista (e anterior a ele) é dada em meio uma luta de classe que continua a ser o motor da história, de modo que, como explicam Marx e Engels (1998), sintetizam as classes sociais em dois polos antagônicos: a burguesia de um lado, proprietária dos meios de produção, exploradora da força de trabalho do proletário, e, do outro lado, o proletário que, destituído dos meios de produção, é obrigado a vender a sua força de trabalho para sobreviver.

Observar as contradições impostas por essas relações de produção, além das diversas dimensões da existência humana, incluso a dimensão educacional, nos permitem encarar, como destaca Saviani (2013) em uma:

[...] numa sociedade dividida em classes com interesses antagônicos, a educação serve aos interesses de uma ou de outra das classes fundamentais. Logo, ela se situa no interior da luta de classes, objetivamente, isto é, quer tenhamos ou não consciência disso, quer queiramos ou não.

Considerando, assim, a constituição de uma quantidade infinita de unidades de contrários, relacionais entre si e relativas à formação material da realidade e, entendendo a realidade educativa a partir do par dialético desafios-possibilidades, torna-se imperativo perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito” (MÉSZAROS, 2008).

Assim, após finalizado o movimento de trabalho com as categorias por meio da cunhagem intelectual de apreensão de suas determinações, a dialética do real pode ser exposta em conformidade com a concretude de sua materialidade, da análise de suas diversas formas de desenvolvimento e do rastreamento das pistas do vínculo interno entre elas (MARX, 1982). Assim, a exposição dos resultados desta pesquisa foi

organizada em três seções: esta primeira introdutória, na qual apresentamos o problema científico, os objetivos, questões e hipóteses, bem como sua relevância, e o método de investigação.

Na segunda seção apresentamos o estado das coisas, como o conhecimento se encontra nas pesquisas, teses, dissertações e artigos em língua portuguesa e espanhola, no Brasil, no Chile e Cuba entre 2016 e 2021, quanto ao objeto em tela.

Na terceira seção abordaremos o contexto sócio-histórico político que contextualiza a realidade dos países, relacionando uma discussão inicial sobre o conceito de Estado com as reações constituintes do bloco histórico e as políticas públicas de formação de professores resultantes de tal movimento.

Na quarta seção buscamos apresentar o movimento político da formação de professores dentro do bloco histórico, tendo em lente todas as construções teórico-metodológicas realizadas em nossa pesquisa, na concretude da realidade a partir do ano de nosso recorte temporal (2016), assim como deixar emergir os documentos, ideologias e práxis que direcionam e influenciam as políticas educacionais de formação continuada dos países em tela.

E, ainda no fôlego de transformação desenhamos na quinta seção, a partir de concepções e princípios que constituímos em nossa pesquisa, proposições para a elaboração de uma proposta de formação continuada que nos apresenta, a partir de toda dialética e práxis da pesquisa, como direções para uma formação do docente latino-americano que leve em consideração sua identidade, raízes históricas, partindo de suas contradições e como possibilidades de resistência em uma nova hegemonia que se contraponha ao viés produtivo-utilitarista perverso do capital imperialista.

2. O ESTADO DAS COISAS: o que o conhecimento até agora nos revela

*Quando la vi en el espejo
tan parecido a mi era
que no la reconocí.*

Luis Cardoza y Aragón

O reconhecimento das páginas da história em meio a construção já realizada sobre a temática no qual nos debruçamos, o estado do conhecimento, teve como caminho metodológico a revisão de literatura integrativa, onde buscamos traçar uma análise sobre o conhecimento já construído em pesquisas anteriores sobre determinado tema, possibilitando assim a constituição de novas sínteses e a possível posterior construção de novos conhecimentos (BOTELHO, CUNHA, MACEDO, 2011). Levando em conta o aporte teórico das categorias dialéticas e das discussões gramscianas apresentadas a partir da categoria da hegemonia, objetivamos analisar os principais estudos e pesquisas realizados sobre formação continuada para professores da Educação Básica no Brasil, no Chile e em Cuba, entre 2016 e 2021, e verificar se existe alguma investigação que analise as políticas educacionais entre os três países.

Para encararmos a realidade de conhecimentos constituídos nesse movimento dialético, realizamos um trabalho descritivo-analítico a respeito das pesquisas e publicações sobre a Formação Continuada de Professores no Brasil, no Chile e em Cuba. Esse “estado das coisas”, aqui denominado Estado do Conhecimento, não cobrirá em detalhes microscópicos das produções e pesquisas sobre a Formação Continuada de Professores, mas sim, busca costurar nas páginas desta tese um bordado de como se encontra o campo de pesquisa na área de maneira objetiva, explícita e com recorte temporal definido (2016-2021). Não ousamos estabelecer uma mesma vertente da análise profunda, categorização e desvelamento de cada nuance de enfoques e perspectivas que um Estado da Arte. Sobre o Estado da Arte, Romanowisk e Ens (2006) destaca:

Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominado ‘estado da arte’, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um ‘estado da arte’ sobre ‘Formação de Professores

no Brasil' não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de 'estado do conhecimento' (ROMANOWISK; ENS, 2006).

Como define Soares e Maciel (2000), o Estado do Conhecimento é, de maneira restrita, a definição de uma abordagem limitada a alguns setores de publicações sobre determinado tema e, segundo Romanowski e Ens (2006) a utilização desse tipo de pesquisa pode trazer importante contribuição na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

O levantamento que realizamos teve como base da dados o portal *SciELO Brasil, SciELO Cuba e SciELO Chile*; nos periódicos indexados no *Latindex (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal)*⁵; o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nos estratos A1, A2 e B1 e B2 (de acordo com a base Quadrienal CAPES 2013-2016⁶), das páginas dos periódicos em educação, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Catálogo de Teses e Dissertações Capes, da página Domínio Público e dos sites onde continham os anais dos eventos nacionalmente reconhecidos no campo da formação de professores - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE). O recorte temporal foram estudos realizados a partir de 2016, ano em que acontece o golpe político-partidário no Brasil e que traz marcas dos

⁵ Latindex (*Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*) é um sistema de informação dedicado ao registro e difusão de revistas acadêmicas editadas nos países ibero-americanos. Atualmente, integram a sua rede de cooperação: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, Espanha, Guatemala, México, Nicarágua, Panamá, Peru, Portugal, Porto Rico, República Dominicana, Uruguai e Venezuela. A rede Latindex reúne e dissemina informações bibliográficas sobre as publicações técnico-científicas da Região e, por meio de recursos compartilhados, produz e dissemina padrões editoriais com vistas a elevar a qualidade dessas publicações.

⁶ A realização do levantamento bibliográfico se realizou antes da publicação da nova avaliação Quadrienal da CAPES para os anos de 2017-2020, que foi realizada em 29 de dezembro de 2022. Fonte: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-divulga-lista-preliminar-do-qualis>

movimentos neoliberais e do capital imperialista que emergiram nos últimos 30 anos na América Latina, tingindo o cenário da elaboração e implementação das políticas públicas educacionais no continente.

Enquanto no Chile reverbera as implicações políticas e sociais das eleições municipais (2015) e as eleições presidenciais (2016), com muitas mobilizações estudantis em prol da realização de reformas no sistema educacional, que levou o governo chileno a criar a Lei de Educação Superior; no Brasil no âmbito político, o impeachment da presidente Dilma Rousseff em 2016 marcou um momento crucial na história política do Brasil, levando à transição de governo e a mudança de liderança e de perspectivas no olhar sobre as políticas educacionais. Em meio ao momento brasileiro conturbado se encaminha a aprovação da revisão do currículo do ensino médio com a implementação do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415 de 2017) e as mobilizações estudantis com ocupações de escolas e universidades contra a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241, que posteriormente foi aprovada e se tornou a Emenda Constitucional (EC) 95. Essa emenda limitou os gastos públicos, incluindo os gastos com educação, o que gerou preocupações sobre o financiamento adequado das instituições educacionais. Já Cuba estava passando por um período de transição e diálogo com os Estados Unidos, marcado pela retomada das relações diplomáticas em 2015. Essa abertura abre possibilidades para expansão da busca por investimentos estrangeiros, da expansão do setor privado no país e na aproximação dos ideais neoliberais das políticas educacionais (UNESCO) em contradição a uma perspectiva revolucionária.

Já a base de dados selecionada para busca dos artigos, a plataforma *SciELO* e o indexador *Latindex*, sendo ambas *importantes* bases de dados com ênfase em incluir revistas científicas da América Latina, com credibilidade nas instituições de pesquisa científica e com atualização contínua. O SciELO preza pelo acesso aberto às informações e o Latindex possui amplo processo de indexação de artigos e revistas no âmbito latinoamericano.

Esse marco temporal acompanha descritores que foram utilizados para realizar o levantamento nas bases de dados selecionados. Acompanhámos o quadro 2 com os descritores e os critérios de inclusão e exclusão dos textos encontrados.

Quadro 2 - Descritores e Critérios de Inclusão

	Descritores	Critérios de Inclusão	Critérios de exclusão
P O R T U G U Ê S	<p>“Políticas de Formação Continuada de professores” OU</p> <p>“políticas de formação de professores” OU</p> <p>“políticas de formação docente” OU</p> <p>“programa de formação continuada” OU</p> <p>“Política de formação continuada dos profissionais da educação” OU</p> <p>“política pública de formação continuada de professor” OU</p> <p>“políticas educacionais para formação continuada” OU “Política Nacional de Formação de Professores”</p>	<p>i. Conter Brasil, Chile e Cuba; Brasil e Chile; Brasil e Cuba ou Chile e Cuba no título, resumo ou palavras-chave;</p> <p>ii. Conter o termo “formação continuada” no título e/ou resumo e/ou palavras-chave;</p> <p>iii. Conter o termo “América Latina” no título e/ou resumo e/ou palavras-chave;</p>	<p>i. Não constar na íntegra do seu texto análise ou verificação de políticas, programas, cursos ou propostas de formação continuada de professores da educação básica</p>

<p>E S P A N H O L</p>	<p><i>“Políticas de formación continua del profesorado” OU</i> <i>“políticas de formación docente” OU</i> <i>“políticas de formación de maestros” OU</i> <i>“programa de educación continua” OU</i> <i>“Política de formación continua para profesionales de la educación” OU</i> <i>“política pública para la formación continua del profesorado” OU</i> <i>“políticas educativas para la educación continua” OU</i> <i>“Política Nacional de Formación Docente”</i></p>	<p>i. Conter Brasil, Chile e Cuba, Brasil e Chile, Brasil e Cuba ou Chile e Cuba no título, resumo ou palavras-chave; ii. Conter o termo <i>“desarrollo docente”</i> ou <i>“política educativa”</i> no título e/ou <i>“formacion continua”</i> no título e/ou resumo e/ou palavras-chave.</p>	<p>i. Não constar na íntegra do seu texto análise ou verificação de políticas, programas, cursos ou propostas de formação continuada de professores da educação básica</p>
--	---	---	--

Fonte: elaborado pelo autor.

Os descritores foram utilizados em português e em espanhol para conseguir compor o máximo de possibilidades de retorno e seleção de pesquisas dos países selecionados. Os critérios de inclusão e de exclusão foram selecionados a partir da necessidade de termos uma coleta de documentos de maneira criteriosa ao ponto de alcançarmos uma análise do real de maneira mais fidedigna possível. Com a aplicação dos descritores demonstrados foram retornadas seiscentos e setenta e duas (672) pesquisas, mas aplicando os critérios de inclusão e exclusão demonstrados no **quadro 02**, o escopo da pesquisa se reduz para um universo de setenta e três (73) pesquisas realizadas sobre políticas e programas de formação continuada no Brasil, oito (08) sobre o Chile, e nenhuma sobre Cuba e que abarque os três países de maneira conjunta.

Quadro 3 - Levantamento do Estado do Conhecimento

INFORMAÇÕES DE COLETA		Retornos	Selecionados			
	Periódicos		Brasil	Chile	Cuba	
ARTI GOS	Scielo Brasil Qualis A1	38 periódicos	51	04	05	-
	Scielo Brasil Qualis A2	54 periódicos	107	07	01	-
	Scielo Brasil Qualis B1	73 periódicos	58	05	-	-
	Scielo Brasil Qualis B2	105 periódicos	64	12	-	-
	Scielo Chile		13	-	1	-
	Scielo Cuba		71	-	-	-
	Latindex Chile	62 periódicos	80	-	1	-
	Latindex Cuba	34 periódicos	2	-	-	-
BTD	Teses		13	09	-	-
	Dissertações		31	11	-	-
EVE NTO S	ANPED		170	11	-	-
	ENDIPE		12	14	-	-
TOTAL			672	73	08	0

Fonte: elaborado pelo autor.

Entendendo que, para uma construção de um prisma basilar da totalidade presente na realidade, precisamos nos debruçar em meio aos conhecimentos já constituídos até agora e apresentados neste estado do conhecimento. Para isso, partimos para a leitura na íntegra dos textos encontrados em busca de descritores que possam apontar estruturas de pensamento, das teorias e de como essas produções dialogam ou possibilitam a nossa apreensão, superação e incorporação das ideias nelas expressas a nossa investigação.

1.1 Dissertações e Teses

Começamos com as Teses e Dissertações encontradas no levantamento bibliográfico, que foram no total onze (11) dissertações e nove (09) teses. Das dissertações apresentamos uma relação completa das produções com autor, título, descritores que emergiram e algumas observações que se mostraram pertinentes destacar quanto às pesquisas.

Quadro 4 - Dissertações sobre Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores no Brasil entre 2016 e 2021

Dissertações			
Autor (a)/Ano Instituição/Local	Título	Descritores	Observações
ALVES, 2020 UNESP/Marília-SP	As concepções das políticas de formação de professores de educação básica em periódicos acadêmicos brasileiros	identidade docente; valorização da carreira; capital cultural; embates no campo de formação; reformas educativas; condições materiais	Citação de UNESCO, Banco Mundial e OCDE como influências neoliberais no contexto histórico do das políticas educativas no Brasil.
AUGUSTO, 2019 UNOESTE, Presidente Prudente-SP	Políticas de formação continuada de professores em uma perspectiva inclusiva: uma abordagem reflexiva dos docentes do ensino fundamental I	professor multivalente; racionalidade econômica; prática reflexiva; necessidades formativas; diversidade; subjetividades; inclusão	Citação da UNESCO e do Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação , estabelecido pelo decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que tem influência direta da ONG Todos Pela Educação .
CASTRO, 2017 PUC-GO, Goiânia- GO	As políticas de formação continuada do professor do Ensino Médio no Tocantins e seus desdobramentos na valorização docente	Estado; valorização docente; neoliberalismo; contradições; condições materiais de formação e atuação; precarização do trabalho docente; relação de trabalho	Citação da UNESCO como organismo que definiu parâmetros de uma nova educação, pautada na lógica do capital.
HOLANDA, 2017 UECE, Fortaleza-CE	As políticas de formação do professor da educação básica no	organismos internacionais; crise estrutural do capital; atratividade da	Citação a FMI e do Banco Mundial (Banco Internacional de Reconstrução e

	contexto da crise estrutural do capital: relatórios de EPT e PNPG em debate	carreira docente; precarização do trabalho; formação docente pela lógica do capital; privatização	Desenvolvimento – BIRD), UNESCO; compromissos de Educação para Todos no contexto histórico das políticas educativas no Brasil.
JESUS, 2020 UNOESTE, Presidente Prudente-SP	Políticas educacionais para formação continuada de diretores escolares do Município de Regente Feijó	Necessidades Formativas; formação aligeirada; gestor iniciante; PROGESTÃO;	Citação de Fundação Ford , e Fundação Roberto Marinho como fomentadores de políticas de formação continuada.
MORAIS, 2018 UFG, Goiânia-GO	As políticas públicas de formação continuada das professoras da educação infantil em Goiânia	valorização profissional; epistemologia da prática; responsabilização docente; epistemologias;	Citação da UNESCO nos documentos norteadores das políticas educacionais.
SILVA, 2017 UNESP, São José do Rio Preto-SP	Programas de formação continuada de professores da rede pública municipal de ensino de Limeira (1996 – 2012)	Neoliberalismo; concepções de formação; neoescolanovismo; neoconstrutivismo; neotecnicismo; currículo; racionalidade técnica; esvaziamento da formação	Citação de diversos APH e organismos supranacionais que constituem influência quanto às políticas e ações formação continuada: 1 - Instituto Qualidade no Ensino – IQE (1999); 2 - Estudar Pra Valer do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC . (2004); 3 - Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização Mundial do Comércio (OMC); 4 - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e, no plano educacional, a Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe (OREALC) ;

			<p>5 - Instituto para o Desenvolvimento do Investimento Social (IDIS);</p> <p>7 - Instituto Avisa Lá, mediante o financiamento pela Fundação Bernard Van Leer;</p> <p>8 - Fundação Volkswagen</p>
<p>SILVA C. R., 2019 UFSCar, São Carlos-SP</p>	<p>Concepções de professoras de educação infantil sobre um programa de formação continuada</p>	<p>saberes da prática profissional; concepções de formação continuada; desenvolvimento profissional docente; prática; formação em serviço; educação infantil</p>	<p>Citação do Projeto Capacitar (Instituto Avisa Lá), Organização Social que fomenta cursos de formação continuada. Citação da UNESCO e OCDE e sua influencia nas políticas educacionais.</p>
<p>SILVA S. S., 2016 Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba-PR</p>	<p>Políticas de formação continuada de professores na perspectiva da inclusão na rede municipal de educação de Curitiba: 2006-2015</p>	<p>Profissionalização docente; direito à educação; Atendimento Educacional Especializado; inclusivismo; divisão social do trabalho; relação teoria e prática; desintelectualização do professor; fragmentação do trabalho pedagógico</p>	<p>Citação da UNESCO, da Conferência Mundial de Educação Para Todos e do Banco Mundial, sendo precursores de uma influência neoliberal nas políticas educacionais no Brasil.</p>
<p>TIECHER, 2016 UFPR, Curitiba-PR</p>	<p>Políticas de formação continuada de professores : a experiência do pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio no Paraná</p>	<p>escola como locus da formação; articulação teoria e prática; avaliação; IES; material didático pedagógico para formação; acompanhamento e orientação</p>	<p>Citação da UNESCO como fomentadora de mudanças nas políticas educativas para o Ensino Médio.</p>
<p>TORTATO, 2018 Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba-PR</p>	<p>Políticas de formação continuada de professores da rede estadual de ensino do estado do Paraná (1996-2017): entre a certificação e os desafios políticos pedagógicos</p>	<p>Condições formativas; certificação; lógica das competências; neoliberalismo; relatório Delors; Teoria do Capital Humano; descontinuidade e descontextualização</p>	<p>Citação do Projeto Qualidade no Ensino Público, que foi co-financiado pelo Banco Mundial(BIRD)</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

Holanda (2017) nos ajuda a organizar o movimento de análise e de percepção

da entrada dos Organismos Supranacionais (OS) no pensar e constituir políticas educacionais para a América Latina, que se destaca em nosso levantamento bibliográfico. A autora destaca a crise estrutural que se dá na dialética da contradição da acumulação endêmica do capital e sua metabolização constante e insustentável, agravando a condição da necessidade de restabelecimento das taxas de lucro e, tendo como seus aspectos, o esgotamento do padrão de produção taylorista-fordista (desemprego), a hipertrofia da esfera financeira em detrimento dos investimentos no campo produtivo (especulação), a concentração de capitais (monopólios) e o processo de privatizações. Esse contexto agrava e generaliza a crise que afetou não somente os países do bloco capitalista, mas sobremaneira os países da periferia do capital que já mergulhavam em uma perspectiva ideológica desenvolvimentista frente a diversos acordos de empréstimos via Banco Mundial/FMI, contraindo dívidas impagáveis a juros exorbitantes.

Nesse contexto, buscando reverter o quadro da crise de maneira rápida e eficiente, se torna urgente a construção de uma nova doutrina que possa justificar a continuidade do capitalismo como única forma possível de sociabilidade humana. Holanda (2017) destaca em sua dissertação que, a saída estratégica imediata para o não colapso do sistema capitalista metamorfoseia-se no chamado “neoliberalismo⁷”, possuindo como mote central o efetivo movimento de privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos trabalhistas e a desestruturação do setor produtivo estatal.

Sob esses aspectos, a crise do capital reverbera na educação. No sentido de reconduzir os novos processos de produção e reestruturação do capital em meio à crise, fomentando assim, um comprometimento do homem com a causa social, num objetivo claro de minimizar a aguda crise e seus possíveis desdobramentos na redução das políticas públicas, se solidifica diretrizes que afetam as relações do mundo do trabalho. O objetivo: promover a inserção do trabalhador nas diferentes

⁷ O liberalismo, como fenômeno histórico que se manifesta na idade moderna, teve sua base de sustentação na Europa, mas com o passar do tempo, foi introduzido em diversos países, movimentando-se sempre em um nível abstrato. Dependendo do processo histórico de constituição e de transformação do modo capitalista de produção, racionaliza os interesses do capital em diferentes etapas do seu desenvolvimento, desde o liberalismo clássico até o que chamamos atualmente de neoliberalismo. Há uma pluralidade de posições e teorias que definem o neoliberalismo mas que se unificam em torno de três categorias fundamentais: individualismo, propriedade privada e Estado (SANTANA, 2007). Os defensores do neoliberalismo o consideram como o “ápice da ordem social harmoniosa, em nível satisfatório de desenvolvimento, regido pela competição arbitrada pelo mercado mundial globalizado, e tendo como resultado o fim dos conflitos e contradições, de luta de classes, enfim, da história.” (MELO, 2007).

modalidades e atividades informais (empreendedorismo), para um mercado em constante mutação, sobrepujando a imensa crise de desempregados. Diante desses delineamentos, Holanda (2017) destaca ainda que, a UNESCO encabeça, a serviço do FMI e do Banco Mundial em contrapartida do pagamento das dívidas interna e externa devidas pelos países tomadores de empréstimos, a proposta de organização de um amplo programa de educação com foco no atendimento às necessidades básicas de aprendizagem de seus países membros. *“Todo ser humano deve receber um mínimo de educação básica na medida em que os recursos financeiros o permitam e as prioridades do desenvolvimento o exija”* Robert McNamara, presidente no Banco Mundial em 1972.

Dos onze trabalhos todos citam alguns organismos supranacionais e/ou seus órgãos de ação seja no contexto histórico no qual esses entes estabeleceram algum tipo de fomento, influência ou direção, seja na promoção direta de políticas e programas de formação de professores. Afim de organização e para melhor visualização das instituições privadas e sua influência em nível local ou global, iremos utilizar o termo “organismo supranacional” para as APH com interferência em nível global, e apenas de “aparelhos privados de hegemonia” para instituições privadas com atuação local, mas compreendemos que todos os organismos supranacionais são APH por sua origem na perspectiva da conceituação gramsciana levantada anteriormente. Se repetem Banco Mundial (05), FMI (02), OCDE (02) e UNESCO (09), e também aparecem Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização Mundial do Comércio (OMC), Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e a Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe (OREALC). Quanto as APH (09) são citadas: Todos Pela Educação, Fundação Ford, Fundação Roberto Marinho, Instituto Qualidade no Ensino – IQE; Estudar Pra Valer do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC; Instituto para o Desenvolvimento do Investimento Social (IDIS); Instituto Avisa Lá; Fundação Bernard Van Leer e Fundação Volkswagen.

Cabe notar que, observando a atuação micro das APH na implementação e execução de ações de formação de professores, temática que Silva (2017) destacou ao analisar as políticas de formação continuada no município de Limeira, se avulta que as mesmas se constituem na base da concepção das ideias neoliberais da década de 90, dando espaço para orientações pedagógicas do neoescolanovismo com o lema

“aprender a aprender”, o neoconstrutivismo como concepção pedagógica, (o aluno constrói sua aprendizagem), e o neotecnicismo, pautado na utilização de materiais prontos de programas conveniados. A onda “neo” que transmuta o velho com cara de novo e a prática como sinônimo de inovação, eficiência e produtividade.

Quanto à maneira que são referenciadas as APH e/ou os organismos que as fomentam, quatro trabalhos (JESUS, 2020; MORAIS, 2018; SILVA C. R., 2019; TIECHER, 2016) vão apresentá-los apenas como parte teórica para explicação de algum contexto histórico ou como referência de documentos elaborados a partir de algum desses organismos. Não são realizadas críticas, por mais que se vislumbre no corpo do texto contradições quanto às políticas neoliberais alimentadas e incentivadas por essas organizações. São desconsideradas que os projetos, programas e legislações elaboradas a partir das visões neoliberais revelam na verdade uma visão ufanista da educação, colocando-a como único meio capaz de mudar o mundo e as pessoas, mas sem que se realize alterações nos elementos subjetivos e objetivos das relações de produção capitalista e de existência humana.

Quanto às teses, encontramos um total de 08 produções, o Quadro 5 a seguir apresenta a relação completa das produções com autor, título, descritores que emergiram a partir da leitura na íntegra dos textos e se aparece alguma citação a algum organismo referente a Aparelhos Privados de Hegemonia.

Quadro 5 - Teses sobre Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores no Brasil, Chile e Cuba entre 2016 e 2021

Teses			
Autor (a)/Ano Instituição/Local	Título	Descritores	APH/Organismos Supranacionais
ALMEIDA, 2020 UnB, Brasília - DF	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – RENAFOR : institucionalidade, concepções, contradições e possibilidades	Concepções; Sociedade Civil; Epistemologia da prática; organismos internacionais; subsistema de formação; princípios neoliberais	Citação de UNESCO, Banco Mundial, OCDE, BIRD, FMI e demais Organismos Internacionais como influências neoliberais no contexto histórico das políticas educativas no Brasil.
AMORIM, 2018 PUC-GO, Goiânia-GO	Políticas de Formação de Professores da Educação Básica: estudo de caso do curso de formação	Significados; didática; saber pedagógico; valorização de professores; qualificação profissional; troca de	Citação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (UNESCO), Banco Mundial e FMI no contexto histórico de influência neoliberal nas

	pedagógica do PARFOR da Universidade tecnológica Federal do Paraná	experiências; necessidades formativas; neoliberalismo; Estado;	políticas educativas no Brasil.
BRITO NETO, 2018 UFSC, Florianópolis-SC	Política Nacional de Formação de Professores no Brasil (2003-2016) como expressão da governança global	governança, organizações multilaterais; parcerias público-privadas; pedagogia do consenso; supranacional; massificação do perfil docente; mecanismos regulatórios; desintelectualização dos professores;	Citação do Banco Mundial, OCDE e UNESCO no contexto histórico de influência neoliberal nas políticas educativas no Brasil.
CRUVINEL, 2016 UFG, Goiânia-GO	Professores de língua inglesa de escolas públicas brasileiras em um programa de formação continuada nos EUA: um estudo de caso	relações de poder; identidade cultural e docente; desenvolvimento profissional docente; prática reflexiva; valorização profissional; experiência; hegemonia cultural	Citação da UNESCO na Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.
LIMA, 2016 UCDB, Campo Grande-MS	A formação docente a distância: uma investigação sobre o programa de formação continuada mídias na educação e suas implicações	TIC; prática docente; letramento digital; acesso a formação; EAD; contextualização; revolução digital; formação técnica; mercado mundial	Citação do Banco Mundial e o fomento de políticas neoliberais de formação de professores.
MATA, 2017 UFSCar, São Carlos-SP	Política de formação continuada dos professores da educação básica em Pernambuco: análise do FORPROF-PE	Teoria do Capital Humano; neoliberalismo; fragmentação e descontinuidade; valorização do capital humano X valorização docente; mundialização da educação; organização curricular meritocrática e gerencialista; responsabilização;	Citação do Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) e UNESCO no contexto histórico de influência neoliberal nas políticas educativas no Brasil. E citação da Fundação Roberto Marinho e Instituto Ayrton Senna como parcerias para formação de professores.
MAHL, 2016 UFPE, Recife-PE	Programa de formação continuada para professores de educação física : possibilidades para	Saberes docente; prática pedagógica; professor reflexivo; troca de experiências; cotidiano;	Citação da UNESCO como documentos de referência para políticas de inclusão

	a construção de saberes sobre a inclusão de alunos com deficiência		
OLIVEIRA, 2018 UFCE, Fortaleza-CE	O programa de formação continuada para gestores escolares da CEFEB e seus efeitos nas escolas municipais do estado do Ceará	reestruturação do capital; Estado; Reformas Educacionais; reflexão sobre a prática; Neoliberalismo; mercantilização da educação; gestão democrática; condições materiais;	Citação do Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI); e a UNESCO no contexto histórico de influência neoliberal nas políticas educativas no Brasil. Citação do modelo de gestão das Organizações Sociais em implementação na educação.
PEREIRA, 2018 UNISUL, Tubarão-SC	Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: repercussão de uma política de formação docente	Métodos de alfabetização; responsabilização docente; imediatismo; prática docente; reprodutivismo; sentidos da formação; ideologias	Citação do Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) , apenas como organismos fomentadores de transformações nas políticas de formação.

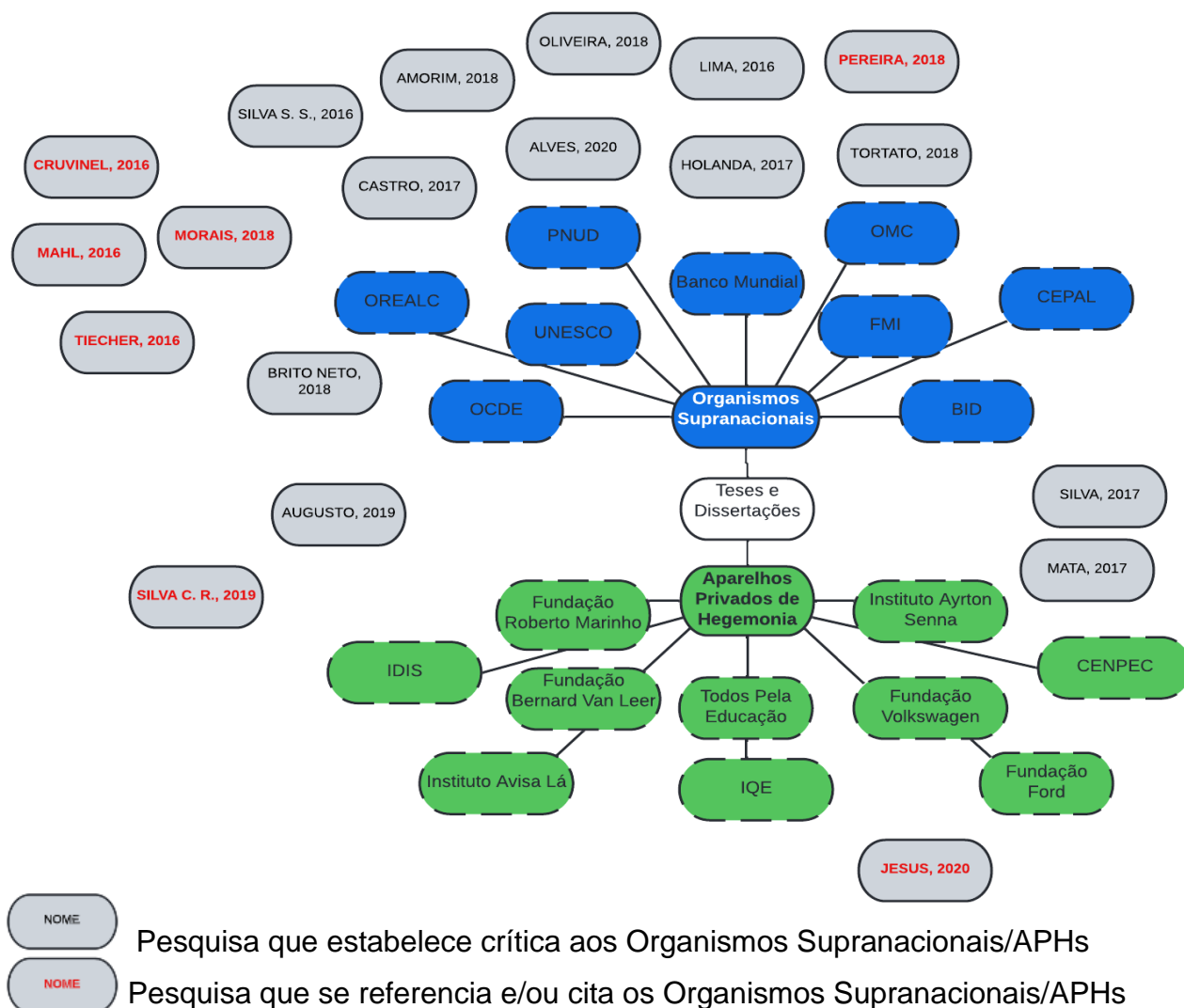
Fonte: elaborado pelo autor.

Novamente aparecem diversas vezes os organismos supranacionais do Banco Mundial (06), FMI (03) e UNESCO (07). As APHs citadas são apenas a Fundação Roberto Marinho e o Instituto Ayrton Senna. Três pesquisas (CRUVINEL, 2016; MAHL, 2016; PEREIRA, 2018) não apontam críticas a partir da citação dos organismos supranacionais. As outras pesquisas apontam um olhar para as políticas públicas educativas tendo as mudanças impostas pelo capital e neoliberalismo, no processo de reorganização produtiva, de maneira a massificar a formação docente, desintelectualizando o professor e fragmentando seu trabalho pedagógico. A responsabilização e a meritocracia se constituem em meio ao foco das políticas na prática, na reprodução e na utilização de tecnologias. A “educação 4.0” para uma formação do século passado.

A partir desses quadros, podemos observar na Figura 2⁸ um panorama geral da quantidade de pesquisas que citam, se referem e/ou criticam cada organismo e APH, e como elas se interligam.

⁸ As figuras (organogramas) foram elaborados no aplicativo de diagramação *Lucidchart*, que se encontra no site <https://www.lucidchart.com>

Figura 2 - Teses e Dissertações por Organismos Supranacionais

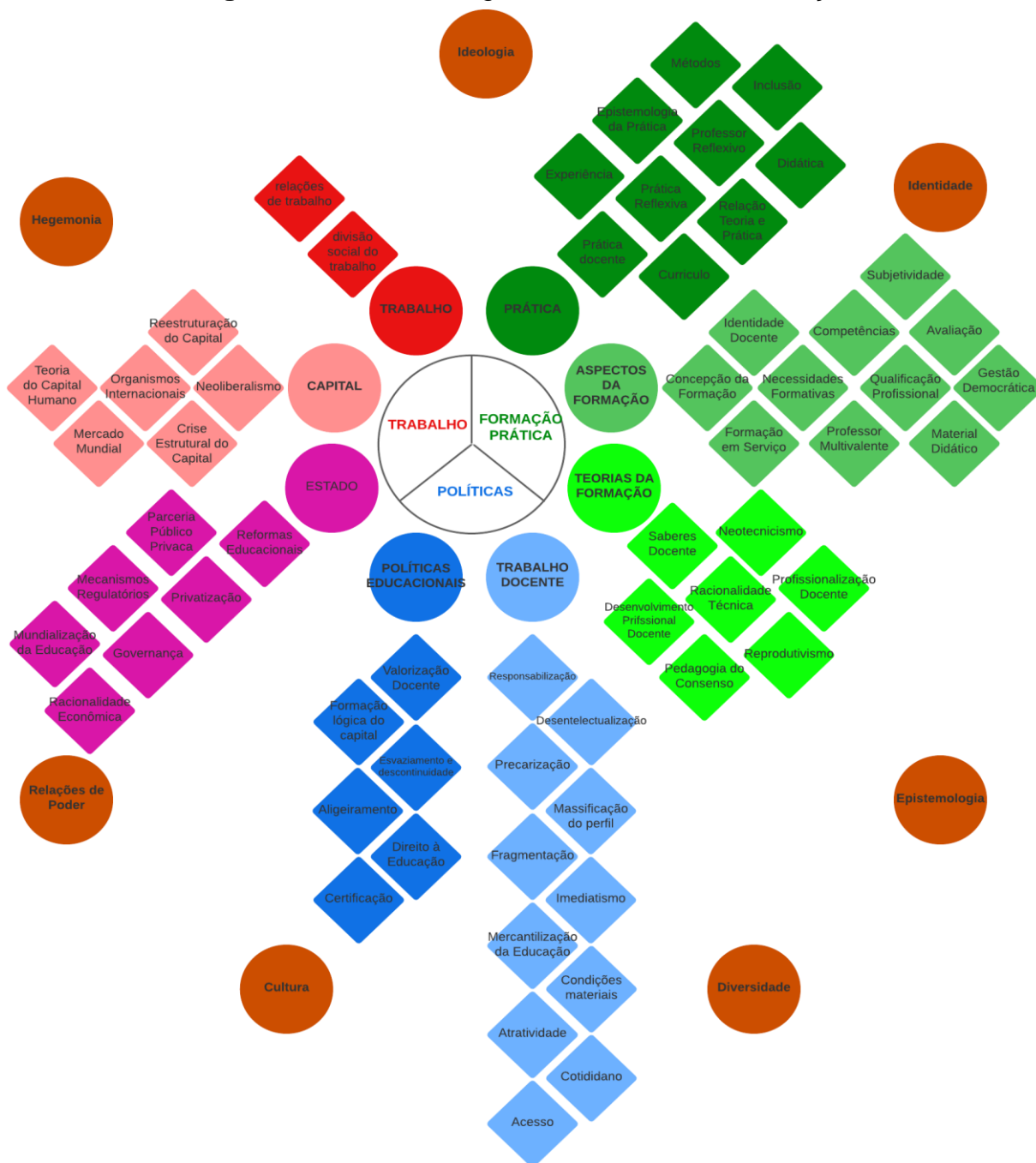


Observa-se na Figura 2 que alguns trabalhos estão apenas do lado dos organismos supranacionais (em azul), pois se referem e/ou realizam críticas apenas a essas instituições, sem citar diretamente as APHs. Já bem distante dos outros trabalhos, JESUS (2020) é o único trabalho que apenas cita APHs, não realizando uma crítica, mas como projeto de realização de formação continuada. Entre os dois grupos, se destacam alguns autores que citaram tanto OS (Organismos Supranacionais) quanto as APHs: AUGUSTO (2019); SILVA C. R. (2019); SILVA (2017); MATA (2017).

A partir da análise dos descritores, percorremos a elaboração de categorias que pudessem compor as pesquisas e ao mesmo tempo provocar uma explicação da

realidade nas quais as investigações se dão. A Figura 3 apresenta a síntese dos descritores e das categorias que emergem.

Figura 3 - Síntese categorial das Teses e Dissertações



O círculo central é formado pelas categorias que emergem da análise. A categoria **Trabalho**, possui como núcleos – “Trabalho”, “Capital” e “Estado”; a categoria **Políticas**, tem como núcleos – “Políticas Educacionais” e “Trabalho Docente”, e a categoria **Formação Prática**, os núcleos “Teorias da Formação”, “Aspectos da Formação” e “Prática”. Os descritores, em formato de losangos, mais próximos da categoria centrais foram os que mais se apresentaram nos trabalhos

analisados. Os descritores nos círculos marrons por fora do organograma são descritores que, por sua amplitude conceitual e abordagem nas pesquisas, se constituem categorias que de maneira implícita e/ou explícita, nos auxiliam a compor o cenário histórico e hegemônico que pontuamos anteriormente. Elas não compõem um campo teórico uno e sintético, pelo contrário, são compreensões diferenciadas da realidade e das relações humanas, mas que desvelam o aporte teórico que se referenciam. Abordaremos de maneira aprofundada durante a escrita.

A categoria **Trabalho**, apesar de se constituir inicialmente de apenas dois descritores, é implicada de uma relação material da realidade concreta do trabalhador da educação que, num contexto de globalização da economia mundial, vê a partir da década de 1990, uma redefinição das relações de trabalho, da divisão social do trabalho e da função do papel do Estado como executor de políticas sociais. No contexto do Estado Neoliberal e entendendo o trabalho como princípio ontológico, cabe observar a totalidade do movimento que se dá entre as pesquisas por meio desse prisma.

Na categoria de **Políticas**, há uma clara contradição posta entre os núcleos e os descritores que a constituem. As políticas educacionais apresentam descritores que se pautam na valorização do profissional da educação, na garantia da educação para todos e na certificação em nível superior, contudo implicam um efeito contraditório em razão de condições objetivas que não se encontram asseguradas ao trabalhador docente. Mata (2017) destaca esse fato, apresentando o art. 63, inciso III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que versa quanto os sistemas de ensino que deverão promover a valorização dos profissionais de educação, assegurando, aperfeiçoamento profissional continuada. Isso se apresenta como um avanço para todos os profissionais da educação, pois confere à formação continuada o estatuto de política pública, atribuindo aos sistemas de ensino a responsabilidade quanto à sua oferta. Entretanto a autora também pontua que a falta de critérios para a definição da formação inicial ou continuada do docente, abre espaço para um “mercado de formação”, que enviesa e coopta a formação dentro do viés neoliberal e nos imperativos de um capital em crise, ao mesmo tempo que afasta a escola das reais necessidades de enfrentamento aos problemas presentes na Educação Básica.

Assim, tendo as políticas educacionais latino-americanas sido conduzidas por um processo de mundialização da educação determinado pela hegemonia norte-americana e instrumentalizada pelos organismos supranacionais (Banco Mundial e

Fundo Monetário Internacional) e, sendo a flexibilização do trabalho, categoria central do regime de acumulação flexível, a educação também se torna campo aberto (e necessário) do movimento de privatização, terceirização, precarização e intensificação do trabalho docente, características de domínio da reestruturação produtiva do capital.

Todas essas mudanças nos encaminham para a categoria **Formação Prática**, onde o conceito de professor reflexivo (SCHON, 2000), prática reflexiva, diversas concepções de formação como a do Desenvolvimento Profissional Docente (MARCELO GARCIA, 1999; NÓVOA, 1995), os Saberes Docentes (TARDIF, 2003) e da lógica das competências (PERRENOUD, 2000; SACRISTÁN, 2000; MIZUKAMI, 2002; TARDIF, 2003), direcionam o foco para as necessidades de aperfeiçoamento da prática de sala de aula. Muitas observações importantes já podem ser realizadas a partir das categorias até aqui apresentadas, principalmente quanto a situação dos Organismos Supranacionais em uma atuação direta ou por meio de Aparelhos Privados, que buscam definir, moldar ou implementar princípios orientadores nas políticas, programas ou ações de formação continuada, e em sua ampla presença nas investigações encontradas. Em vista disso, prosseguimos com a análise dos artigos de periódicos e de eventos que foram selecionados.

1.2 Artigos em periódicos

Dos periódicos registrados na base de dados no portal *SciELO* Brasil, *SciELO Cuba* e *SciELO Chile*; nos periódicos indexados no *Latindex* e na CAPES – Quadriênio 2013-2016, nos estratos A1, A2, B1 e B2, selecionamos 36 textos. O Quadro 6 a seguir apresenta a relação das produções e as informações que se mostraram pertinentes em nossa análise.

Quadro 6 - Artigos em periódicos com temática de Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores no Brasil entre 2016 e 2021

QUALIS A1			
Autor (a)/Ano Instituição/Local	Título	Descritores	APH/Organismos Supranacionais
CAVIERES- FERNANDES E	<i>La ley docente y la clase media:</i>	Grupos/classes sociais; trabalho individual e	

<p>APPLE, 2016 Cad. Cedes; Campinas - SP</p>	<p><i>controlando el Desarrollo de los profesores chilenos</i></p>	<p>gerencial; conhecimento/currículo legítimo; coerção e consenso; teoria do capital humano</p>	
<p>DIAS Q. E POBLETE L., 2016 Bolema, Rio Claro - SP</p>	<p><i>Modelo de Competencias Profesionales de Matemáticas (MCPM) y su Implementación en Profesores de Enseñanza Primaria en Chile</i></p>	<p>Competencias, modelo, concepção de qualidade, resolução de problemas</p>	<p>Citação do UNESCO- CEPAL, OCDE, Proyecto Tuning, Proyecto DeSeCo, PISA apenas como organismos fomentadores de transformações nas políticas de formação.</p>
<p>GALAZ ET AL, 2020 Educação, Santa Maria - RS</p>	<p><i>Comunidades Profesionales de Aprendizaje: Oportunidades de Desarrollo Profesional en la exclusión y diversidad rural.</i></p>	<p>Complexidades da formação do professor; silenciamento nas políticas públicas de educação; diversidade cultura; Território;</p>	<p>Citação do OREALC e UNESCO- apenas como organismos fomentadores de transformações nas políticas de formação.</p>
<p>GUERRA ET AL, 2017 Cadernos de Pesquisa, São Paulo - SP</p>	<p>Comunidades profesionales de aprendizaje en educación Parvularia en Chile</p>	<p>Desenvolvimento profissional; validação profissional, condições materiais de trabalho (recursos), intensificação do trabalho; prática reflexiva; identidade profissional</p>	
<p>KALMUS, SOUZA 2016 Educ. Pesqui., São Paulo - SP</p>	<p>Trabalho e formação: uma análise comparativa das políticas de formação de professores em serviço no Brasil e no México</p>	<p>Descentralização educacional; modelo neoliberal; programas compensatórios; pedagogia das competências; privatização; foco em conteúdo; sobrecarga de trabalho</p>	<p>Citação do termo Organismos Internacionais e Banco Mundial no contexto histórico de influência neoliberal nas políticas educativas no Brasil.</p>
<p>OLIVEIRA E LEIRO, 2019 Proposições, Campinas - SP</p>	<p>Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco.</p>	<p>Estado, regulação, articulação e descontinuidade, contradições, descentralização, valorização do profissional da educação.</p>	
<p>RUFFINELLI, 2017 Educ. Socied. Campinas - SP</p>	<p>Gubernamentalidad, pedagogía neutra y (des)profesionalizaci ón docente</p>	<p>governamentalidade; gerencialismo; indivíduos; Estado; management; governança escolar; profissionalização; desprofissionalização; "coerção e consenso"</p>	

SILVA A. V., 2016 Educação, Santa Maria - RS	As práticas discursivas do banco mundial: políticas educacionais na América Latina e no Caribe	Comodificação; Banco Mundial; qualidade profissional; políticas educacionais; economicismo; responsabilização docente	Citação do Banco Mundial; Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Fundação Lemann no contexto histórico de influência neoliberal nas políticas educativas no Brasil.
SANTOS et al, 2017 Ensaio, Rio de Janeiro - RJ	O Plano de Ações Articuladas e as políticas de formação de professores na Baixada Fluminense: tensões e acomodações	Estado, colaboração, adesão, desistências, necessidades formativas, desafios e dificuldades, realidade local, condições de trabalho dos professores, descentralização, autonomia	
QUALIS A2			
ALMEIDA E MARTINS, 2018 UNIOESTE - PR	A formação continuada do professor no desenvolvimento brasileiro e sua relação com as diretrizes cepalinas nas décadas de 1960-1970	Projeto de desenvolvimento, Teoria do Capital Humano, trabalho, mão de obra, instrumentalização do professor, pedagogia do tecnicismo, organismos internacionais	Citação do Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal), o Fundo Monetário Internacional (FMI) no contexto histórico de influência neoliberal nas políticas educativas no Brasil.
ARAÚJO ET AL, 2020 UFG - GO	Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências	Direito e qualidade da educação, políticas de formação, hegemonia educacional, mercado de trabalho, valorização profissional, reformas empresariais	
CORRÊA, 2019 Enseñanza de las Ciencias, Vigo - Espanha	Formação continuada de professores de Matemática, Física e Química: a experiência de um programa brasileiro de iniciação à docência.	Profissão docente, valorização docente, estágio, professor reflexivo, locus de formação	Citação do Banco Mundial no contexto histórico de influência neoliberal nas políticas educativas no Brasil.
DRI E SILVA, 2019 Acta Scientiarum, Maringá - PR	Formação continuada de professores e regionalização educativa: uma análise das políticas do setor educacional do MERCOSUL	Agenda internacional, valorização profissional, Estado, regionalização, Mercosul.	Citação do Acordo Geral de Comércio de Serviços (AGCS) da Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e

			a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) no contexto histórico de influência neoliberal nas políticas educativas no Brasil.
MOREIRA E SILVA, 2016 Práxis Educativa, Ponta Grossa - PR	Políticas para a formação de professores e as recomendações do Banco Mundial: interfaces com o contexto atual da formação de professores alfabetizadores no Brasil	Responsabilização docente, condições de trabalho e formação, qualidade de educação, desempenho, valorização docente.	Citação do Banco Mundial, FMI, Movimento Todos pela Educação no contexto histórico de influência neoliberal nas políticas educativas no Brasil.
OLIVEIRA E LEIRO, 2020 Cadernos de Pesquisa, São Luís - MA	Produção legislativa e constituição de políticas para a formação de professores no Brasil	Concepção restrita de professor, qualidade da educação, desenvolvimento profissional, trabalho em rede, pesquisa como princípio educativo, distanciamentos e proximidades	
SILVA et al, 2016 Práxis Educativa, Ponta Grossa - PR	Políticas contemporâneas de formação de alfabetizadores no Brasil: entre a potencialização dos desempenhos e a gestão pedagógica das inovações	Sociedade do conhecimento, neoliberalismo, sociedade performativa, desempenho e competitividade, Estado e regulação.	
ZAMBRANO E GISBERT, 2017 Cadernos de Pesquisa, São Luís - MA	<i>Cambio conceptual sobre la colaboración entre el Profesorado y cooperación entre estudiantes.</i>	Representações docente, cooperação, reflexão sobre a prática, tutoria, experiência.	
QUALIS B1			
BOBATO E FERREIRA, 2021 Inter Ação, Goiânia - GO	Estudo comparado das políticas de formação Continuada para professores: possíveis reflexões a Partir do Brasil e da Argentina	Certificação, organismos multilaterais, reformas educacionais, descentralização, relação teoria e prática (saber fazer) , formação em serviço, práxis pedagógica, formação humana, privatização.	Citação do Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e

			Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal) no contexto histórico de influência neoliberal nas políticas educativas no Brasil.
BRETAS E CARVALHO, 2017 Em aberto, Brasília - DF	Implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Sergipe: estratégias formativas e avaliadoras	Relação escola X universidade, organização do trabalho pedagógico fragilizado, avaliação, ressignificação dos saberes e práticas docentes.	
CORREA et al, 2017 Em aberto, Brasília - DF	Escola como locus da formação continuada e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: efeitos na vida dos professores	Sentido de "ser" professor, atratividade da carreira, colaboração e coletividade, intensificação e precarização do trabalho docente, Valorização da prática.	
GISI, VOIROL-RUBIDO 2016 Interacções, Santarém - PA	Políticas de formação continuada e profissionalização docente no Brasil e Suíça.	Organismos internacionais, profissionalismo, regulação, competências, formação certificativa, dimensão tecnicistas, mudanças curriculares, avaliações de larga escala.	Citação do termo Organismos internacionais, e UNESCO no contexto histórico de influência neoliberal nas políticas educativas no Brasil.
PEREIRA E CAMARGO, 2020 Inter Ação, Goiânia - GO	O neoliberalismo e a privatização da educação: Formação de professores e a relação entre as parcerias Público-privadas.	Teoria liberal, liberalismo, parceria público-privada, neoliberalismo, intelectual orgânico, hegemonia e contra hegemonia	Citação do Banco Mundial (BM) e OCDE no contexto histórico de influência neoliberal nas políticas educativas no Brasil. E citação da Projeto Jovem de Futuro (Unibanco), Programa Acelera Brasil e Se Liga (Fundação Ayrton Senna), Movimento Todos pela Educação, Instituto Natural, Instituto Lemann , como parcerias para formação de professores.
QUALIS B2			
AGUIAR, 2019 Cocar, Belém - PA	Contribuições do PNAIC para a	Reformas, organismos internacionais, não	Citação do Banco Mundial, OCDE e

	formação do/a professor/a alfabetizador/a	linearidade formativa, concepções de alfabetização, convergências e divergências formativas com realidade local.	UNESCO no contexto histórico de influência dos organismos supranacionais nas políticas educativas no Brasil.
AMORIM, MEDEIROS 2016 Educação e Linguagem, São Paulo - SP	A política nacional de formação de professores/as da educação básica e o PARFOR/UERN: expansão, desafios e perspectivas.	Condições materiais, generalização, burocratização, formação fragmentada, relações interpessoais, expansão.	
BERTOTTI, 2016 Caderno de Pesquisa, Curitiba - PR	Formação Continuada no Brasil: a teia de Concepções que a definem e a regulam	Desenvolvimento profissional, prática pedagógica, concepções, lacunas conceituais, mercantilização.	
CRUZ, MARTINIAK 2016 Teoria e Prática da Educação, Maringá - PR	Formação continuada de professores alfabetizadores	Regulação do trabalho docente, subordinação às agências internacionais, desprofissionalização do magistério, certificação, educação à distância.	
FANIZZI E SANTOS, 2017 Zetetiké, Campinas - SP	Políticas públicas de formação continuada de professores dos anos iniciais em Matemática	Desenvolvimento profissional docente, dimensões do conhecimento matemático, preparação para avaliações externas, divergências entre a "voz" da realidade do professor e o que se expressa nas políticas de formação.	Citação do Banco Mundial, OCDE e UNESCO no contexto histórico de influência neoliberal nas políticas educativas no Brasil.
FIGUEIRÊDO ET AL, 2019 Cocar, Belém - PA	A política de formação continuada para professores de sociologia em tempos atuais: desafios frente à contrarreforma do ensino médio	Contrarreformas, políticas neoliberais, desvalorização profissional, condições de trabalho docente, infraestrutura institucional, qualidade do ensino.	
FRANCO E COSTA, 2020 Cocar, Belém - PA	Formação continuada de professores articulada aos princípios da educação do campo: com a palavra as formadoras de	Identidade do educador do campo, saberes campestinos, especificidade na formação, fragilidade no domínio dos princípios da EC, formação desconectada da	

	professores	concepção de EC.	
FREITAS, H. 2018 Retratos da Escola, Brasília - DF	30 Anos da Constituição: avanços e retrocessos na formação de professores	Flexibilização, regulação da profissão docente, BNCC, reformas educacionais, avaliação docente, lócus de formação, resistências.	
MINÉ E PEREIRA, 2021 Roteiro, Joaçaba - SC	Políticas públicas na formação continuada para o ensino de geometria	Prática pedagógica, formação em serviço, descontinuidade de programas, condições de trabalho, certificação.	
RODRIGUES, 2016 Cadernos de Pesquisa, Curitiba - PR	Políticas Públicas de Formação Continuada Para Professores da Educação de Jovens e Adultos	Desqualificação estudantil, reificação do professor, direito público subjeto da educação, complexidade da EJA, ausência de políticas, responsabilização social, sociedade civil.	
SALAZAR E LAUANDE, 2021 Cocar, Belém - PA	A formação continuada de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa em São Luís/MA	Competências, prática, racionalidade técnica, condições materiais, práxis, intencionalidade.	Citação do Banco Mundial, BIRD, FMI, OMC, UNESCO, UNICEF, CEPAL no contexto histórico de influência neoliberal nas políticas educativas no Brasil.
SILVA e OLIVEIRA, 2018 Trama, Marechal Cândido Rondon - PR	Política de formação continuada de professores: Possíveis contribuições para a constituição do Trabalho docente	Racionalidade técnica, gerencialismo, identidade docente autônoma docente, formação ambivalente, influência neoliberal.	Citação do Banco Mundial no contexto histórico de influência neoliberal nas políticas educativas no Brasil.
SCIELO CHILE			
GÁRATE CARRILLO e CORDERO ARROYO, 2019 <i>Revista de Estudios y Experiencias en Educación,</i> Concepción - Chile	Apuntes para caracterizar la formación continua en línea de docentes	<i>Desarrollo Profesional Docente, tecnologías de la Información y Comunicación, TALIS, formación continua en línea.</i>	Citação da OCDE apenas como organismos fomentadores de transformações nas políticas de formação.
LATINDEX CHILE			
VALDÉS BRICEÑO e GUERRA GUAJARDO, 2022	Articulación entre el Desarrollo Profesional Docente	<i>accountability, lógica de mercado, Nuevo Management Público,</i>	Citação da UNESCO no contexto histórico de influência neoliberal nas

<i>Revista de Estudios y Experiencias en Educación, Concepción - Chile</i>	y el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar implementado en un contexto de políticas de mercado y <i>accountability</i> : El caso de Chile	<i>Liderazgo Escolar, management, racionalidad técnico-instrumental.</i>	políticas educativas no Brasil.
--	---	--	---------------------------------

Das trinta e quatro pesquisas divulgadas em periódicos nacionais, quinze tem em suas linhas, em alguns momentos, destaque a presença de OS/APH no contexto das pesquisas como fomentadores de políticas e programas formativos. Dos trabalhos que realizam essas citações, três não fazem uma crítica direta a esses aparelhos (DIAS Q. E POBLETE L., 2016; GALAZ ET AL, 2020; AGUIAR, 2019), mas citam no contexto de parceria na elaboração de políticas para as necessidades da sociedade. Foram citados Banco Mundial (11), UNESCO (08), OCDE (06), CEPAL (04), FMI (03), OMC (02), BID (01), BIRD (01), UNICEF (01) e OREALC (01). São citadas diversas APHS, entre elas a Fundação Lemann, Instituto Unibanco (Projeto Jovem de Futuro), Instituto Ayrton Senna (Programa Acelera Brasil e Se Liga), Instituto Natura e Movimento Todos Pela Educação. Na busca dos periódicos chilenos, dos dois trabalhos encontrados apesar de ambos citarem OCDE e a UNESCO, apenas a investigação de VALDÉS BRICEÑO e GUERRA GUAJARDO, (2022) o OS é apresentado acompanhado de uma reflexão quanto sua atuação na elaboração e implementação das políticas educacionais numa perspectiva de ampliação das ingerências neoliberais sobre a formação de professores, em especial citando a política de *accountability*⁹.

Começando nossa abordagem pelos trabalhos que vislumbram a realidade chilena, já que essa ausência é perceptível nas Teses e Dissertações, olhamos primeiramente para Guerra *et al.* (2020) que apresenta os possíveis fatores contextuais que dificultam a implementação de Comunidades Profissionais de Aprendizagem (CPA). A CPA é uma iniciativa de formação de professores chilena que

⁹ *Accountability*, termo em inglês cada vez mais presente na educação brasileira, não possui tradução literal para o português. Freitas (2013) o define como um conjunto de práticas que visam: Avaliar: Medir o desempenho de alunos, escolas e sistemas educacionais por meio de testes padronizados e outros instrumentos. Prestar contas: Divulgar os resultados das avaliações para a sociedade de forma transparente e acessível. Responsabilizar: Atribuir responsabilidades pelos resultados educacionais aos diferentes atores envolvidos, como alunos, professores, gestores escolares e governos. O autor adverte que a ênfase excessiva na responsabilização punitiva pode ter efeitos negativos, como a desmotivação de professores e alunos, a distorção do currículo e a marginalização de escolas com dificuldades.

considera um grupo de pessoas que trabalham e abordam sua prática como um contexto de investigações permanentes onde, o aporte prático de cada docente, contribui para a construção do desenvolvimento profissional e, de maneira indireta, para a aprendizagem dos estudantes (GUERRA *et al.*, 2020). Esses espaços formativos, ainda segundo o autor quanto a discussão do desenvolvimento profissional docente, deve pautar-se em função das condições dos centros educativos, de seus estudantes, dos contextos de trabalho e das necessidades docentes (ÁVALOS, 2007 apud GUERRA *et al.*, 2020), de modo que isso permita a compreensão de quais elementos possibilitam um desenvolvimento profissional efetivo.

Para compreender quais concepções orbitam essa estratégia formativa, é preciso entender que a implementação dessas Comunidades Profissionais de Aprendizagem surge como resposta às demandas que são originárias no modelo educativo imposto ainda na época do governo ditatorial de Pinochet. O artigo de Ruffinelli (2016) aponta que as exigências e expectativas da mais alta sofisticação profissional surgem em um cenário que vinha avançando por décadas, na implementação de políticas gerencialistas conscientemente articuladas, que implicam noções de profissionalização ligadas a incentivos individuais por resultados e tensionando a identidade docente vinculada a ética no serviço público. O autor destaca que essa situação deriva de um sentimento de desprofissionalização e desvalorização docente, fomentado na ditadura e na democracia pelos seguintes acontecimentos:

- **En dictadura:** Cierre de las escuelas normales que hasta 1974 formaron a los profesores; redefinición del rol del Estado en la educación, asumiendo que el fin de la educación básica sería capacitar para ser buenos trabajadores, ciudadanos y patriotas, y autorizando a los establecimientos a focalizarse en la alfabetización y en el cálculo básico, lo que redundó en el constreñimiento de la formación docente y del currículum escolar, incluyendo la eliminación de contenidos que promovieran el pensamiento crítico en todos los niveles del sistema educativo. En 1981, se elimina el carácter universitario a la formación docente que se recupera recién el año 2015— y, simultáneamente, se entrega la formación de profesores a los principios de un mercado fuertemente desregulado, que deriva en una precarización de la calidad de la formación impartida. En 1988 se levantó un pilar fundamental de la gubernamentalidad educativa actual, la Prueba SIMCE. Esta es una prueba nacional censal, anual y estandarizada de lápiz y papel, para escolares de diferentes niveles educativos, presentándose estos resultados como indicadores de calidad de las escuelas e identificando a los establecimientos educativos en la comunicación de sus resultados, bajo la forma de rankings, hasta la medición del año 2012, que responsabiliza a las escuelas por los resultados, pese a que se asocian consistentemente al origen socioeconómico de los estudiantes y no a los efectos de su

escolarización. Esta información se hace pública, con el objeto de estimular a la competencia entre escuelas para lograr más matrícula, y, según la experiencia de los países que han aplicado la estrategia, derivan en estrechamiento curricular y en una formación y ejercicio docente acotado a prescripciones que garanticen buen rendimiento en estas pruebas, desvalorización del rol docente y deterioro del clima escolar.

- **En democracia:** La esencia gerencialista del modelo societal y educativo no sólo no fue modificada en democracia, sino que fue sofisticada. Muestras de eso son el crecimiento explosivo y des-regulado de las carreras de pedagogía, alcanzando a más de 1.500 programas diferentes y más de 120.000 estudiantes, con un incremento de la matrícula superior al 200% en diez años (COX et al., 2010). Es un mercado que se desarrolla en muy heterogéneas condiciones de exigencias de ingreso, egreso y oportunidades formativas, sobre un escenario básico de precariedad, entre cuyos estudiantes uno de cada tres ni siquiera rindió la prueba de selección universitaria, y entre los que lo hicieron, más del 70% logró menos de 500 puntos — el promedio del instrumento —, además de ofrecerse unas perspectivas laborales difícilmente atractivas, al ser una de las profesiones peor remuneradas (RUFFINELLI, 2016)

O Sistema de Medición de la Calidad de la Educación – SIMCE, é a prova que avalia os resultados de aprendizagem dos estabelecimentos de ensino, avaliando a aprendizagem dos conteúdos e habilidades do currículo vigente, em diferentes áreas de aprendizagem através de uma medição que se aplica a todos os estudantes do país que cursam os níveis fundamentais. Como um dos pontapés do movimento neoliberal na educação chilena, o SIMCE se fortalece com a reforma curricular de 1996, que fixa o centro da aprendizagem em Linguagem e Matemática e reforça o caráter alfabetizador da educação básica (ARÉVALO et al., 2013 apud RUFFINELLI et al., 2016). Em 2003, se implementou a política docente ícone do pensamento gerencialista já latente nas políticas educacionais chilenas: a avaliação dos incentivos de desempenho docente chamada Lei do Estatuto Docente - Lei nº 19.934, orientando explicitamente os professores para o modelo de profissionalismo típico dessa abordagem, que é percebido por eles como alheio ao seu papel. A lei promulgada pelo então presidente Ricardo Lagos Escobar (2000-2006) teve como objetivo vincular o desempenho dos professores à sua remuneração, dando mais autonomia às escolas na gestão de seus recursos humanos e criando critérios mais rigorosos para o ingresso e progressão na carreira. De acordo com Bellei e Muñoz (2021), essas políticas tipicamente associadas com um modelo de estado avaliador, por exemplo, com a aprovação de contas com base em testes e os chamados sistemas de garantia de qualidade, são implementadas no Chile como uma forma de controlar o mercado, não unicamente de ampliar ou de melhorar a qualidade do sistema público de ensino.

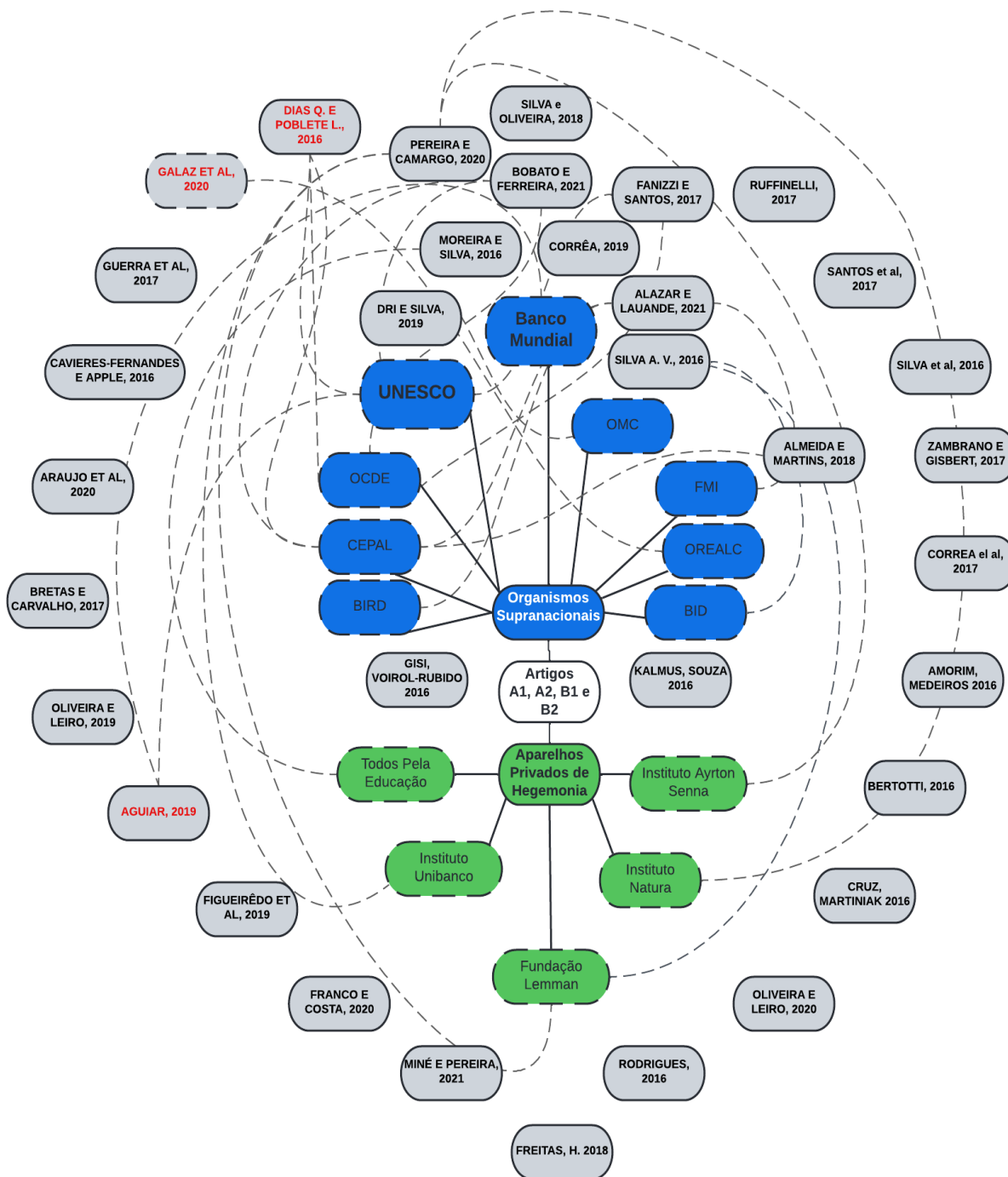
Políticas de profissionalização similares, sustentadas no desempenho do professor, também são frequentemente encontradas nas reformas educativas e

propostas de lei em outros países latino-americanos. Tenti (2006) destaca que:

Todo parece indicar que la mayoría de las políticas de profesionalización docente, que se ensayaron con mayor o menor éxito durante el tiempo de las denominadas “reformas educativas de los años 90’s”, se inspiraron más en la racionalidad técnico instrumental que en la racionalidad orgánica. La mayoría de ellos tendieron a proponer mayores dosis de “autonomía” y la “accountability” de los docentes (al mismo tiempo que apelaban a su creatividad, su compromiso, liderazgo, trabajo en equipo, por proyecto etc.), al mismo tiempo que desplegaban un conjunto de dispositivos de medición de calidad de los resultados del aprendizaje (evaluación de rendimiento mediante pruebas estandarizadas), definición de mínimos curriculares y estándares de aprendizaje, evaluaciones de la calidad profesional de los docentes (mediante la identificación de “competencias” pedagógicas), pago por rendimiento etc., que constituían dispositivos que, en los hechos, significaban un reforzamiento de los controles externos sobre el trabajo de los docentes.

Esses movimentos, por vezes contraditórios, constituem objeto formativo de gerações de professores de todos os níveis e modalidades, traduzindo uma nova identidade docente com dimensões a serem compreendidas e articuladas com a dialética do momento atual. A partir desse quadro teórico, podemos observar na figura 4 um panorama geral da quantidade de pesquisas que citam, se referencia e/ou criticam cada organismo e APH nos artigos de periódicos, e como elas se interligam.

Figura 4 - Artigos em periódicos por Organismos Supranacionais e APH



Dando continuidade à demonstração visual de como se interligam os autores, temas, OS/APH dentro de um movimento dialético do real, apresentamos na figura 4 os artigos que citam, criticam ou se ausentam da crítica quando a presença dos Organismos Supranacionais e Aparelhos Privados de Hegemonia frente às políticas educacionais de formação de professores. A proximidade com os ícones azuis ou verdes demonstram a citação de alguns desses temas nos trabalhos. Os tracejados vão ligar a pesquisa/autor a alguma OS/APH que é citada em seu trabalho. Esse

movimento acaba tecendo um emaranhado factual entre os temas abordados e os atores dos aparatos hegemônicos que atuam nas políticas de formação continuada latino-americana.

É notável um agrupamento de autores próximo aos temas “Banco Mundial” e “UNESCO” (SILVA A. V., 2016; CORRÊA, 2019; DRI E SILVA, 2019; MOREIRA E SILVA, 2016; BOBATO E FERREIRA, 2021; PEREIRA E CAMARGO, 2020; ALAZAR E LAUANDE, 2021; FANIZZI E SANTOS, 2017, GISI, VOIROL-RUBIDO, 2016; KALMUS, SOUZA, 2016), e outro grupo que orbita, distante, os ícones centrais do organograma. Os nomes que orbitam afastados, quando grafados em preto, foram apenas trabalhos que não citaram os OS/APH em suas pesquisas, mesmo que tenham profundas críticas ao modelo de construção neoliberal das políticas educacionais. Como, por exemplo, a pesquisa de Freitas (2018) que, ao analisar os 30 anos da Constituição Federal da República, destaca iniciativas no campo das políticas públicas da educação que anunciam mudanças significativas no processo educativos, marcadas por profundo retrocesso, com a retomada das políticas neoliberais regressivas, excludentes, que aprofundam a desigualdade, instituem o individualismo, reforçam a meritocracia e o empreendedorismo individual como formas de sobrevivência e sucesso.

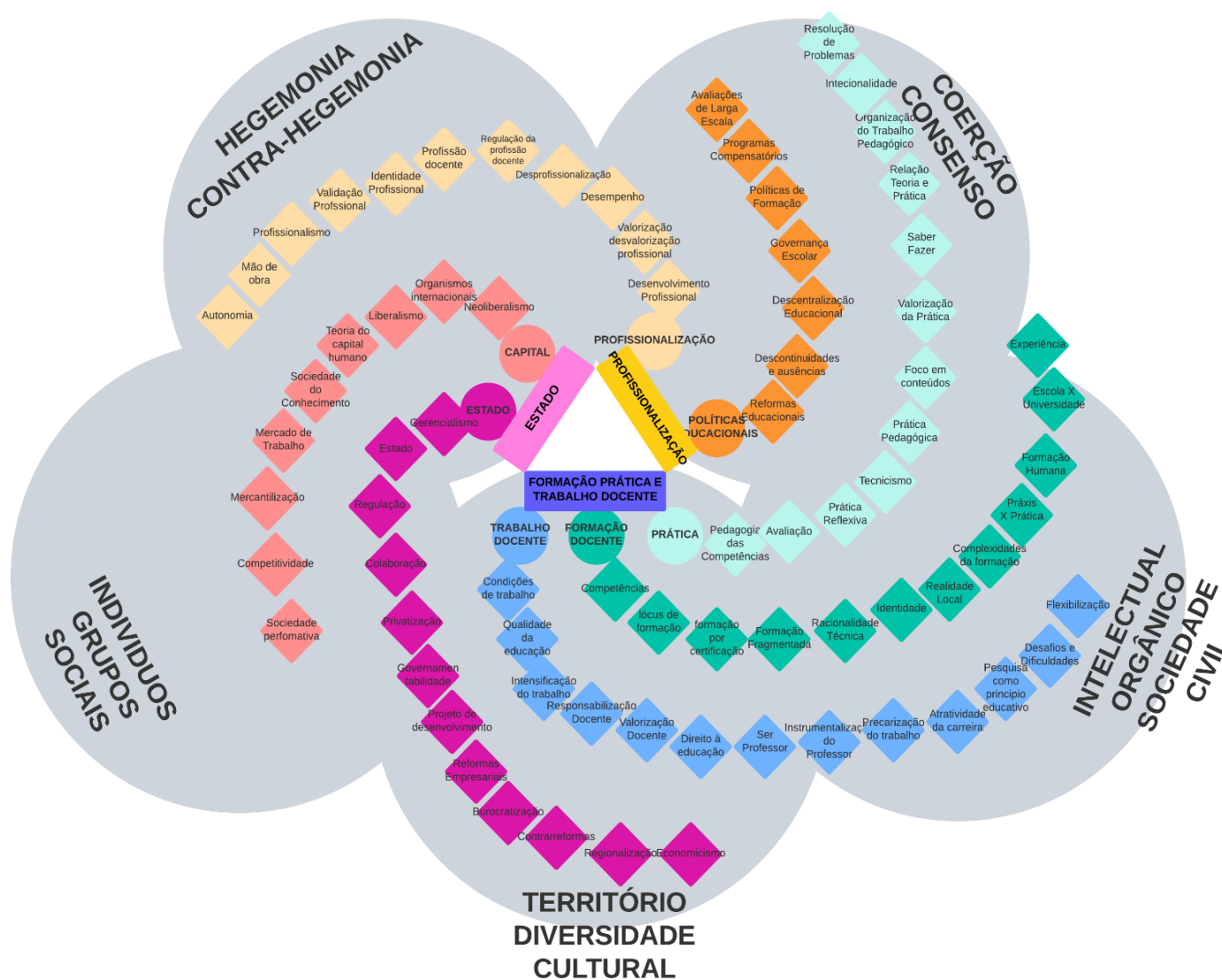
Vivenciamos profundas alterações no âmbito da educação básica, que representam retrocessos e prenúncios de destruição da educação pública como um bem público, destruição que se manifesta de variadas formas: na entrega de escolas públicas e recursos públicos às OS, para a gestão privada da educação pública e para as PM, em um processo de militarização de várias escolas principalmente de ensino médio; na intensificação dos processos de avaliação em larga escala a partir da definição da base nacional comum curricular (BNCC); com a Reforma do Ensino Médio, que altera os percursos formativos da juventude e entrega parte dessa formação a empresas privadas de EaD; com a inclusão da pré-escola no sistema de avaliação da educação básica – principalmente sua inclusão no Saeb, e sua provável inserção na lógica da BNCC de avaliação da aprendizagem das crianças; com a intensificação dos processos de controle do trabalho docente na educação básica e a instituição de mecanismos meritocráticos de premiação e punição das escolas, a partir dos resultados das avaliações censitárias pós-BNCC; a avaliação dos professores via Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (Enameb), já aprovado em comissão própria no Congresso Nacional (FREITAS, 2018).

Os nomes grafados em vermelho são aqueles que fizeram a citação de algum OS/APH mas com uma abordagem histórica na construção das políticas, ou como arcabouço teórico, entretanto sem tecer críticas a respeito. Nesse caso se destacam DIAS Q. e POBLETE L. (2016); GALAZ *et al* (2020) e AGUIAR (2019). É importante observar como esses trabalhos se apresentam no escopo geral da construção das

ideias e investigações, como se localizam espacialmente, metodologicamente e buscar entender como as concepções de formação se mostram em cada uma de suas construções teóricas, análises e percepções. Logo nos encaminharemos para observar esse fato.

Novamente, destacamos as categorias que emergem ao olharmos a construção de cada pesquisa e os descritores que destacam.

Figura 5 - Síntese categorial dos artigos



Apresentamos novamente uma síntese visual de como emergem da análise do material coletado as categorias que vão delineando nosso percurso analítico e metodológico. Quanto aos artigos, temos como sínteses categoriais na figura central a **Profissionalização**, o **Estado** e o **Formação Prática e Trabalho Docente**. Os descritores seguem a mesma lógica anterior: quanto mais próximo das categorias

centrais, mais apareceram nos textos lidos. Dessa vez a síntese categorial se apresenta em forma de vórtice, movimento que tenta buscar proximidade com a realidade dialética do real, que ao mesmo tempo constitui e é constituído, que possuem fatores em diversas linhas de pesquisa/ação/intervenção mas que apresentam proximidades com diversas outras determinações e/ou contradições. Em seu caráter particular, a dialética se apresenta como natureza própria e verdadeira das determinações que nos permite entender as coisas e a sua materialidade. Mesmo parecendo contraditória com a própria formalidade que se espera da exposição científica, Hegel (1988, p. 135-136) vai afirmar que:

“A dialética tem um resultado positivo, porque possui um conteúdo determinado, ou porque o seu resultado não é o nada vazio e abstrato, mas a negação de certas determinações, que estão contidas no resultado justamente porque não é um nada eliminado, mas um resultado. O racional é, pois, se bem que algo de pensado, e também de abstrato, ao mesmo tempo um concreto, porque não é unidade simples e formal, mas unidade de determinações diversas. A filosofia não lida com simples abstrações ou pensamentos formais, mas com pensamentos concretos. Na lógica especulativa está contida a mera lógica do entendimento, que daquela se pode imediatamente tirar; para isso, basta apenas deixar de lado o elemento dialético e racional; assim ela transforma-se no que é a lógica ordinária, uma história de várias determinações do pensamento reunidas em conjunto, que, na sua finidade, se admitem como algo de infinito.”

O movimento dialético que o filósofo germânico descreve tem uma duplicidade de objetivos: por um lado, trabalha determinações abstratas e as relaciona mutuamente entre si, de maneira que os “opostos” definem-se mutuamente, e de outro, com eles constitui uma nova totalidade, com múltiplas determinações onde o que antes aparecia como opostos, forma uma unidade que os compreende e explica. Assim, se avança do simples/determinações para o complexo/totalidade, ou seja, do abstrato ao concreto (pensado). Assim, percorrendo pelas vias do materialismo dialético em Marx, forçamos caminho, via análise, das concepções mais simples do objeto (aqui, os descritores) entendidos como determinações abstratas elementares, mas que, a partir delas, se construirá uma totalidade rica em determinações e relações (FREITAS, 1995).

Essas relações apresentam, em seu processo, o surgimento de categorias gramscianas que orbitam, se movimentam e se constituem a partir das contradições internas que se dão nos diversos fenômenos analisados. Ao mesmo tempo que formam pares, expressando uma unidade de diferenças, de contrários, possuem uma unidade relativa às categorias envolvidas no processo de análise dos artigos, num

movimento real cuja dinâmica implica na não existência de um sem o outro, ou na substituição de um determinado estado por outro. A categoria **Estado**, formada pelos núcleos “Estado” e “Capital”, têm como ponto de partida diversos campos de poder que competem para alcançar a hegemonia necessária na estrutura¹⁰ do que entendemos por Estado:

“Sociedade política [...], na linguagem comum, é a forma de vida estatal a que se dá o nome de Estado e que vulgarmente é entendida como todo o Estado e [...] na noção geral de Estado (ampliada) entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção). [...] (Ou seja,) isto significa que por ‘Estado’ deve-se entender, além do aparelho de governo (sociedade política) , também o aparelho ‘privado’ de hegemonia ou sociedade civil” (GRAMSCI, 2002b)

E que, sociedade política e sociedade civil, citadas como entidades separadas, tem caráter puramente metodológico pois vê-se que as organizações da sociedade civil possuem frequentemente aspectos públicos (sindicatos, associações comerciais, religiosas, partidos políticos, mídias podem ser atraídas para dentro do Estado, direta ou indiretamente) e se relacionam também com as forças sociais de produção. Essa visão “ampliada” do Estado em Gramsci, isto é, a fusão dos pares consenso/coerção e sociedade civil/sociedade política, a fim de garantir a permanência de uma classe dominante, não é um movimento fixo mas relativo ao bloco histórico que se constitui impreterivelmente ao exame da concretude da sociedade vigente. Por meio desta perspectiva de Estado e analisando os textos de nossa revisão, também são apresentados alguns descritores como neoliberalismo, organismos internacionais¹¹ e mercado do trabalho, conjuntamente aproximados a conceitos como – gerencialismo, regulação, privatização, reformas, utilizando-se dessa relação como ferramentas práticas para cooptação do Estado, em uma mobilização não apenas abstrata, mas concreta, como parte real dos movimentos de diversos grupos sociais na reprodução das estruturas econômicas, políticas e culturais de sua sociedade.

¹⁰ Na tradição marxista, o termo “estrutura” indica, no âmbito de uma metáfora de origem arquitetônica, a base econômica de uma organização social, política e ideológica (superestrutura), a ser identificada no plano da produção. Entre os textos fundadores encontra-se uma passagem do Prefácio de 59 à Crítica da economia política em que, na tradução feita por Gramsci no Q 7, se lê: “Na produção social de suas vidas, os homens contraem relações determinadas, necessárias, independentes de suas vontades, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento de suas forças materiais de produção. O conjunto dessas relações forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas sociais de consciência” (QT, 746). (LIGUORI et al, 2017)

¹¹ Utilizaremos aqui o termo encontrado nos trabalhos investigados.

Nesse contexto, a produção e a distribuição do conhecimento são práticas culturais fundamentais para a reprodução das relações de poder que beneficiam os grupos mais privilegiados (APPLE, 2001). Por exemplo, o descritor “teoria do capital humano”, surge nos artigos analisados (ALMEIDA e MARTINS, 2018; CAVIERES-FERNANDES e APPLE, 2016.) como produção intelectual voltada principalmente para o campo econômico e que, de acordo com as pesquisas, influenciou muito os sistemas educacionais em todo o mundo buscando transformá-los em agências distributivas de um tipo de conhecimento gerencial e tecnológico sob o pressuposto de que isso melhora a mobilidade social para todos, embora na realidade produz uma forma de “mercadoria” cultural ou capital que, como acontece com qualquer capital, não é apenas distribuído, mas ativamente acumulado por aqueles grupos com os recursos para trocá-lo nos mercados econômicos. Assim, apresentam-se inúmeras evidências sobre a interrelação existente entre os conteúdos e as pedagogias promovidas pelas reformas educacionais e os interesses dos grupos de classe média alta que acumulam esse capital por meio da competição individual, enquanto os grupos de classe social mais baixa permanecem marginalizados.

A categoria de **Formação Prática e Trabalho Docente** apresenta como núcleos o conceito de “Trabalho Docente”, de “Formação Docente” e repete, como na análise das Teses e Dissertações, o núcleo “Prática”. Percebemos que se delineia de maneira bem aparente um predomínio de um olhar das pesquisas sobre formação de docente voltadas para a prática, seja em níveis de influência no trabalho docente, consequências, estudos, teorias e/ou troca de experiências e exposição de narrativas. Esses destaques se comprovam na presença do descritor “competências” ao se destacar nas pesquisas a necessidade de integrar novas exigências de formação no currículo, definindo competências que certificarão, na atividade docente, os futuros professores para um trabalho polivalente, com sólidos saberes científicos e competências práticas (GISI e VOIROL-RUBIDO, 2016). Essa realidade se mescla ao processo de profissionalização da formação de professores pautada numa formação assentada nas competências. Em estudos comparativos, por exemplo, Gisi e Voirol-Rubido (2016), destacam que a formação continuada de professores na Suíça tem como função a consolidação dos saberes profissionais, o aumento das competências e o desenvolvimento de conhecimentos a fim de fomentar as competências profissionais dos professores. Os autores também destacam que no Brasil, e por razões parecidas, se enfatiza esse mesmo tipo de formação docente, buscando a

melhoria da aprendizagem dos estudantes como resposta às avaliações em larga escala, e não na superação das dificuldades de aprendizagem individuais e coletivas. O desenvolvimento de competências na formação docente busca atender as demandas do mercado e não uma formação omnilateral de professores e estudantes.

Assim como visto anteriormente nos autores das Teses e Dissertações, outros autores analisados (BOBATO E FERREIRA, 2021; DRI E SILVA, 2019; SILVA A. V., 2016; KALMUS, SOUZA 2016; CAVIERES-FERNANDES E APPLE, 2016), vão corroborando com o fato da formação de professores em diversos países, em diversas instâncias de implementação e realização, tem trazido o trabalho docente, as concepções de formação, da função social das escolas e a relação entre o conhecimento e o poder, para o centro das reflexões sobre a educação e todas as demais camadas que se constroem quando se busca instrumentalizar uma determinada realidade da sociedade. Silva e Oliveira (2018) vão reforçar, por exemplo, o papel do Banco Mundial como órgão apropriador de tais questões do campo educacional, no sentido de manter as políticas dentro do viés neoliberal e do novo gerencialismo.

Nesse novo gerencialismo destacado pelos autores, deixa-se de lado o sistema de controle burocrático focado no controle, e se oferece um modelo de organização centrado nas pessoas. A diretriz é purgar a necessidade de um pensamento coletivo, de uma sociedade de classes, e inspirar o “espírito empreendedor”, a eficiência individual, a performance. O indivíduo precisa ser produtivo porque ele é seu próprio gerente, cabendo a si próprio a responsabilidade por suas ações e ninguém mais, sendo você o único culpado por seu sucesso ou fracasso. Cooptar o docente como intelectual orgânico para esse tipo de atuação, em vista de que o cotidiano escolar passa a ser palco de novos padrões de qualidade e produtividade impostos por políticas educativas com base em resultados, passa a ser a principal disputa entre campos ideológicos do gerencialismo e de campos progressistas.

Vale destacar que a escola, como espaço coletivo e organizado de ensino, é uma instituição que também possui extrema relevância social, não somente por ensinar os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, mas também por ser ponte para construir os ideais de mundo possíveis, em aspectos neoliberais ou emancipador dos sujeitos (PEREIRA E CAMARGO, 2018). Justamente por acreditar na perspectiva de mudanças, Gramsci aborda no Caderno 4 (2001b) a importância do papel desempenhado pelos intelectuais orgânicos, haja vista que os

intelectuais, em seus vários níveis de atuação e de prestígio, têm papel crucial na formação do consenso, pois eles são criadores, mediadores e multiplicadores da opinião pública (NOSELLA, AZEVEDO, 2012). Para Gramsci (2001b), o intelectual orgânico, além de especialista na sua profissão, está vinculado profundamente ao modo de produção de seu tempo, elaborando uma concepção ético-política que os habilite a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam. Assim, os intelectuais ajudariam a construir uma nova hegemonia, começando por desfazer o discurso do sistema liberal de que a escola e a educação não são direitos de todos e também reforçar que o direito público deveria se consubstanciar como uma possibilidade independente de classe social, das condições objetivas, mas um direito, um bem público ao alcance de todos. Pereira e Camargo (2018) reforçam então que:

Os intelectuais orgânicos são importantes para a construção de consensos. Mesmo não pertencendo à determinada classe junto à qual milita, eles poderão, como integrantes da classe trabalhadora e como intelectuais, ajudar na luta por uma educação pública, emancipatória para todos, e de qualidade. No entanto, esses professores precisam de uma boa formação, que seja teórica e prática, que lhe possibilitem acreditar na mudança, e aderir à defesa e construção de outra sociedade.

Sob tal perspectiva, as políticas de formação continuada de professores, empregadas nos espaços escolares por seus gestores educacionais, tem sido o principal alvo de ações com o intuito de provocar mudanças no interior das escolas, as quais, em alguns momentos, termina por ser contraditória, visto que, em alguns momentos contribui para fortalecer o trabalho docente, porém em outros, termina por enfraquecê-lo.

Por fim, a categoria **Profissionalização** se constitui em meio aos núcleos “Políticas Educacionais” e “Profissionalização”, onde observamos que a categoria de profissionalização cunha um espaço próprio nos artigos analisados, diferentemente dos descritores que emergem nas teses, dissertações e nos eventos. Guerra et al (2020) vai entender que, no Chile, o desenvolvimento profissional do docente deve ser realizado em função das condições dos centros educativos, dos estudantes, dos contextos laborais e das necessidades dos professores, buscando um desenvolvimento profissional eficaz, contudo, corroborando com outros textos analisados (BERTOTTI, 2016; FANIZZI e SANTOS, 2017), a autora reforça que há necessidade de se sistematizar de maneira regular, especialmente em contextos ibero-americanos, as experiências realizadas pelos profissionais da educação

enquanto suas formações, práticas educativas e ações relativas às políticas educacionais de formação.

O olhar sobre o conceito de profissionalização da autora está intrinsecamente relacionado ao conceito de desenvolvimento profissional docente, que é destacado também por Bertotti (2016), como termo que sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada e que, segundo Vaillant e Marcelo Garcia (2012), uma das principais referências quanto ao conceito, têm sofrido diversas modificações na última década, em decorrência da evolução do entendimento de como ocorrem os processos de aprender a ensinar. E Fanizzi e Santos (2017) concordam, ao fazer um levantamento histórico das políticas de formação de professores no Brasil, que a terminologia de “desenvolvimento profissional” atende melhor às ideias de uma preocupação com a constante reflexão sobre a prática e sua reformulação, com implicações tanto para novas vertentes teórico-pedagógicas quanto de práticas mais efetivas em sala de aula.

A análise da profissionalização do professor vinculada ao conceito de desenvolvimento profissional docente se mostra bem presente nos artigos do estado do conhecimento, fato que se relaciona com a categoria **Formação**, nas teses e dissertações, que também apresentam como direcionamento formativo a utilização do conceito de Denise Vaillant e Marcelo Garcia (2012). Prosseguiremos a observar se esse dado se repete na análise dos textos produzidos para os eventos da ANPED e ENDIPE, entre 2016 e 2021.

1.3 Eventos: ANPED e ENDIPE

Quadro 7 - Publicações nos eventos ANPED e ENDIPE entre 2016 e 2021

ANPED			
Autor (a)/Ano Instituição	Título	Descritores	APH/Organismos Supranacionais
BATISTA e ARAUJO, 2019 UFG - GO	A formação em contexto na educação infantil da rede municipal de Goiânia: em busca da práxis	Formação em contexto; condições de trabalho; práxis; teoria e prática.	
DALMASO- JUNQUEIRA ET AL,	Uma política de formação	Prática docente; horizontalidade da	

2021 UFRGS - RS	continuada e a criação de espaços coletivos de educação crítica, feminista e transformadora	formação; políticas de formação continuada; feminismo; prática crítica e transformadora.	
EMERICK E COSTA, 2021 UnB - DF	Formação continuada na educação especial: entre a prática e a práxis	Educação especial, fragilidade; racionalidade técnica; pragmatismo, tecnificação; epistemologia da práxis.	Citação do termo Organismos Internacionais no contexto histórico de influência neoliberal nas políticas educativas no Brasil.
FALCÃO e OLIVEIRA, 2021 UECE - CE	Estado da arte sobre a formação de professores no programa alfabetização na idade certa	Formação instrumental e prescritiva; espaço dialógico; escutar o professor.	
FRANCO e DANTAS, 2021 UnB - DF	A padronização da prática dos professores alfabetizadores: uma análise da formação do PNAIC	Padronização; prática pedagógica; práxis.	
JÄGER e NORBERG, 2019 UFPeI - RS	Formação entre pares no contexto do pacto nacional pela alfabetização na idade certa	Limites e possibilidades; estruturas hierárquicas; intensificação; relação entre pares; prática; movimentos formativos.	
MORESCHO, 2017 FAPESC - SC	Formação continuada de professores: a mediação do PNEM na GERED de Chapecó – SC sob a percepção do orientador de estudo	Hierarquização da formação; condições estruturais; condições de trabalho.	
OLIVEIRA E SILVA, 2019 UFBA-UNEB - BA	Formação de professores para alfabetizar-letRANDO: quais as contribuições do PNAIC?	Prática; escola do campo; ausência de reflexão; formação descontextualizada; reconfiguração de práticas	
SILVA E MARTINI, 2021	A contra-reforma do ensino médio em	Contra-Reforma; precarização;	Citação do Instituto Ayrton Senna e

IFC - SC	Santa Catarina: Impactos sobre o trabalho e a formação continuada dos Trabalhadores da educação	empresariado.	Instituto longo no contexto histórico de influência neoliberal nas políticas educacionais no Brasil.
SOUZA E SANAVRIA, 2021 IFMS - MS	Pressupostos de uma formação continuada de professores e suas contribuições para o entendimento da educação Profissional e Tecnológica	Enfoque Colaborativo; Estratégia Pedagógica Espiral da Aprendizagem; práxis; formação humana omnilateral; saberes; Educação profissional.	
TELES, 2019 UFPA - PA	A concepção de formação docente do PNAIC segundo as ações efetivas no município de Cametá-pá	Racionalidade prática; racionalidade técnica; racionalidade crítica; prática docente; experiência docente.	
ENDIPE			
ALMEIDA, 2016 UnB - DF	Formação continuada de professores da Educação Básica: levantamento das dissertações e teses publicadas a partir de 2003 na biblioteca digital do IBICT	Práxis, reflexão; crítica, prática; Levantamento Bibliográfico; concepção	Citação do termo Organismos Internacionais no contexto histórico de influência neoliberal nas políticas educativas no Brasil.
ALMEIDA, 2018 UnB/UEG/PUC Goiás	Rede nacional de formação continuada de professores da Educação Básica: o Estado do Conhecimento de 2003 a 2016	Epistemologia da Práxis; Estado do Conhecimento; epistemologia da prática.	
APORTA, 2016 UNESP - SP	Política Pública De Formação Continuada: Constituição de Centros de Formação de Professores	Professor prático-reflexivo; prática; histórico.	
AURELIANO, 2016 UFRN/UERN - RN	Repercussão do Plano de Ações Articuladas na Política de Formação Continuada de Professores	Desenvolvimento profissional; condições de trabalho; pragmatismo; reflexão sobre a prática.	

<p>CARRIJO, 2016 UnB - DF</p>	<p>Formação Continuada De Professores Alfabetizadores e o Processo de Constituição da Profissão Docente</p>	<p>Nova gestão pública, políticas neoliberais, hegemonia, reflexão pela prática, concepção crítico-emancipatória.</p>	<p>Citação do Todos pela Educação, previsto no Decreto 6.094/2007, Organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a UNESCO no contexto histórico de influência neoliberal nas políticas educativas no Brasil.</p>
<p>CORREA, 2018 UFOP - MG</p>	<p>Formação Continuada de Professoras Alfabetizadoras do PNAIC e suas Concepções sobre Alfabetização E Letramento</p>	<p>Letramento, desenvolvimento profissional docente.</p>	<p>Citação do Banco Mundial no contexto histórico de influência neoliberal nas políticas educativas no Brasil.</p>
<p>DALVA, 2018 UERN - RN</p>	<p>A Formação Continuada De Professores — Desafios, Limites e Possibilidades que se imprimem na execução de Políticas E Programas</p>	<p>Gerencialismo, responsabilização, nova gestão pública, condições materiais.</p>	<p>Citação do termo Organismos Internacionais no contexto histórico de influência neoliberal nas políticas educativas no Brasil.</p>
<p>ERRAM, 2016 UEL - PR</p>	<p>PNEM – Pacto Nacional Pelo Fortalecimento Do Ensino Médio - Formação Continuada – Proposta e Desafios</p>	<p>Currículo, prática docente.</p>	
<p>GURGEL, 2018 UERN - RN</p>	<p>O PARFOR como Política de Formação do Professor da Educação Básica: Reflexões e Desafios</p>	<p>Saber Docente; Prática; Necessidades de sala de aula; reflexão-ação.</p>	
<p>LUZ, 2018 UFPA - PA</p>	<p>A Política de Formação de Professores Alfabetizadores: Uma Análise do Pró-letramento</p>	<p>Intensificação; precarização; organismos internacionais; Pró-Letramento; condições de trabalho; valorização do professor.</p>	<p>Citação dos termos Conferência Mundial Sobre Educação; Fórum Mundial Sobre Educação (2000 e 2015); Banco Mundial; UNESCO; OCDE no contexto histórico de influência neoliberal nas políticas educativas no Brasil.</p>

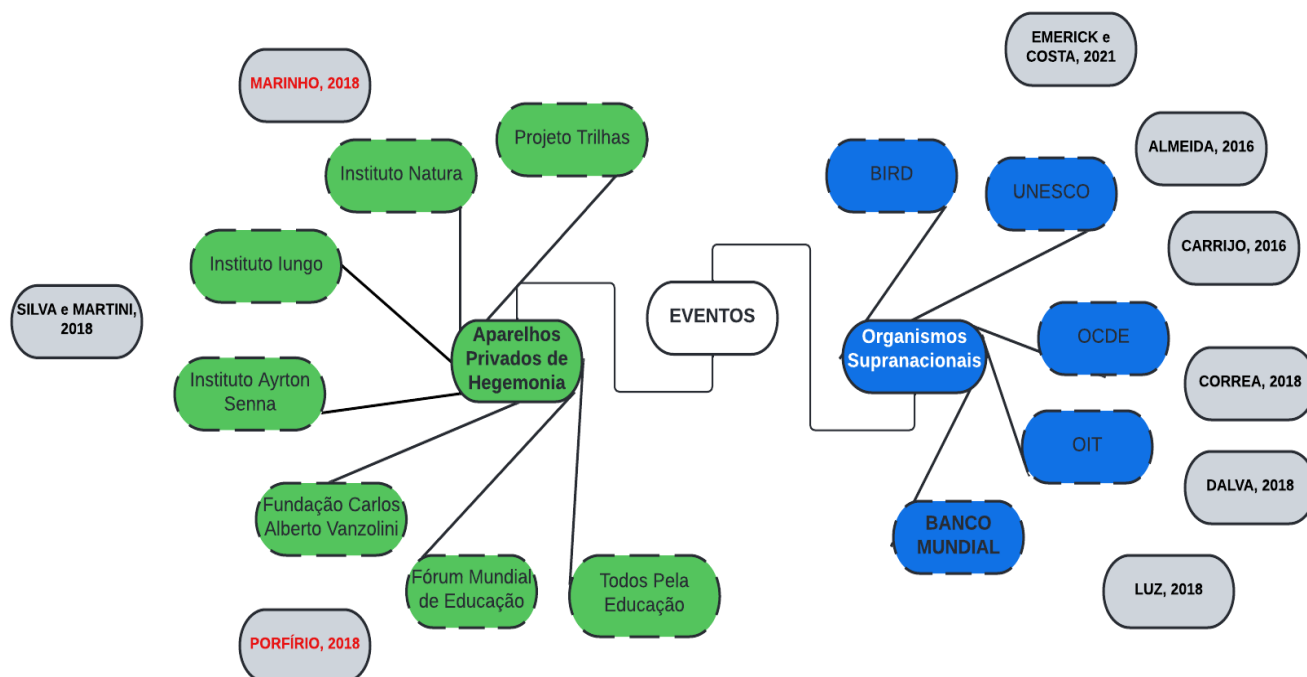
MARINHO, 2018 UFBA - BA	(Re)Pensando a Formação Continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Experiência; Saberes Docentes; Prática formativas.	Citação dos programas e APH Programa de Metas, Todos pela Educação ; Decreto de nº 6.094/2007; Instituto Natura; projeto Trilhas; Fórum Mundial da Educação
PORFÍRIO, 2018 UFG - GO	A formação continuada no contexto de reforma educacional: as contribuições dos estudos comparados.	PEC; Reformas Educacionais; Estudos Comparados; Externalização.	Citação da APH fundação Carlos Alberto Vanzolini (FCAV)
SANTOS E VIÉDES, 2018 UFGD/SEMED - MS	O Programa de Formação Continuada de Professores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS: Reflexões Dialógicas Sobre o Saber e o Fazer	Professor prático-reflexivo; prática; histórico	
SILVA, 2016 UFPA - PA	Formação Continuada e Autonomia Profissional à luz Do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa	PNAIC; autonomia profissional; intensificação; precarização; reorganização do trabalho docente.	

Diferentemente dos outros grupos de pesquisas analisados (Teses e dissertações, Artigos de periódicos), os eventos, especialmente na ANPED, apresentam de maneira tímida, pouco incipiente, as interferências de organismos supranacionais ou aparelhos privados de hegemonia na análise das políticas de formação continuada apresentadas, tão pouco utiliza os mesmos como referência em suas análises. Dois trabalhos da ANPED (EMERICK E COSTA, 2021; SILVA E MARTINI, 2021) irão encostar nos temas, além de propor uma crítica à relação das políticas com as APH.

No ENDIPE, há a presença de mais resumos que indicam a presença de APH em proximidade a elaboração das políticas educacionais de formação de professores (ALMEIDA, 2016; CARRIJO, 2016; CORREA, 2018; DALVA, 2018; LUZ, 2018;

MARINHO, 2018; PORFÍRIO, 2018). No universo dos textos dos eventos lidos são encontrados os seguintes: a citação aos “ORGANISMOS INTERNACIONAIS” (4) de maneira ampla, BANCO MUNDIAL (03), a UNESCO (2), o BIRD (01), a OIT (01) e a OCDE (1); quanto às APH são citadas o Todos Pela Educação, o Instituto Ayrton Senna, Instituto Iungo, Instituto Natura (projeto Trilhas); Fórum Mundial da Educação e a Fundação Carlos Alberto Vanzolini (FCAV).

Figura 6 - Eventos por Organismos Supranacionais e APH



Nessa figura se apresentam apenas os autores de trabalhos que fizeram citações aos OS e as APH. É relevante apontar que dos 25 trabalhos, apenas 09 vão citar a influência desses aparatos privados. Dois trabalhos citam as APH porém sem estabelecer uma crítica a sua influência nas políticas e programas de formação de professores (em vermelho MARINHO, 2018; PORFÍRIO, 2018). Porfírio (2018) vai citar a presença da fundação Carlos Alberto Vanzolini (FCAV) na produção de material didático de formação de professores em prol da PEC-Municípios, como parte das políticas educacionais pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN/96), enquanto Marinho (2018) relata a influência da UNESCO e das reuniões estabelecidas pelo Fórum Mundial da Educação a partir dos anos 2000 para a implementação de modelos de alfabetização internacionais pautados em um processo de avaliação e controle constantes. Com esse mote e no contexto da alfabetização passando a ser reconhecida como um direito da criança e um dever do estado,

contemplado no Programa de Metas Todos pela Educação, estabelecido pelo Decreto de nº 6.094/2007, que define, dentre outras coisas, a alfabetização de crianças, até os 8 anos de idade, a autora discorre sobre a criação e implementação do PNAIC e suas diretrizes, parcerias (Instituto Natura e Projeto Trilhas, por exemplo) e desdobramentos.

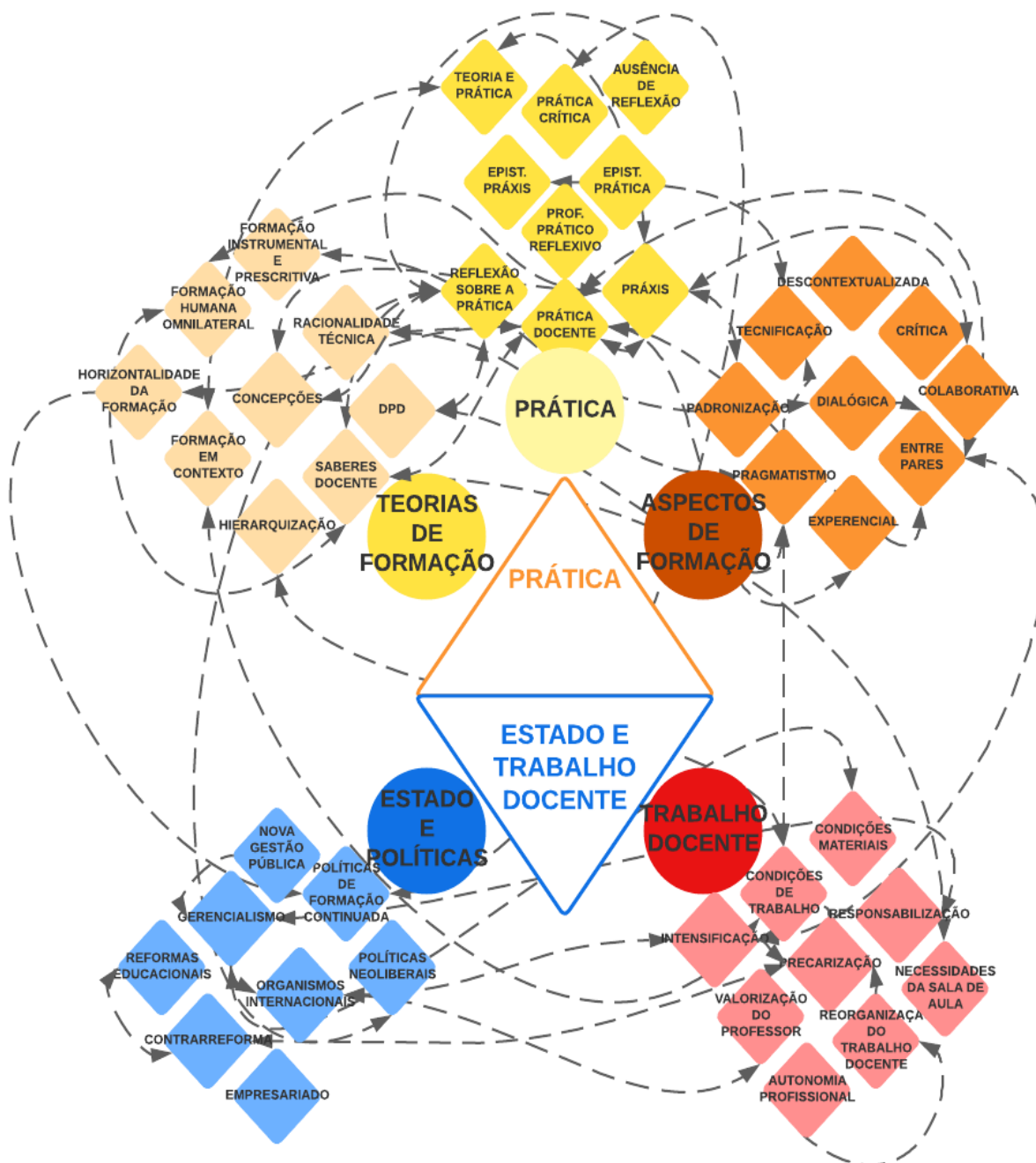
Já em um movimento reflexivo quanto a presença dessas APH e OS nas políticas de formação de professores, Carrijo (2016) resume bem as ponderações dos demais trabalhos quando afirma que, através dos decretos, leis, portarias e acordos estabelecidos a partir das políticas de formação de professores fomentadas por esses aparelhos privados, o Estado neoliberal apossa-se do processo de formação docente buscando assegurar a hegemonia das concepções neoliberais. Essa perspectiva prevê uma formação tecnicista, desconsidera a autonomia docente no espaço pedagógico, a intelectualidade do ato educativo e a valorização do trabalho docente como princípio ontológico do homem e constituição humana. A presença dos diversos OS/APH - Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), dentre outros, segundo os trabalhos (EMERICK e COSTA, 2021; ALMEIDA, 2016; CARRIJO, 2016; CORREA, 2018; DALVA, 2018; LUZ, 2018), propõe diagnósticos, previsões e propostas de reorganização da educação básica e da formação de professores nos países em desenvolvimento, entre eles o Brasil, que adere prontamente às propostas.

De acordo com Carrijo (2016) a atividade prática, por meio das propostas delineadas pelos organismos supranacionais, passa a ser o principal eixo da formação docente, e tem como lócus central a experiência e o exercício prático. Assim:

A formação continuada centrou-se na reflexão dos professores sobre suas práticas e sobre as práticas escolares, tanto do ponto de vista epistemológico quanto político; numa concepção de formação em que a capacitação deverá se realizar, preferencialmente em serviço, com o mínimo de intervenções externas. Assim, a formação passa a desenvolver-se preferencialmente no âmbito da instituição escolar, na qual o profissional exerce suas atividades, envolvendo todo o corpo docente e, por vezes, membros da equipe e da comunidade escolar.

Podemos observar melhor a presença do núcleo categorial “prática”, na análise dos descritores dos trabalhos na figura 7.

Figura 7 - Síntese categorial dos Eventos



O núcleo "Prática", juntamente com os núcleos relacionados a Formação – "Teorias de Formação" e "Aspectos de Formação", compõem a categoria **Prática**, que dialoga na estrutura relacional dos descritores com a categoria **Estado e Trabalho Docente**. Nela se congregam os núcleos "Estado e Políticas" e "Trabalho Docente". O movimento entre os descritores a partir da síntese apresenta ligações entre os diferentes núcleos e categorias que emergem da análise dos trabalhos produzidos. Essa perspectiva relacional se aproxima de coadunar sintomas de uma totalidade que

abarca o pensar as políticas de formação de professores no contexto sócio-histórico capitalista e, as linhas tracejadas entre os diversos descritores, apresentam aspectos das interligações desse objeto. Buscaremos sintetizar os achados de todo esse levantamento no próximo tópico.

1.4 Pontos e contrapontos no Estado das Coisas: categorias iniciais

Este levantamento – seleção de termos de busca, escolha de banco de dados, critérios de inclusão e exclusão, a própria triagem dos trabalhos, ocorreu por meio de uma procura profunda nas entranhas investigativas de diversos pesquisadores da área de formação de professores em diversas instituições do país. A definição do recorte temporal, 2016 a 2021, se dá, com já explicado anteriormente, pelo contexto sócio-histórico brasileiro (país no qual construo parte da natureza apurativa que aqui desenho) por meio do golpe político-partidário no Brasil e que traz marcas intensas de movimentos neoliberais e do capital imperialista emergente nas últimas três décadas na América Latina.

Observando esse contexto neoliberal, que inunda o contexto regional latino-americano, podemos destacar o primeiro ponto de análise: **a completa ausência de pesquisas relacionadas à realidade formativa dos professores da educação básica de Cuba**, dentro do período (2016-2021) e nas bases de dados selecionadas¹². A própria ausência dessas pesquisas é um indicativo de que uma análise sócio-histórica de Cuba se faz extremamente necessária, primeiramente para entender como o país se relaciona com o contexto americano em suas vertentes regionais (Sul e Norte), sendo a exploração do capital imperialista estadunidense uma grande marca nessa relação, e depois para entender as similitudes e distanciamentos da ilha perante todos os outros países latino-americanos. Nos deteremos mais a fundo em todas essas determinações na próxima seção.

O segundo ponto é a **atuação expansiva dos Aparelhos Privados de Hegemonia e seus Organismos Supranacionais nas pesquisas**. Dos 80 trabalhos que foram selecionados, 45 citam de alguma maneira os aparelhos privados, sendo

¹² Utilizamos da busca no portal *SciELO Brasil*, *SciELO Chile* e *SciELO Cuba*, do portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), das páginas dos periódicos em educação, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Catálogo de Teses e Dissertações Capes, da página Domínio Público, dos sites de eventos nacionalmente reconhecidos no campo da formação de professores - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE).

como referência para os textos e/ou para as políticas analisadas¹³ ou como parte da crítica realizada pelo autor e a influência desses organismos nas políticas de formação de professores. Notamos que a maior parte dos trabalhos que não fazem uma crítica a essas APH está contida no menor número de pesquisas, no grupo das Teses e Dissertações. Temos 06 desses trabalhos que chamaremos de “referenciais”, de um total de 20 teses e dissertações e, em contraponto, temos 02 trabalhos referenciais de 25 nos eventos e 03 de 34 artigos em periódicos. É importante relatar quanto à percepção proporcional da ausência de crítica nos trabalhos produzidos diretamente nas universidades, no caso das teses e dissertações, e entender quais condições acadêmicas, linhas epistemológicas e relações sociais/regionais fomentaram tal cenário. Não nos cabe ir a fundo nessa análise, pois demanda observar muitas outras variáveis, mas é possível inferir inicialmente que se desenha nuances das manchas tentaculares de interpretação da realidade de viés capital-imperialista, que turvam um olhar crítico sobre essas APH nas produções acadêmicas das universidades públicas brasileiras.

Podemos também visualizar a partir de uma perspectiva regional as produções analisadas. A maior parcela das pesquisas está concentrada no eixo centro-sul (74%) apontando uma maior centralidade das produções acadêmicas sobre as políticas de formação de professores nessas regiões e direcionando nosso olhar para o fato que os estudos realizados nas instituições de pesquisa ali sediadas possuem, de certa maneira, uma presença acintosa nas contribuições quanto a constituição das políticas de formação continuada de professores no âmbito nacional.

O terceiro ponto bem demarcado é a ausência de pesquisas **que comparem os três países** e que, mesmo na possibilidade de encontrar investigações que analisem apenas dois dos países – Brasil e Chile, Chile e Cuba e/ou Brasil e Cuba, nenhuma pesquisa foi encontrada. Esse apontamento, juntamente com o primeiro fato apresentado nos indica a necessidade de se olhar de maneira contundente as possíveis diferenças estruturais e similitudes entre os três países encarando-os como personagens regionais na história de construção de uma concepção formativa de professores latino-americana.

A partir da caminhada que traçamos na discussão de cada um dos três pontos

¹³ MARINHO, 2018; PORFÍRIO, 2018; DIAS Q. e POBLETE L., 2016; GALAZ et al, 2020; PEREIRA, 2018; CRUVINEL, 2018; MAHL, 2016; MORAIS, 2018; TIECHER, 2016; SILVA C. R. 2019; JESUS, 2020.

iniciais, cabe-nos prosseguir com o debate a respeito das categorias que emergiram de uma profunda análise, onde procuramos decifrar, nos textos, os objetivos anunciados ou velados dentro de cada pesquisa, entendendo como se articula ou afrontam dentro do projeto hegemônico de formação de professores, como impactam o trabalho docente em toda a totalidade do objeto educacional e como se pronunciam em suas contradições e mediações. Assim, conseguimos vislumbrar categorias que se imbricam dialeticamente e nos ajudam a entender e explicar o objeto em tela. O amálgama que se constitui dessas categorias se tornam afirmações indicativas de como a concepção de formação continuada é pensada a partir das investigações realizadas entre 2016 e 2021 no Brasil.

A primeira impressão das marcas de uma concepção que se constitui dialeticamente a partir da análise das pesquisas é que o **trabalho e a formação docente são voltados para a prática**. Como apontamos na análise de cada uma das categorias anteriormente apresentadas, as pesquisas expõem que a formação docente possui um viés voltado para a racionalidade técnica, pautadas fortemente pelas ideias de autores como Schön (2000), Zeichner (1993), com a teoria do professor reflexivo e do movimento “ação-reflexão-ação”; e pela concepção denominada epistemologia da prática.

A segunda é de que a **profissionalização dos professores deve ser pautada na construção de competências práticas**. Essas competências¹⁴ são fruto da consolidação dos saberes profissionais docentes com foco na melhoria da aprendizagem dos estudantes como resposta às avaliações em larga escala e não necessariamente na superação das dificuldades de aprendizagem individuais e coletivas. Diferentemente das primeiras reformas educacionais que, para obtenção de melhores resultados nas avaliações de larga escala, buscavam estabelecer um sistema de controle burocrático focado no controle, as competências profissionais apresentadas aqui se pautam em um novo gerencialismo, com um modelo de organização centrado nos indivíduos. A performance individual, a eficiência do sujeito,

¹⁴ O conceito de competências apresentado nas pesquisas não é necessariamente algo novo, e tem passado por diversas alterações ao longo do tempo. Um autor clássico e muito utilizado ao se falar de competências profissionais do docente é Philippe Perrenoud. Perrenoud (1999) vai definir competências como a faculdade de mobilização de um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. A competência associa-se às noções de desempenho e de eficiência, atuando como uma redefinição de qualificação profissional no processo de reestruturação produtiva, promovendo o aprendizado para “toda a vida” em contraponto a uma qualificação monótona e rotineira. (BATISTA, 2002)

o “espírito empreendedor” se tornam a resposta que o coletivo não conseguiu alcançar com sua visão de “sociedade de classes”.

A profissionalização do professor vai sendo construída, juntamente com a emergente utilização do conceito de desenvolvimento profissional docente, nos contextos laborais, das necessidades dos professores e da realidade dos estudantes, tendo como espelho a sistematização das experiências realizadas enquanto suas formações, práticas educativas e ações relativas às políticas educacionais de formação.

E todas essas visões partem do entendimento de que as **políticas de formação de professores são orientadas por um Estado neoliberal**, fato que é apresentado por diversos autores, como apontamos, a partir de críticas às propostas de políticas que são influenciadas de maneira extensiva pelos Aparelhos privados de Hegemonia e por ideais de performance, resultados e índices. O Estado é definido por seu papel, no caso com a Educação Básica, contraditoriamente e simultaneamente como regulador das políticas nacionais e como indutor da participação da sociedade. A reestruturação desse papel do Estado pelo sistema capitalista faz prevalecer uma atuação com base nos interesses do capital imperialista em contraposição a um Estado amplo e de direitos. Um Estado mínimo para o social e máximo para o capital.

Da mesma maneira que o Estado passa por um processo de desresponsabilização perante às políticas sociais, inclusive as políticas educacionais, a atual sociedade do conhecimento faz emergir a necessidade da criação de marcos regulatórios estruturais internacionais e transnacionais, perpassados por interesses dos organismos supranacionais como a própria Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, e também por entidades, instituições e organizações de caráter privado, emergente e lucrativo. Essa tendência economicista¹⁵ de Estado Moderno pautado pelas teorias liberais e neoliberais, acaba por caracterizar a concepção de escola, reduzindo-o a um trabalho técnico, industrial e pragmático.

Assim, conforme anunciado no Quadro 1 – Quadro de Coerência, o objetivo do estado do conhecimento é verificar os principais estudos e pesquisas que realizam a análise das políticas de formação continuada para professores da Educação Básica

¹⁵ Perspectiva teórica cuja tendência dominante procura explicar os fenômenos sociais e/ou os factos sociais em função dos interesses/necessidades económicas que os determinam.

no Brasil, no Chile e em Cuba, entre 2016 e 2021. Na próxima seção, partindo do que nos foi apontado até agora, abordaremos o contexto sócio-histórico político que embebem a realidade dos países, relacionando uma discussão inicial sobre o conceito de Estado com as reações constituintes do bloco histórico e as políticas públicas de formação de professores resultantes de tal movimento.

3. MOVIMENTO DO REAL NAS ESQUINAS LATINOAMERICANAS: as nuances do contexto histórico de Brasil, Chile e Cuba

*Ayer vi a un hombre mirando,
mirando el sol que salía;
ayer vi a un hombre mirando,
mirando el sol que salía:
el hombre estaba muy serio,
porque el hombre no veía.*

Nicolás Guillén

A ideia central que buscamos desenvolver nesta seção é de que há uma necessidade pré-existente de identificar os principais movimentos históricos, em escala regional, visando entender as especificidades ou particularidades nacionais quanto as reformas educacionais, suas políticas, formulações e implicações, não apenas no contexto da mundialização dentro de um projeto capitalista, mas levando em conta também a historicidade inerente em cada um dos casos.

Para alcançar esse intento, que o *hombre* de Guillén possa ver, procuraremos explicar as bases sócio-históricas que viabilizaram a expansão e implementação das atuais políticas educacionais de formação de professores no Brasil, no Chile e em Cuba. A premissa foi da necessidade de se entender as influências das Reformas Educacionais a partir da década de 1990 nas políticas de formação de professores e de contribuir à crítica dos postulados incorporados pelas ingerências de Organismos Supranacionais e Aparelhos Privados de Hegemonia, em especial, quanto às concepções que germinam especialmente nas políticas de formação continuada de professores da educação básica.

Para analisar os principais movimentos históricos e suas repercussões nas políticas educacionais, pretendemos pautar a relação Estado X Aparelhos Privados de Hegemonia, entendendo inicialmente o conceito de Estado no qual nos apoiaremos, e o fortalecimento da provisão dos serviços educacionais por meio das parcerias público-privadas e também com a proeminência dos Organismos Supranacionais na formulação, intermediação e indução dos projetos educacionais do capital em nível global. Vamos analisar como as cores multi diversas do composto histórico latino americano se pintam em um pouco de sua história encarando a partir

de grandes inflexões históricas nos países selecionados: as ditaduras e processo de redemocratização no Brasil e no Chile e o início da Revolução Cubana, em Cuba.

3.1 As pinturas do Estado Moderno: percurso teórico

O termo “Estado” se refere, no contexto moderno, ao processo histórico que se inicia ao final da Idade Média, mais especificamente no século XVI, na Europa Ocidental. Naquele período, as instituições políticas que haviam dominado a Europa durante a Idade Média estavam em crise, devido a uma série de fatores, incluindo as guerras, a instabilidade econômica e social, e as tensões religiosas. Nesse contexto, começaram a surgir novas formas de organização política que se baseavam em princípios seculares e racionalistas, em oposição aos princípios religiosos que haviam dominado a Idade Média. O Estado Moderno foi uma dessas novas formas de organização política.

Podem-se destacar nesse novo espectro sócio-político organizacional, elementos que o distingue do momento histórico anterior, tal como a centralização do poder político em um governante ou grupo de governantes, a separação entre Estado e Igreja, a criação de exércitos permanentes, a padronização da língua e da cultura e a criação de burocracias estatais. O desenvolvimento do Estado Moderno foi influenciado por uma série de fatores, incluindo a ascensão das monarquias absolutas, as mudanças econômicas e sociais que acompanharam a expansão do comércio e do capitalismo, e as ideias políticas e filosóficas que emergiram durante o Iluminismo.

No contexto da nova filosofia moderna, acerca da função desse Estado já capitalista, Granato (2021) ressalta em suas características essenciais, a de se limitar a uma função derivada de garantidor dos direitos e liberdades individuais, em oposição aos direitos dos estamentos e dos privilégios estamentais. O Estado age como elemento mediador civilizatório, com objetivo de coibir qualquer violação de tais prerrogativas da sociedade e criadas por sua burguesia. O autor (GRANATO, 2021) destaca que essa concepção de Estado:

[...] separado e acima da sociedade, e assumindo funções “públicas”, de interesse geral, tinha no cidadão-indivíduo e em seus interesses o seu centro e, no aspecto econômico, contra as prescrições da ordem feudal e em harmonia com o regime de produção capitalista, era proclamada a liberdade da atividade econômica como a mais natural e conveniente para o homem individual.

Essa lógica para compreender o Estado, centrada no conceito de liberdade, individualidade e organizado em torno dos interesses burgueses, é parte do lastro histórico de constituição do capitalismo como vemos atualmente. Essa concepção de liberdade, entendida como ausência formal de impedimentos ou restrições, que um sujeito, uma instituição possam exercer no caminho ou ação das pessoas, é oriundo das teorias contratualistas do direito natural (ou justanaturalismo), que foram desenvolvidas entre o início do século XVII e o fim do século XVIII¹⁶. A ideia liberal e individualista do direito natural moderno se encontram particularmente nas obras de Thomas Hobbes (1588-1679), Locke (1632-1704), e Rousseau (1712-1778) que se refere à necessidade de o poder estatal respeitar os direitos e liberdades inatos do homem, baseando-se no consenso daqueles sobre quem tal poder é exercido, expresso numa sorte de pacto ou “contrato social” (daí o termo *contratualismo*) que visa a garantia do bom convívio social.

As principais correntes da tradição liberal clássica, onde esses autores se encontram, são o i) Liberalismo clássico: é a corrente mais antiga e tradicional do Estado Liberal, que defende a liberdade individual como valor supremo e acredita que a intervenção do Estado deve ser limitada a funções básicas como segurança e justiça. O liberalismo clássico foi desenvolvido por pensadores como John Locke, Adam Smith (1723-1790) e John Stuart Mill (1806-1873); ii) o Liberalismo econômico: é uma corrente que se originou a partir do liberalismo clássico, mas que enfatiza a importância da liberdade econômica e da livre iniciativa. Os liberais econômicos defendem que o mercado deve ser livre de regulações estatais e que a competição entre os indivíduos e as empresas é o melhor mecanismo para gerar riqueza e bem-estar social. Essa corrente foi influenciada por pensadores como Adam Smith, Friedrich Hayek (1899-1992) e Milton Friedman (1912-2006); iii) Neoliberalismo: é uma corrente mais recente que se baseia no liberalismo econômico, mas que enfatiza ainda mais a importância da livre iniciativa e da desregulação estatal. Os neoliberais defendem que o Estado deve ser mínimo e que a intervenção do governo na economia deve ser limitada ao mínimo necessário para garantir a estabilidade monetária e a segurança jurídica. Essa corrente foi influenciada por pensadores

¹⁶ Mas segue o alerta de Gruppi (1987) que, desde o começo de 1500 foi o filósofo italiano Niccolò Machiavelli (1469-1527) o primeiro a refletir sobre o Estado e sobre como se deveria construir na Itália esse “domínio que exerce poder sobre os homens”, no seu sentido moderno e unitário, graças à iniciativa do Príncipe. Veja-se Maquiavel (2010).

como Friedrich Hayek e Milton Friedman.

O modelo neoliberal de Estado, adotado pela maioria dos países latino-americanos, se torna contraponto de como buscamos entender o Estado em Antonio Gramsci (1891-1937). Antonio Gramsci, um dos mais importantes teóricos do marxismo, definiu o Estado de forma bastante original, em comparação com outras teorias marxistas. Ao pensar o Estado a partir da situação concreta e histórica, não apenas da Itália mas também dos países desenvolvidos de seu tempo, Gramsci (2002b) vai entender o Estado como uma instituição complexa e multifacetada, que inclui tanto a estrutura institucional formal (governo, parlamento, judiciário etc.) quanto a cultura e a sociedade civil. Em outras palavras, Gramsci entende o Estado como uma estrutura de dominação política, cultural e ideológica que se manifesta em todas as esferas da sociedade. Ele argumentava que a classe dominante utiliza o Estado para manter sua hegemonia sobre a sociedade, não apenas por meio do poder político, mas também através do controle da cultura, da educação, dos meios de comunicação e de outras instituições sociais.

Na concepção gramsciana, a questão em torno do Estado se complexifica a partir da crítica à ideologia liberal do Estado identificável como “simples governo” e com funções limitadas à tutela da ordem pública e ao respeito às leis. Gramsci questiona qualquer definição de tipo jurídico-coercitiva de Estado, bem como a forma com que a ideologia liberal oculta, por meio dessa definição, o poder do Estado como poder de classe. Gramsci propõe uma concepção ampliada de Estado, preservando a função coercitiva por meio da sociedade política, e incorporando a formação de consenso na esfera da sociedade civil. Para o autor sardenho distinguem-se dois momentos da articulação do campo estatal: o Estado em sentido estreito (unilateral) e o Estado em sentido amplo, dito integral (GRANATO, 2021; COUTINHO, 2012; PORTANTIERO, 2019). Num sentido estreito, o Estado se identifica com o governo, com o aparelho de ditadura de classe, no qual prevalece a função coercitiva (exército, polícia, administração burocrática). No sentido ampliado, de acordo com Coutinho (1994, p.56), o Estado Integral se forma na conjunção de uma sociedade política (Estado-coerção) e uma sociedade civil (esfera da disputa da hegemonia e do consenso).

Se deve notar que na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia coureça de coerção [...] por 'Estado' deve-se entender, além do aparelho de governo,

também o aparelho 'privado' de hegemonia ou sociedade civil (GRAMSCI, 2000, p. 44).

Ao entender por Estado o chamado aparelho privado de hegemonia¹⁷ e não apenas por aparelho governamental, o autor está incorporando ao conceito de Estado a ideia de sociedade civil, característica fundamental no conceito gramsciano de Estado Integral, no sentido de que a direção do desenvolvimento histórico pertence às forças privadas, à sociedade civil, que também é o próprio Estado. A sociedade civil para Gramsci é o conjunto de organizações e instituições não governamentais que compõem a vida social de uma comunidade. Inclui, por exemplo, os sindicatos, as associações de bairro, as organizações religiosas, os grupos culturais, as escolas, entre outras. A sociedade civil para o autor é a arena onde se desenvolvem as lutas de hegemonia, onde as classes e grupos sociais disputam a construção da cultura, dos valores e das ideias que irão orientar a ação política. Já a sociedade política é o conjunto de instituições governamentais que formam o Estado, incluindo os órgãos legislativos, judiciários e executivos. Essas instituições têm o poder de impor decisões e controlar a vida social, mas esse poder não é absoluto, pois depende da adesão e do consentimento da sociedade civil.

Cabe ressaltarmos que, apesar de que o movimento de classe do Estado seja sua função de conservar os interesses particulares dos dominantes por meio da repressão (coerção), é fundamental compreender ainda um conjunto de mediações que o teórico italiano nos apresenta, quanto a função dirigente das classes dominantes baseadas num certo consenso (ideológico), que ocorrem na esfera da sociedade civil e operam em um exercício do convencimento. Com essa nova esfera, Gramsci quer salientar que a ação educativa de tipo ideológico-cultural também faz parte, junto à repressão física, da dinâmica estatal e, de modo geral, do sistema de dominação do Ocidental, fazendo da capacidade de gerar conformidade, de dirigir, um aspecto-chave para análise política crítica do fenômeno estatal. O consenso para o autor não ausenta a ideia de conflito, de antagonismo, de dissenso entre as classes e grupos sociais, ao contrário, ele é o resultado dessas divergências, onde “o Estado é todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos

¹⁷ A partir do Caderno 6, a ideia de “aparelho hegemônico” é coligada à articulação estatal e é entendido como uma sociedade particular, privada que tem como objetivo a difusão de uma particular visão de mundo criando um “novo terreno ideológico” para a reprodução e manutenção de uma classe.

governados (GRAMSCI, 2000)”.

Em suma, tanto na esfera da sociedade política como a da sociedade civil envolvem práticas que visam à obtenção do consenso das classes subalternas. Na primeira, a classe dominante exerce o poder e sua dominação por meio dos aparelhos coercitivos do Estado; na segunda, esse exercício do poder ocorre por intermédio de uma relação hegemônica que é construída pela direção política e pelo consenso. As classes subalternas vão, então, organizar seus interesses em volta de representações sociais e políticas locais e regionais, por meio de aparelhos privados de hegemonia, de adesão voluntária, e com posições estratégicas em sua busca incessante por espaço e revolução. Esse movimento de constituição de uma nova hegemonia, em movimento político, coletivo e consciente se apresenta fundamento da unidade entre homem e natureza, sujeito e objetivo, em sua práxis revolucionária. A educação, nesse prisma, se torna ferramenta de extrema relevância para projetos em disputa e os embates hegemônicos e contra hegemônicos.

Compreendendo de onde partimos quanto ao entendimento do conceito de Estado, voltemos a olhar mais de perto as tessituras de cada realidade sócio-histórica dos países latino-americanos pesquisados.

3.2 De todas as cores latino-americanas – um pouco da sua história

As décadas de 1980 e 1990 foram um período de transformações significativas para os países latino-americanos. Durante esse período, a região passou por mudanças políticas, econômicas e sociais que afetaram profundamente sua trajetória histórica. Na década de 80, a América Latina era marcada por regimes militares autoritários que haviam assumido o poder após uma série de golpes de estado nas décadas anteriores. Estes regimes tinham apoio dos Estados Unidos, que buscavam garantir a estabilidade política na região em um contexto de Guerra Fria.

A partir do final da década de 1980, no entanto, a situação começou a mudar. Vários países da região passaram por transições democráticas, incluindo Argentina, Brasil, Chile e Uruguai. Esse processo foi impulsionado, em parte, pelo enfraquecimento dos regimes militares e pela pressão internacional por eleições livres e democráticas. Além disso, a década de 1980 também foi marcada por uma crise econômica profunda na região, que foi agravada pela dívida externa dos países latino-americanos. Muitos países tiveram que implementar programas de ajuste fiscal

e reformas estruturais pautados pelos organismos internacionais para tentar lidar com a crise, o que levou a uma série de protestos e manifestações populares.

Na década de 1990, a região experimentou um processo de abertura econômica e liberalização comercial. Vários países implementaram políticas de privatização, desregulamentação e abertura para o comércio internacional, com o objetivo de atrair investimentos e melhorar o desempenho econômico. No entanto, esse método de ajuste neoliberal adotado pela maioria dos países da América Latina aprofundam as intensas desigualdades sociais e econômicas já existentes na região, aumentando a pobreza e a exclusão social em muitos países da região.

Vejamos uma síntese de como esses fatores influenciaram cada país pesquisado e como tais acontecimentos vão reverberando no cenário educativo até chegarmos na próxima seção onde, de fato, nos debruçaremos sobre todas essas determinações para uma análise mais profunda do objeto em tela.

3.2.1 Brasil

Assim como diversos países latino-americanos na época, durante a década de 1980, o Brasil passou por uma série de mudanças políticas, econômicas e sociais. O país ainda estava se recuperando da crise econômica da década anterior, que levou ao aumento da inflação e do desemprego. Em 1985, o país saiu da ditadura militar que durou mais de 20 anos, com a eleição indireta de Tancredo Neves como presidente. No entanto, ele não chegou a assumir o cargo devido a complicações médicas, sendo substituído por José Sarney.

A Reforma Estatal que se desenha a partir do processo de redemocratização, se assenta nas premissas da modernização, racionalização e privatização, tendo o mercado como regulador social. Nesse sentido, são sumariamente estabelecidas, pela instituição estatal, todas as condições materiais em favor da expansão do novo modelo de acumulação industrial. No interior desse contexto, tem-se o Estado operando, segundo Oliveira (1999), “como um capital financeiro geral, e, na maior parte dos casos, como capital estatal produtivo” (OLIVEIRA, 1999).

Por meio da consolidação desse modelo, a ação do estado passa a assumir o formato e dimensões diversificadas, ocupando-se em garantir componentes estruturais concernentes à reprodução do sistema produtor de mercadorias, passa também a instituir, por meio dos fundos públicos, as condições absolutamente

necessárias à deflagração do processo de acumulação de capital (PORTO, 2006). A esse padrão intervencionista estatal, Soares (2001), denomina de Estado Desenvolvimentista, cuja dimensão peculiar dá-se fundamentalmente por sustentar-se “no tripé Estado-capital estrangeiro-capital nacional, com surtos de crescimento e desenvolvimento que possibilitavam os movimentos de ‘fuga para frente’ onde se acomodavam os diversos interesses dominantes”. (SOARES, 2001)

Contudo, a ação de substituição de importações e a orientação para um crescimento do mercado interno e dos núcleos urbanos, princípios do ideal de Estado Desenvolvimentista, além de se pautar na defesa do capital nacional em relação ao estrangeiro, entra de maneira irreversível em colapso ainda nos anos 80, deflagrando grande crise financeira e o aumento significativo e progressivo das dívidas internas e externas. Essas foram grandes marcas do projeto de estado do governo José Sarney.

Na educação, a década de 1980 é caracterizada pela redemocratização e pela abertura política, trazendo à tona a perspectiva da teoria crítica. Esta teoria busca superar a visão tecnicista e os limites das concepções crítico-reprodutivistas, propondo uma relação intrínseca entre educação e sociedade. Seu fundamento teórico reside nas ideias do materialismo histórico dialético, que fomentaram numerosos debates e um projeto de transformação da sociedade capitalista e de seu modelo de produção mercantil.

Paralelamente a essa evolução teórica, o Brasil vivenciou um período de intensa mobilização social e política, marcado pela reestruturação e crise. Um exemplo foi a criação do Partido dos Trabalhadores (PT) em 1980, que se tornou um importante força política no país, lutando pelos direitos dos trabalhadores e pela democratização, da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), com a materialização de diversas lutas e conquistas no campo da educação brasileira, e o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), na época Associação de Docentes em Educação (ANDES), que nasce introduzindo no cotidiano docente um pensar articulado da realidade social que, pela sua importância, instituiu espaços destinados à discussão da questão da terra, classe, etnia e gênero, para além de questões ligadas à educação, à ciência e tecnologia, ao sindicalismo e à própria organização dos professores. Todo esse crescente de forças antagônicas é pano de fundo para o projeto social que se desenha para o aperfeiçoamento das relações capitalistas que

por sua vez ganham espaço para serem defendidas pelo Estado, com vistas a garantir o lucro de uma minoria e o mínimo aos trabalhadores. É importante destacar que os debates e as formulações promovidos pela Anfope desempenharam um papel crucial na elaboração das definições teóricas sobre a formação de professores naquele período histórico.

A formação de professores nesse momento, segundo Freitas (2004), como campo de disputa entre projetos distintos, se torna o centro dos holofotes especialmente a partir da abertura política e das discussões sobre a democracia e a escola pública de qualidade. A autora destaca que, na década de 1980, emergiu um movimento de ruptura com o tecnicismo dominante, buscando vincular a formação do educador à concepção da organização escolar, às grandes questões sociais e ao movimento dos trabalhadores pela construção de uma sociedade mais justa.

Esse movimento defendia uma formação crítica e transformadora, em oposição ao tecnicismo que concebia o professor como um técnico aplicador de técnicas pré-definidas. A proposta era construir um profissional autônomo, crítico e reflexivo, capaz de analisar a realidade social e intervir nela de forma transformadora, comprometido com os princípios da democracia, da justiça social e da igualdade. Freitas (2004) observa que esse período foi rico em produções que evidenciaram concepções avançadas sobre a formação docente, com ênfase no caráter sócio-histórico da mesma e na necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio da realidade de seu tempo, capaz de se apropriar dos princípios do trabalho docente e desenvolver consciência crítica para intervir na escola, na educação e na sociedade.

É importante destacar que os debates e as formulações promovidos pela Anfope desempenharam um papel crucial na elaboração das definições teóricas sobre a formação de professores naquele período histórico:

Dessa forma, [...] a novidade da reformulação do papel do educador, considerado como um profissional da educação, superando uma visão tradicional sedimentada que o compreendia apenas numa dimensão de dedicação e sacerdócio. Incorporaram-se, então, as necessidades de uma vinculação estreita e inseparável entre as exigências de uma formação consistente, aliada às dimensões indispensáveis de profissionalização, com remuneração justa, cargos e carreira (p. 5).

No entanto, a partir da década de 1990, as reformas educacionais foram influenciadas pela lógica produtivista e mercadológica dos princípios neoliberais, alterando o curso das políticas públicas e da organização da educação brasileira,

incluindo a formação de professores. Essa mudança resultou em uma concepção de profissional da educação de caráter técnico profissionalizante, marcada pela competitividade e produtividade, distanciando-se da perspectiva crítica e transformadora defendida anteriormente. Nesse período os cursos de formação de professores e as práticas pedagógicas se destacaram por dois debates profundamente antagônicos: uma vertente alinhada à educação tecnológica neoliberal e outra fundamentada na educação crítica, libertadora e comunicativa. Esse período foi marcado pela adoção de metodologias influenciadas pelo movimento neo-escolanovista, apoiadas na teoria construtivista de Piaget, cuja base teórica está enraizada na biologia (HOLANDA, 2017).

Esse movimento de retorno à ortodoxia econômica e o abraço a “onda” neoliberal que banha os mares latino-americanos nessa época, encontra uma situação particularmente difícil no Brasil pois, sem os recursos econômicos-políticos necessários à implementação das medidas concernentes ao ajuste neoliberal, e tendo em vista o *status* relevante adquirido pela economia brasileira, como país mais avançado na industrialização na América Latina, não seria possível um ajuste ‘passivo’ à nova ordem econômica mundial, na medida em que não possuía complementaridades decisivas com qualquer bloco comercial regional (SOARES, 2001, p. 153).

O movimento de ascensão da agenda neoliberal no Brasil, remonta o *Consenso de Washington*, ocorrido em 1989 na capital dos EUA, em que, no bojo dos embates realizados, se concretiza como pré-condição à concessão de ajuda financeira externa a efetiva sustentação da proposta neoliberal que o governo norte-americano recomendava. Para Teixeira (1998), o conjunto das deliberações aprovadas no Consenso de Washington pode ser condensado em dois aspectos fundamentais: “redução do tamanho do Estado e abertura da economia” (TEIXEIRA, 1998, p. 225).

Já no governo Collor (1990-1992), em perfeita com sintonia com os princípios neoliberais em vigência, tem como destaque:

[...] a desregulamentação da economia, que visava à abolição da regulação do Estado, simultaneamente, sobre a economia e sobre a relação capital-trabalho, perspectivando a plena liberdade dos mercados; a sumária retirada do Estado como agente produtivo, derivando daí as propostas de privatização das empresas estatais e de “Estado mínimo”, esta última direcionada no sentido da compreensão da esfera estatal respaldada num compromisso que se pautava na implementação de apenas algumas funções elementares, a

exemplo da educação básica e da saúde pública, além da criação e/ou manutenção de uma infraestrutura essencial ao desenvolvimento econômico; e a liberalização do comércio exterior, em seu propósito de tornar a economia brasileira ao mesmo tempo internacionalizada e moderna, por meio do estímulo às importações (PORTO, 2006, p.5).

Entretanto, a implementação dessas diretrizes, de cunho genuinamente neoliberais, culmina no aumento da recessão e no afundamento do abismo social no país, penalizando os setores mais fragilizados do ponto de vista político e econômico. Seus efeitos reverberam de maneira densa no recrudescimento da inflação, no aumento do desemprego e na total precarização das políticas sociais.

Logo após, já com seu vice Itamar Franco como presidente, se implementa a política econômica fundamentada no Plano Real que, de maneira abrangente, apoiava-se também nas diretrizes recomendadas pela ortodoxia neoliberal. O então ministro da fazenda e futuro presidente, Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), propõe essencialmente a implementar as seguintes medidas de caráter continuísta: “acabar com a inflação, privatizar, reformar a Constituição para flexibilizar as relações entre o Estado e a sociedade, assim como as relações entre capital e trabalho” (TEIXEIRA, 1998, p. 225).

Essa configuração ocorreu após o esgotamento do modelo taylorista-fordista de produção, que não conseguia mais responder à crise sistêmica do capital, demandando uma reorganização das bases de exploração e a recomposição das taxas de lucratividade. Paralelamente, países emergentes e da periferia do capitalismo tardio, como o Brasil, foram pressionados a adotar regimes de austeridade econômica por meio de acordos aprovados por organismos internacionais. Esse cenário resultou em inúmeras reformas educacionais, sancionadas pelas conferências de Educação para Todos (EPT) a partir da década de 1990 (HOLANDA, 2017).

Porto (2006) destaca que, a partir da implementação da política monetária necessária à viabilização do Plano Real, a política econômica do presidente FHC fundamentou-se na articulação entre o aumento acelerado das importações e a absorção de recursos externos. Nesse âmbito, a âncora cambial — que tinha por objetivo o controle das cotações do dólar — foi o eixo da política de estabilização, associada a uma política de juros elevados e à compressão da massa salarial. Esse obsessivo propósito de contenção a todo custo do déficit público, trouxeram implicações desastrosas para as políticas sociais, reduzindo de maneira drástica os

fundos públicos destinados ao financiamento dos serviços sociais e direcionados aos segmentos mais pobres. Esse panorama social vai se alterar de maneira significativa apenas após o início da gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), porém se mantém a continuidade de um Estado absolutamente servil ao grande capital internacional nos anos que se seguem.

No panorama educativo, as reformas educacionais, desde da década de 1970, apresentaram como objetivo a adequação dos sistemas educacionais ao processo de reestruturação do papel do Estado em relação à reestruturação do capital (FREITAS, 1999). O conteúdo de cada política específica vai carregar em si, normas e orientações que coadunam com a efetivação de comportamentos sociais necessários para a manutenção do modo de produção vigente na atualidade, o capitalismo. Nesse contexto, a formação de professores adquire a dualidade de, ora impulsionar e realizar essas reformas de modo sólido, ora como elemento que cria condições para a transformação da própria escola, da educação e da sociedade.

A partir da década de 1990, dá-se o início da transição das políticas educacionais para um modelo gerencial durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), como parte do amplo processo conhecido como "A Reforma do Aparelho do Estado". Este processo abarcou diversos níveis, desde o econômico-administrativo até o político-institucional, com implicações diretas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nas políticas derivadas dela. As reformas educacionais se tornam transformações cotidianas do cenário social brasileiro, impulsionadas por um contexto de mudanças políticas e econômicas que vinham ocorrendo no país e no mundo. Essas reformas buscavam, em geral, melhorar a qualidade do ensino e reduzir as desigualdades sociais, mas estavam relacionadas principalmente à agenda neoliberal que ganhava força nos governos vigentes. Como atores de interesses nas reformas, os organismos supranacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), passaram a pressionar os países em desenvolvimento a adotarem políticas de ajuste fiscal, privatização e liberalização econômica em troca, como já vimos, de financiamento para outros setores como as políticas sociais, industrialização e modernização.

Nos âmbitos ideológico e político, novos conceitos começam a circular nos meios acadêmicos, sendo a pós-modernidade¹⁸ uma fase caracterizada pela rejeição

¹⁸ Dermeval Saviani (1992 e 1997), um dos principais nomes da filosofia da educação no Brasil, em sua pedagogia histórico-crítica de base marxista, identifica no pós-modernismo apenas os efeitos de uma

das "grandes narrativas" totalizadoras. Nesse contexto, ganham destaque os aspectos de particularização, multiplicidade e descentralização da realidade, indicando que a realidade pode ser interpretada de múltiplas maneiras. As análises, então, passam a ser vistas como questões de perspectivas individuais, prevalecendo uma relativização da realidade no campo das teorias.

Esses conceitos se desdobram na educação básica, manifestando-se na "lógica de consumo dos saberes escolares". Nesse cenário, a escola começa a privilegiar os chamados saberes tácitos em detrimento do conhecimento sistematizado e consolidado ao longo das gerações, que constitui o patrimônio da humanidade. Como resultado, esses saberes tácitos promovem um esvaziamento de conteúdos, ajustando-se à nova conjuntura do capital e suas transformações, que mascaram as contradições da sociabilidade de classes.

Nesse contexto, a educação passou a ser vista como um setor estratégico para o desenvolvimento econômico, e as reformas educacionais passaram a ser orientadas por uma lógica de eficiência, produtividade e competitividade. Os Organismos Supranacionais defendiam a necessidade de modernizar o sistema educacional brasileiro para torná-lo mais eficiente e competitivo, pautando-se na necessidade de criar mão de obra barata para o mercado de trabalho neoliberal crescente. Além disso, essas instituições também defendiam a privatização das escolas e das universidades, com o objetivo de reduzir os gastos do Estado com educação e estimular a participação do setor privado.

Conforme aponta Bresser-Pereira (2008), no Brasil, a reforma administrativa, voltada a tornar o aparato estatal mais eficiente na prestação ou financiamento de serviços sociais, culturais e científicos, é concebida como uma reforma gerencial ou da gestão pública. Esse modelo gerencial se fundamenta na responsabilização por resultados, na competição administrativa, na responsabilização social e na auditoria de resultados.

Esses princípios da reforma gerencial, de orientação neoliberal, resumem-se na máxima "menos Estado e mais mercado" (AZEVEDO, 2008). Dentro deste contexto de reformas estruturais, as políticas públicas, incluindo a política

era marcada pela "fragmentação" e "superficialidade". Ele caracteriza esse período como um tempo de "decadência cultural" e "esvaziamento do trabalho pedagógico nas escolas". Para Saviani, o pós-modernismo representa mais uma manobra ideológica do "pós-capitalismo" destinada a obscurecer a compreensão das pessoas sobre o desenvolvimento histórico. Disponível em: <https://www.espacoacademico.com.br/035/35eraylima.htm> . Acesso 22/01/2024.

educacional, foram adaptadas para atender à nova ordem estabelecida.

Na área da educação, a influência das ideias neoliberais se fez presente tanto por meio de diversas reformas estruturais que visavam reduzir a intervenção estatal na provisão e administração do serviço educativo, quanto através de discursos críticos ao serviço público estatal e da promoção do mercado (BARROSO, 2005). Sob essa perspectiva, o professor é instado a alinhar-se aos imperativos do capital, produzindo conhecimentos práticos voltados às demandas do mercado. Essa tendência resulta na superficialidade e na degradação do valor de uso das coisas, permeando o cotidiano e o imaginário das pessoas. Paralelamente, em meio à reconfiguração do capital em crise, o Estado, em articulação com esse capital, promove um modelo educacional baseado nos "pilares da educação"¹⁹ definidos por organismos internacionais como o Banco Mundial.

Nesse contexto, com o surgimento da era tecnológica, especialmente das tecnologias da informação e comunicação, a educação a distância surge como um elemento central na política de formação docente. Assim, a capacitação dos professores passou a ser amplamente implementada por meio de cursos a distância, atendendo às novas exigências e configurações do capital.

Podemos destacar como pontos relevantes e ao mesmo tempo contraditórios que se constituem nesse período: a criação e implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) pela Lei nº 9.394 de 1996 e o Plano Nacional de Educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, foi uma das principais reformas educacionais dessa época. Ela estabeleceu as bases da educação brasileira e definiu os princípios e objetivos da educação, além de estabelecer as diretrizes para a organização da educação nacional, a estruturação dos sistemas de ensino e a gestão democrática do ensino público. Entretanto, essa reformulação educacional se desenvolve com base nos preceitos da lógica neoliberal. Por um lado, destacando a promoção de um Estado Mínimo, particularmente no que diz respeito às políticas sociais, em detrimento destas, devido à busca por uma

¹⁹ O "projeto de educação para o Século XXI", elaborado pela UNESCO, pauta-se em quatro Pilares e são eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser. Estes são os pressupostos fundamentais para a transmissão da informação e da comunicação adaptada à sociedade contemporânea a partir do relatório "Educação: um tesouro a descobrir: relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI". Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por Acesso em: 22/01/2024.

suposta "economia de custos"; por outro lado, promovendo um Estado Máximo ao empregar diversos mecanismos de controle e regulamentação do campo social.

Não é por acaso que essa abordagem serve como fundamento para a elaboração da nova LDB, orientando os estímulos às instituições privadas para oferecerem formação docente, em uma tendência mercantilista que prioriza o compromisso com o capital em detrimento da classe trabalhadora. Isso se reflete na busca por uma suposta "melhoria na qualidade" da educação, fundamentada em princípios de mercado, evidenciados, por exemplo, nas noções de competência e habilidades abordadas no documento. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, segundo Freitas (2004), representou um ponto de inflexão na formação de professores no Brasil. A autora critica as modificações propostas pela Lei para a educação brasileira, especialmente para a formação docente, argumentando que estas modificaram os rumos da formação no país, cedendo às determinações de organismos financiadores internacionais que buscavam garantir a materialidade da reforma da Educação Básica.

A partir da LDB, a formação se desdobra em torno da ênfase na dimensão prática do trabalho docente. A teoria passa a ser entendida como uma reflexão a partir de situações concretas reais, com as diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura indicando claramente que a necessária articulação teoria-prática valoriza mais o saber prático em detrimento do teórico. Como consequência, na formação do professor, a relevância da prática se torna decisiva, relegando a formação teórica a um papel secundário, senão irrelevante (CURADO SILVA; LIMONTA, 2014).

Na análise realizada por Santos (2010) acerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, são ressaltados três aspectos fundamentais: o primeiro aborda as discussões conceituais em torno da formação continuada. Esta é descrita como capacitação em serviço (Art. 61, Inciso I), aperfeiçoamento profissional continuado (Art. 67, Inciso II) e treinamento em serviço (Art. 87). A diversidade de termos utilizados não apenas reflete uma questão semântica, mas reflete também perspectivas adotadas por uma política pública que priorizou a criação de mecanismos capazes de atender aos compromissos assumidos pelo Brasil na Conferência de Jontiem (SANTOS, 2010, p. 123).

A autora aponta que não se trata de simples "confusões terminológicas", mas que esses termos incorporam conceitos que delineiam uma certa concepção de formação, estabelecendo um perfil de professor e sustentando o desenvolvimento de

políticas de formação continuada baseadas em um caráter técnico-instrumental, indicando uma formação de professores compensatória destinada a superar deficiências presentes na formação inicial do docente.

O segundo aspecto apontado por Santos (2010) está relacionado ao espaço ocupado pela formação continuada de professores, que é estabelecido, conforme o artigo 67 da LDBEN nº 9.394/1996, como um direito do professor e um instrumento de valorização profissional garantido nos planos de carreira.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho [...] (BRASIL, 1996, p. 18).

Como se observa, a LDBEN representa uma conquista para os profissionais da educação, pois ao atribuir aos sistemas de ensino a responsabilidade de oferecer programas de formação continuada a seus professores, confere-lhes o status de política pública. Em consonância com esse processo, o Governo Federal empenhou-se em regulamentar uma política de financiamento sistemático para a manutenção e desenvolvimento da formação docente (SANTOS, 2010, p. 124).

Como terceiro ponto, a autora destaca a caracterização da formação continuada em serviço. Segundo o Art. 87, § 3º, inciso “III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância [...]” (BRASIL, 1996, p. 22). Na visão da pesquisadora, essa concepção em serviço implica em restringir a formação continuada e atribuir-lhe um caráter compensatório, refletido em programas de treinamento focados em aspectos curriculares e metodológicos, muitas vezes ligados à lógica da certificação.

Esse tipo de formação tem sido alvo de críticas por parte dos educadores, pois se afasta de uma perspectiva que a considera um espaço privilegiado para discutir aspectos teórico-epistemológicos da formação em conjunto com os desafios práticos, valorizando os processos de construção do conhecimento desenvolvidos no trabalho docente (SANTOS, 2010, p. 128).

Outra reforma importante foi o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001, que estabeleceu metas e estratégias para a educação brasileira, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino, ampliar o acesso à educação e reduzir as

desigualdades educacionais. Com vigência até 2010, inicialmente, foi instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que conferiu-lhe status legal, "[...] gerando responsabilidades jurídicas e tornando exigíveis as ações para alcançar as metas estabelecidas" (BRASIL, 2014, p. 14). No entanto, foram feitos vetos para evitar responsabilidades jurídicas relacionadas ao financiamento, reduzindo o documento a uma mera declaração de intenções. O Plano Nacional de Educação subsequente, regido pela Lei nº 13.005/2014, teve vigência de 2004 a 2014, mas enfrentou complicações políticas que resultaram em atrasos na aprovação do novo PNE, o qual delineia dez diretrizes, incluindo "[...] a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, e a valorização dos profissionais da educação, um dos maiores desafios das políticas educacionais [...]" (BRASIL, 2014).

A formação de professores surge como um elemento crucial para enfrentar os desafios delineados no PNE, uma vez que o documento destaca a valorização dos profissionais da educação e aborda a formação inicial, em serviço e continuada como meio de valorização. Esta formação de docentes é enfatizada nas metas 15 e 16, e é considerada estratégica em diversos contextos para o avanço e aprimoramento da educação, abrangendo desde a educação infantil e o ensino médio até a educação especial e a alfabetização de adultos, além da gestão democrática da educação, em todas as metas associadas.

As metas específicas, que colocam a formação dos profissionais em educação como prioridade, variam entre "formação de professores da educação básica com formação específica de nível superior (licenciatura na área de atuação)" e "[...] formação continuada na área de atuação dos professores da educação básica em nível de pós-graduação" (BRASIL, 2014, p. 13).

A Meta 16, por sua vez, trata da formação em nível de pós-graduação para professores da educação básica e da continuação da formação na área de atuação, com a expectativa de alcançar, até 2024, 50% dos docentes, o que representa o último ano de vigência do plano. Para atingir esses índices, são propostas seis estratégias, que incluem: 16.1) levantamento da demanda para oferta de formação continuada através de programas educacionais e instituições de ensino superior públicas, por meio de colaboração regulamentada; 16.2) consolidação da política nacional de formação de professores; 16.3) oferta de material de apoio para diferentes propósitos, como conhecimento científico e acesso a bens culturais; 16.4) disponibilização de materiais de apoio ao trabalho do professor por meio de um portal eletrônico; 16.5)

concessão de bolsas de estudo para professores da educação básica em programas de pós-graduação; e 16.6) implementação do Plano Nacional do Livro e Leitura para fortalecer a formação de professores.

Em seguida, o Ministério da Educação apresentou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007, que introduziu uma série de instrumentos e estratégias para avaliar e implementar políticas de melhoria da qualidade da educação. Um dos principais componentes desse plano foi o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação²⁰, instituído pelo Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, que estabeleceu um regime de colaboração entre os diferentes entes federativos para direcionar os esforços na direção de objetivos educacionais comuns.

Além disso, o surgimento do Plano de Ações Articuladas (PAR), vinculado ainda ao PDE, e do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) refletiu o compromisso do governo em promover uma colaboração efetiva entre os estados, o Distrito Federal e os municípios, visando alcançar melhores resultados educacionais. Por meio do Programa de Ações Articuladas (PAR), o governo federal buscou, por meio do Ministério da Educação, a adesão dos municípios a uma política orientada pela elevação dos índices de desempenho dos alunos da Educação Básica no Brasil (OLIVEIRA, 2011, p. 328). Já o PARFOR, se originou como desdobramento do decreto nº 66.755 de 2009, que preconiza a cooperação entre os diferentes níveis federativos para fortalecer a formação docente em nosso país. Isso se reflete na proposta de estabelecimento de fóruns estaduais permanentes destinados a apoiar a formação de professores, através de colaborações entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, por meio de iniciativas e programas específicos do Ministério da Educação (MEC). Esses planos foram concebidos com o objetivo de fortalecer a formação de professores e de garantir uma abordagem coordenada e integrada para o desenvolvimento da Educação Básica em todo o país.

Quanto à formação continuada, o PDE de 2007 reiterou a importância dessa modalidade como um pilar essencial para aprimorar a qualidade do ensino no Brasil.

²⁰ O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, é um programa estratégico do PDE, e inaugurou um regime de colaboração, que buscou redirecionar a atuação dos entes federados Trata-se de um compromisso fundado em 28 diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas, efetivas, que compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica.

Recomendou-se que essa formação fosse conduzida por meio da Rede Nacional de Formação Continuada, responsável por coordenar e implementar programas como Gestar I e II, direcionados aos professores dos primeiros e últimos anos do ensino fundamental, além do Programa Pró-letramento.

Essa estratégia propôs, adicionalmente, que a formação continuada desse maior protagonismo aos professores, enfatizando o estudo prático da pedagogia. Dessa forma, a formação dos professores é subordinada à lógica da prática, com o intuito de aprimorar o ensino e a aprendizagem dos alunos, conforme indicado por Santos (2010).

Todos esses programas e leis vão desembocar em diversas políticas de formação de professores, muitas pautadas no discurso oficial do capital neoliberal sobre a importância da Educação Básica para o desenvolvimento da nação, mas, contraditoriamente, mas com ações governamentais que desvalorizam o papel social e cultural dos professores, assim como proporcionam o desmantelamento das instituições formadoras destes profissionais. Nesse cenário neoliberal, Almeida (2020), vai destacar na implantação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (RENAFOR) a inauguração de duas questões na política nacional de formação docente: a institucionalização da formação continuada, por meio dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, pertencentes às universidades e, também, a construção de uma perspectiva de formação continuada em defesa da atitude investigativa e reflexiva sobre a prática profissional a partir da valorização do próprio local de trabalho como espaço de formação.

Almeida (2020) sintetiza que a RENAFOR nasce em contexto histórico, social e político mais democrático, contando, por um lado, com a participação efetiva das entidades científicas e acadêmicas, bem como com as universidades e com as representações das redes de ensino, a partir de uma forte base social e refinada de discussão sobre a formação continuada de professores. Contudo, também contou com um movimento de forças contrárias por quanto aliado à lógica economicista de desenvolvimento pelo viés do neoliberalismo. Nessa perspectiva de desenvolvimento social a partir do desenvolvimento econômico, as orientações dos organismos internacionais, em específico a OCDE, ganharam espaço e fizeram ruir a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores.

Após isso, podemos destacar alguns documentos, programas e políticas mais relevantes que vão materializando princípios e concepções que de certa forma

nortearam a formação continuada de professores:

- a) A Base Nacional Comum Curricular (2016): foi elaborada com o propósito de estabelecer uma referência comum de competências e habilidades essenciais para a educação básica no Brasil, desde a educação infantil até o ensino fundamental. A metodologia adotada pelo Ministério da Educação (MEC) priorizou uma estrutura centralizada, com participação limitada de comunidades educacionais locais, adotando uma abordagem verticalizada que se distanciou do diálogo democrático. A BNCC visa padronizar o currículo nacional e está profundamente ligada à avaliação padronizada, focando em competências específicas, especialmente em Língua Portuguesa e Matemática (DOURADO e OLIVEIRA, 2018).
- b) O Programa Novo Mais Educação (PNME): lançado em 2016, sucedeu o Programa Mais Educação (PME) com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos do ensino fundamental em Língua Portuguesa e Matemática. Estruturado como uma resposta ao desempenho insatisfatório nas avaliações do IDEB, o PNME focou na ampliação da jornada escolar com atividades de acompanhamento pedagógico e complementares, realizadas no contraturno. Embora tenha mantido os macrocampos de Esporte, Lazer, Arte e Cultura, seu enfoque se tornou essencialmente cognitivo, restringindo a formação integral em prol da elevação dos indicadores de avaliação nacional (CARDOSO e OLIVEIRA, 2022).
- c) O Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC): foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC) em 2018, visando apoiar a adaptação curricular dos sistemas de ensino à BNCC, desde a educação infantil até o ensino médio. O ProBNCC se estruturou a partir de uma cooperação entre o governo federal, estados e municípios, bem como outras entidades educacionais, buscando alinhar os currículos e promover a formação continuada dos docentes em consonância com as diretrizes da BNCC (BRASIL, 2018).
- d) A Política Nacional de Alfabetização (PNA): instituída em 2019 pelo Ministério da Educação (MEC) através do Decreto nº 9.765, visa implementar uma abordagem unificada para o ensino da leitura e da escrita nas escolas brasileiras, com ênfase no Método Fônico. Esse método, defendido pelo MEC como cientificamente comprovado, prioriza a associação entre fonemas e

grafemas para promover a decodificação do sistema alfabético. No entanto, críticos argumentam que o foco exclusivo no Método Fônico desconsidera abordagens mais abrangentes, como as de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que propõem que o aprendizado da escrita envolve mais do que a simples memorização de sons e letras, incluindo aspectos conceituais e contextuais da linguagem (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985; FERREIRO, 1988; VERNON e FERREIRO, 1999).

- e) O Programa Tempo de Aprender: foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC) em 2020, com o objetivo de fortalecer a alfabetização de crianças na fase inicial do ensino fundamental. Fundamentado pela Política Nacional de Alfabetização (PNA), o programa promove a formação continuada de docentes, o apoio pedagógico e a valorização dos profissionais, utilizando como base metodológica as evidências da ciência cognitiva, especialmente a instrução fônica. (KAPPI e MELLO, 2022).

Apesar da aparente busca por avanços na qualidade do ensino, as reformas educacionais trouxeram pesadas consequências sociais e políticas, principalmente quanto a redução do papel do Estado na educação, a ampliação das desigualdades educacionais, a precarização do trabalho dos professores e a mercantilização do ensino, e na perspectiva da formação de professores, a supervalorização da prática e das questões imediatas do ensino e do cotidiano.

3.2.2 Chile

Assim como o movimento de ditadura militar no Brasil se torna evento marcante para todo o posteriori histórico do país, o golpe militar de setembro de 1973, que empossou o Comandante do Exército Augusto Pinochet na presidência da nação, representou uma reação conservadora às medidas estatizantes de cunho marxista adotadas pelo líder deposto Salvador Allende. A vivência de governo pioneira adotada por Allende merecia uma contrapartida: um regime militar bem peculiar na região, responsável por uma completa reconfiguração do país.

O regime de Pinochet foi caracterizado por uma política econômica neoliberal que tinha como objetivo modernizar a economia do país, tornando-a mais eficiente e

competitiva no mercado global. Para isso, o governo adotou políticas de desregulamentação, privatização, redução dos gastos públicos e abertura comercial, que foram implementadas durante toda a década de 80. Segundo Munhoz (1984), o Chile seria apenas uma ditadura, a mais na região se não fosse a importância do modelo econômico adotado por Pinochet. O pequeno país andino, ao longo dos anos 1970 e 1980, serviu como um “laboratório” para as experiências neoliberais adotadas por praticamente todos os países do mundo a partir dos anos 90. Tudo isso às custas de uma pobreza extrema e total descaso com políticas sociais.

Essas políticas neoliberais foram impulsionadas por economistas ligados à Escola de Chicago²¹ (e seus *Chicago Boys*²²), como Milton Friedman, que visitou o Chile em 1975 e se tornou um dos principais consultores do governo de Pinochet (SANTOS, 2013). Eles defendiam que a intervenção estatal na economia deveria ser reduzida e que a livre iniciativa e a concorrência seriam as melhores formas de estimular o crescimento econômico. A implementação dessas políticas teve um alto custo social para a população chilena. A privatização de empresas estatais e a desregulamentação do mercado de trabalho levaram ao aumento do desemprego e da precariedade do trabalho. A redução dos gastos públicos afetou diretamente os serviços públicos, como saúde e educação, e a abertura comercial levou à entrada de produtos estrangeiros que competiam com a produção nacional.

Além disso, as políticas neoliberais não levaram a um crescimento econômico sustentável e igualitário. A economia chilena cresceu, mas a distribuição de renda se tornou mais desigual, com a concentração de riqueza nas mãos de poucos grupos econômicos. As políticas neoliberais também aprofundaram a crise econômica e social que afetou a América Latina na década de 1980.

Na educação, sob o regime autoritário do General Augusto Pinochet, foram implementadas políticas que buscavam modernizar o sistema educacional do país,

²¹ A Escola de Chicago é uma escola de pensamento econômico baseada nos ideais neoliberais. Dessa maneira, ela defende o livre mercado e a teoria dos preços para que a economia possa se desenvolver sozinha sem intervenção estatal.

²² Os Chicago Boys (em português: Garotos de Chicago) foi um grupo de aproximadamente 25 jovens economistas chilenos que formularam a política econômica da ditadura do general Augusto Pinochet. Foram os pioneiros do pensamento Neoliberal, antecipando no Chile em quase uma década medidas que só mais tarde seriam adotadas por Margaret Thatcher no Reino Unido. A maioria destes economistas receberam sua instrução econômica básica na escola de economia da Pontifícia Universidade Católica do Chile, e foram mais tarde estudantes de pós-graduação na Universidade de Chicago. Foram os responsáveis pelo "Milagre do Chile", denominação dada pelo economista norte-americano Milton Friedman (The Miracle of Chile). (RESENDE, 2017)

bem como promover a privatização e a descentralização da educação. Uma das principais mudanças na política educacional do Chile durante esse período foi a implementação do sistema de *vouchers* educacionais em 1981. Esse sistema, que foi proposto pelo economista americano Milton Friedman, permitiu que os pais pudessem escolher a escola para seus filhos e receber um subsídio do governo para pagar as mensalidades. De acordo com esta perspectiva, o papel das autoridades governamentais na educação limitava-se ao estabelecimento de regras operacionais do sistema escolar, a definição de um quadro curricular e o monitoramento dos resultados da aprendizagem via testes de desempenho.

Essa política foi justificada como uma forma de promover a competição entre as escolas e melhorar a qualidade da educação, mas Freitas (2018) alerta que a proposta:

[...] amplifica a segregação das escolas (não só por raça, mas por gênero e nível socioeconômico), criando “trilhas” que escolhem os estudantes segundo o dinheiro que carregam no bolso: uma elite (branca e mais rica) estuda em escola privada e quando necessário tem os vouchers para pagá-la com dinheiro público; uma classe média branca estuda em escolas privadas de menor custo ou públicas terceirizadas e pode também pagá-las com voucher, adicionando algum pagamento extra; e os muito pobres (e negros) continuam estudando nas escolas públicas que sobreviveram à privatização, ou nas terceirizadas de baixa qualidade.

De acordo com relatórios da UNESCO (2000), a implementação do sistema de vouchers educacionais no Chile resultou em uma segregação socioeconômica na educação, com escolas particulares atraindo estudantes mais ricos e escolas públicas atendendo predominantemente estudantes de baixa renda. Além disso, a descentralização do sistema educacional resultou em grandes desigualdades regionais na qualidade da educação, com regiões mais pobres enfrentando dificuldades financeiras para melhorar a infraestrutura educacional e atrair professores qualificados.

O Estado chileno também municipalizou todo o ensino público e franqueou às escolas privadas espaço de concorrência para sua oferta. A ideia era flexibilizar o mercado educacional, inicialmente, por meio de um financiamento público polissêmico: o Estado investia diretamente nas escolas com programas pontuais de aceleração, subsídios municipais e garantia de pessoal (Estatuto Docente) e os *vouchers* aos estudantes para que estes optassem pela escola que lhes parecesse melhor. Neste esquema, a formação de professores ficou a cargo das municipalidades ou do próprio professor, razão pela qual, durante muitos anos foi diretamente paga

pelo professor às instituições formadoras, às vezes com subsídio das municipalidades (BELLEI et al, 2008).

Dessa forma, o processo de municipalização significou a pulverização final da frágil condição de docente funcionário público, uma vez que o trabalho docente foi desvinculado da regulamentação estabelecida no Estatuto Administrativo (1960) ainda vigente. Dessa forma, o trabalho docente foi sendo cada vez mais exposto às condições regressivas e flexíveis do Sistema Privado de Trabalho²³; exposto à arbitrariedade das orientações político-administrativas dos municípios que, ao longo da ditadura militar, foram conduzidos por prefeitos nomeados e de confiança direta do Regime; expostos à inexistência de condições de trabalho análogas ou básicas devido às grandes diferenças econômicas, administrativas e técnico-pedagógicas presentes nos vários municípios e sofrendo uma profunda deterioração das suas remunerações (ZURITA GARRIDO, 2008, p.704).

A década de 1990 no Chile foi um período de continuidade das políticas neoliberais implementadas na década anterior, sob o regime autoritário do General Augusto Pinochet. No entanto existe um processo de transição para a democracia, com a eleição de um governo de centro-esquerda liderado por Patricio Aylwin em 1990. O governo de Aylwin manteve a política econômica neoliberal adotada anteriormente, que visava modernizar a economia do país e torná-la mais competitiva no mercado global. As políticas neoliberais incluíam a privatização de empresas estatais, a redução dos gastos públicos e a abertura comercial, que foram implementadas sob a supervisão do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial.

Essas políticas foram justificadas como um meio de estimular o crescimento econômico e a criação de empregos, bem como de reduzir a inflação e o déficit público. No entanto, a implementação dessas políticas teve um impacto significativo

²³ O Plano Trabalhista é a proposta de organização das relações entre capital e trabalho que a Ditadura Militar impôs em 1979. As principais áreas de regulação estabelecidas no Plano Trabalhista correspondem à organização sindical e à negociação coletiva, marcadas por algumas das seguintes características: limite coletivo negociação entre trabalhadores e empregadores aos limites estreitos de cada empresa, eliminando assim a possibilidade de construção de processos negociais ao nível da área produtiva ou regional/nacional; enfraquecer o efeito de pressão da greve ao permitir a existência legal de substituições; possibilidade de existência de vários sindicatos ou grupos de trabalhadores autorizados dentro de cada empresa a negociar diretamente com os empregadores; eliminar a atividade política dentro dos sindicatos. O grande arquiteto do Plano Trabalhista foi o economista José Piñera Echeñique, Ministro do Trabalho da Ditadura Militar entre 1978 e 1980. O Plano Trabalhista é uma das chamadas Sete Modernizações de orientação neoliberal aberta impostas pela Ditadura Militar (ZURITA GARRIDO, 2008, p.704).

na sociedade chilena, com muitos cidadãos enfrentando altos níveis de desemprego, pobreza e desigualdade social.

Apesar das críticas, a política econômica neoliberal continuou sendo uma prioridade durante os governos subsequentes de Eduardo Frei (1994-2000) e Ricardo Lagos (2000-2006). O governo de Frei, por exemplo, implementou políticas de reforma educacional, incluindo a descentralização do sistema educacional e a introdução de uma série de medidas para melhorar a qualidade do ensino. Já o governo de Lagos focou em políticas sociais, tais como a redução da pobreza, a melhoria dos serviços de saúde e educação, e a promoção da igualdade de gênero e dos direitos humanos. Apesar disso, a política econômica neoliberal continuou sendo implementada, com o objetivo de estimular o crescimento econômico e a estabilidade financeira.

Com a chegada da democracia em 1990 e nas décadas seguintes, observou-se no Chile uma crescente tensão política no campo educacional entre a necessidade de corrigir os efeitos da reforma neoliberal sobre aspectos que incidiram fortemente no aumento da desigualdade e na baixa eficácia da educação e a decisão de não alterar as características definidoras do sistema escolar orientado pelo mercado (ÁVALOS e RAZQUIN, 2017). Assim, durante a década de noventa, foi implementado programas interessantes focados nas escolas, na sua infraestrutura e no patrimônio líquido, além de mudanças estruturais que aumentaram significativamente a duração do dia escolar e uma ampla reforma curricular (BELLEI e VANNI, 2015; COX, 2003).

No entanto, uma das principais medidas educacionais da época foi a Lei de Subvenções Educacionais (LSE), implementada em 1990, que promoveu a privatização do ensino. A LSE estabeleceu que o Estado financiaria escolas públicas e privadas com base no número de alunos matriculados, fortalecendo ainda mais o sistema de *vouchers*. Outra medida importante foi a criação do Sistema Nacional de Avaliação do Desempenho (SINADE), em 1996, que estabeleceu um sistema de avaliação para todas as escolas públicas e privadas. As escolas foram classificadas de acordo com sua pontuação nos testes padronizados. A implementação dessas medidas gerou críticas e protestos, pois o processo de privatização aumentou a desigualdade social, já que escolas privadas de alta qualidade eram acessíveis apenas para as famílias mais ricas. Além disso, a avaliação das escolas e dos alunos baseada em testes padronizados pontuam ainda mais essas disparidades pois não levam em conta as diferenças culturais e sociais dos alunos e incentivam uma educação voltada para a preparação para testes (BELLEI et al, 2008).

Relativo às mudanças nas condições de trabalho dos docentes e para compensar de alguma forma a situação deteriorada em que encontrava a valorização profissional e, aproveitando o ensejo, da reforma universitária, ocorrida nos anos 1990, que teve forte impacto em toda educação chilena, os governos democráticos realizaram uma revisão salarial e institucional via Estatuto Docente (1991) e também implementaram um conjunto de projetos de melhoramento pedagógico, configurados pelo *Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente* (FDDI), entre 1997 e 2002, sendo um importante programa para melhorar a gestão e qualidade dos programas de formação inicial dos professores (ÁVALOS, 2002).

Entretanto, os governos subsequentes não conseguiram resolver a baixa qualidade de muitos programas privados de formação inicial de professores, especialmente após 2004, deixando-os funcionar até uma situação de precariedade inaceitável ao final da década (COX, MECKES e BASCOPE, 2010). Para corrigir isso o governo optou por mecanismos externos de controle de qualidade por meio de exames voluntários realizados por professores novatos, programas de credenciamento de empresas privadas que operavam sob determinados parâmetros jurídicos e apoio à melhoria da formação de professores baseado na entrega de “bônus” competitivos e indicadores de resultados mensuráveis, empurrando a instalação de princípios da “Nova Gestão Pública” (ÁVALOS, 2015).

Ao longo da primeira década deste século, as autoridades chilenas expressaram cada vez maior preocupação com a baixa qualidade da educação, refletida em números insuficientes nas avaliações internacionais apesar dos esforços de melhoria realizados na década de 1990 (COX, 2003). Esse cenário levou sucessivos governos ao redor do globo a aumentarem seu papel “gerencial” de acordo com os princípios da “nova gestão pública²⁴” (MORALES CASETTI, 2004; BALL, 2003). Na busca incessante por monitorar e aprimorar os resultados escolares, as autoridades e instituições educacionais chilenas implementaram diversas medidas (BELLEI & VANNI, 2015). Entre elas, o aumento do número de testes padronizados nacionais (chegando aos 15) e a ênfase em testes internacionais da OCDE, da

²⁴ A Nova Gestão Pública (NPM) foi o modelo de reforma adotado em quase todo o mundo para melhorar os resultados alcançados pelos governos. Inspirado na teoria da escolha pública, este paradigma adota o pressuposto do comportamento racional dos funcionários governamentais e recomenda o aumento dos mecanismos de controle e a introdução de sistemas de pagamento por desempenho para melhorar a eficiência nas ações governamentais. Baseado no gerencialismo, o NGP assume que para melhorar a gestão é necessário conceder maior flexibilidade e autonomia às agências e aos gestores.

Associação Internacional para a Avaliação do Desempenho Educacional (IEA) e da UNESCO. Com o sistema escolar orientado por uma lógica de mercado em escala nacional, o Chile conta hoje com um sistema de avaliação discente chamado Sistema de Medição da Qualidade da Educação (SIMCE) que, como um PIB da educação, opera como o principal meio de regulamentação da mesma. Esse sistema de classificação escolar baseado em conquistas, com média em avaliações padronizadas, tem seu resultado comunicado às famílias dando a elas a opção de escolha das escolas. Recentemente sanções foram impostas a escolas com resultados consistentemente insatisfatórios, inclusive com a ameaça de fechamento (BELLEI & VANNI, 2015).

O acúmulo de evidências padronizadas e suas consequências geram grande pressão sobre escolas, professores e autoridades para apresentar melhores resultados. Uma pesquisa com diretores de escolas em Santiago revelou que 27% submetiam seus alunos a testes mais exigentes do SIMCE (Sistema de Medição da Qualidade da Educação) (MANZI et al., 2014). Ainda de acordo com a pesquisa, 80% dos diretores modificaram o formato das avaliações para se assemelhar ao SIMCE e aumentaram o tempo dedicado ao ensino dos conteúdos avaliados, em detrimento de outros conteúdos do currículo.

Estudos sobre a eficácia escolar indicam que essas práticas promovem a competição entre escolas, colocando-as em um sistema de mercado competitivo (BELLEI et al., 2016). Ou seja, as escolas chilenas foram duplamente submetidas a um sistema de responsabilização baseado em testes e agora precisam encontrar seu lugar em um sistema de mercado competitivo. Os resultados mais evidentes desse sistema educacional inspirado no neoliberalismo e na "nova gestão pública" se manifestam em seu alto nível de desigualdade e segregação socioeconômica (VALENZUELA, BELLEI e DE LOS RIOS, 2014) e na falta de evidências de que isso tenha tido um impacto positivo nos resultados das medições internacionais. Mesmo a proporção de estudantes "resilientes" dos estratos socioeconômicos mais baixos que conseguem se localizar no quartil superior do teste PISA está bem abaixo da média da OCDE (OCDE, 2016). Podemos apresentar uma visão sintética do caminho e evolução dos modelos educativos, de regulação e paradigmas das políticas educacionais do Chile de acordo com o quadro elaborado por Bellei e Muñoz (2021):

Quadro 8 - Evolução dos modelos educativos, de regulação e paradigmas das políticas educacionais do Chile

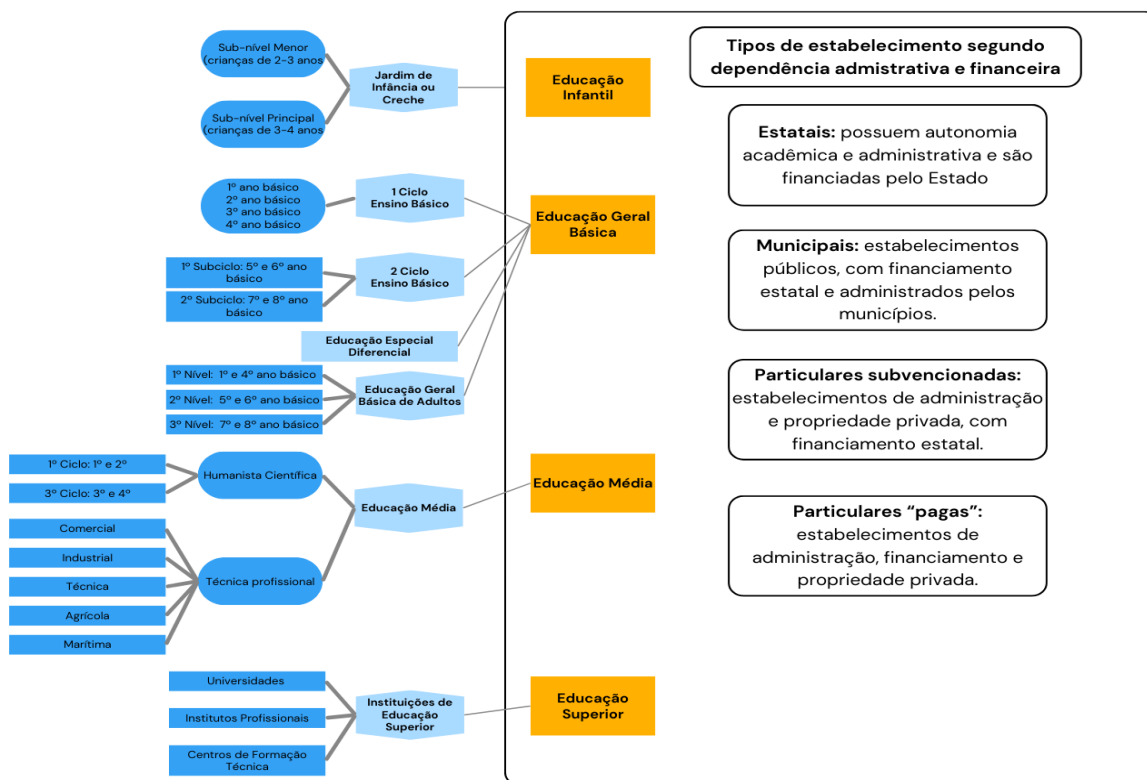
O Estado nacional é o principal provedor da educação: o setor privado “coopera” com o Estado, que garante a liberdade de ensino	A educação pública administrada pelos municípios complete com a educação privada: “ <i>vouchers</i> ” universal, eleições escolares e privatização são promovidas	O mercado funciona de forma autônoma com altos níveis de privatização, e “em paralelo” o Estado promove políticas de melhoria da qualidade e equidade educacionais	O Estado busca “assegurar a qualidade” do mercado via reforma baseado em padrões: prestação de contas, incentivos e sanções baseadas em provas padronizadas	Controle dos “efeitos perversos” do mercado, educação privada regulada para fins públicos e prioridade em uma Nova Educação Pública (desmunicipalização via Serviços Locais de Educação)
Até 1980	1980-1990	1990-2006	2006-2014	2014 até os dias atuais
Estado Docente	Mercado Desregulado	Mercado Desregulado + Estado Compensatório	Estado avaliador incrustado no mercado educacional	Mercado regulado + Estado provedor (burocrático-profissional) “guiados” por um Estado avaliador

Fonte: Bellei e Muñoz (2021) Tradução e adaptação: o autor

Atualmente, o sistema educativo chileno, conforme estabelecido pela Lei Geral da Educação 20.370 e seus desdobramentos, organiza-se em torno de um modelo que integra a educação formal, não formal e informal, abrangendo diferentes níveis e modalidades para assegurar a unidade e a inclusão no processo educativo (CHILE, 2023). A educação formal compreende os níveis infantil, básico, médio e superior, além de modalidades específicas como a educação especial e a educação de adultos, que visam atender a necessidades educacionais diferenciadas. A educação especial, por exemplo, oferece suporte técnico e humano para estudantes com dificuldades específicas, enquanto a educação de adultos garante a continuidade ou conclusão de estudos para jovens e adultos, em formatos presenciais ou semipresenciais, mesmo para grupos em condições adversas, como pessoas privadas de liberdade ou em situação de vulnerabilidade social (CHILE, 2023). A natureza mista do sistema é outro aspecto marcante, combinando estabelecimentos públicos e privados, com a liberdade de escolha para as famílias. Alterações recentes, como a Lei 21.040 de

2017, reforçam contraditoriamente ao que se estabeleceu no sistema educativo, o papel do Estado na oferta de uma educação pública gratuita, laica e de qualidade. Ademais, a progressiva implementação da gratuidade, introduzida pela Lei 20.845 de 2015, reflete esse processo de contradição ao apontar uma tentativa de democratizar o acesso ao ensino em estabelecimentos subsidiados.

Figura 8 - Sistema de Educação Chileno



Fonte: elaborado pelo autor.

Nesse íterim, no que diz respeito à formação de professores, a inicial e a continuada, tiveram seu *lôcus* vinculado quase que exclusivamente ao espaço universitário: na inicial, uma preparação profissional voltada para o bom cumprimento de provas e testes, e na continuada, uma multiplicação de cursos que tinham como maior objetivo proporcionar uma maior “autonomia” do professor para gerir sua própria formação. A carreira docente foi amplamente modificada e convertida num conjunto de submercados ou mercados diferenciados (COX et SCHWARZMAN, 2009, p. 20). A partir dos anos 2000, o Centro de Aperfeiçoamento, Experimentação e Pesquisas Pedagógicas (CPEIP) ganha corpo, onde a maioria dos cursos realizados são custeados pelos próprios professores; são avaliados e financiados (ou não) projetos propostos diretamente pelas escolas; organizado o programa Rede de Professores, que articula mentoria de docentes com experiências bem-sucedidas a professores em

serviço; e fomenta estudos de aprofundamento curricular para professores em serviço por meio do *Programa de Perfeccionamiento Fundamental*.

Esse processo de transferência de responsabilidades educacionais do campo estatal para o campo privado demonstra um contexto de ausência de condições democráticas mínimas para o diálogo público e acadêmico, onde as alternativas de formação de professores realizadas de maneira diversa, democrática e com possibilidades de transformação foram excluídas. Assim, a transformação educacional neoliberal no Chile se mostra marcada por um componente autoritário que reverbera até os dias atuais. Zurita Garrido (2015, 2017), destaca que o Terrorismo de Estado contra a sociedade em geral e contra os atores educacionais foi a linguagem hegemônica na articulação do trabalho educativo da Ditadura Militar, isso apesar das sérias tentativas de embasá-lo em determinada linguagem técnica/acadêmica.

Neste processo de transformação neoliberal do sistema educacional chileno, o trabalho docente foi um dos setores mais diretamente afetados, já que os professores chilenos foram por gerações o grupo trabalhista e profissional que deu vida ao Estado Educacional em todo o país território. Nas novas condições geradas pela ditadura militar, a contribuição do corpo docente deixou de ser prioritária, pois finalmente o sistema educacional como um todo deixou de estar associado àquelas diversas perspectivas transformacionais que estiveram presentes de uma forma ou de outra, ao longo menos como uma expectativa, do mesmo período de construção republicana.

Atualmente no Chile , a *Ley General de Educación (LGE) ley 20.370/2009*, e a *Ley 20.903/2016 do Sistema de Desarrollo Profesional Docente*, estabelecem que a formação continuada de professores é um dos princípios orientadores do sistema educacional chileno. Na primeira reconhece o dever do Estado em propor e garantir um desenvolvimento profissional docente que assegure qualidade do processo educativo e estipula que a formação deve ser disponibilizada aos educadores ao longo de suas carreiras, e na segunda estabelece que a formação contínua é um componente essencial da carreira docente e que os professores têm direito a oportunidades de capacitação, atualização e desenvolvimento profissional.

*Corresponde, asimismo, al Estado propender a asegurar la calidad de la educación, estableciendo las condiciones necesarias para ello y verificando permanentemente su cumplimiento; realizar supervisión, facilitar apoyo pedagógico a los establecimientos y promover el **desarrollo profesional docente**. (Ley 20.370/2009 - Ley General de Educación, 2009, artículo 4)*

Artículo 11.- Los profesionales de la educación tienen derecho a formación gratuita y pertinente para su desarrollo profesional y la mejora continua de sus saberes y competencias pedagógicas. (Ley 20.903/2016 - Ley General de Educación, 2016, artículo 11)

El Sistema de Desarrollo Profesional Docente se inspira en los siguientes principios: [...] d) Desarrollo continuo: el sistema promoverá la formación profesional continua de los docentes, de manera individual y colectiva, la actualización de los conocimientos de las disciplinas que enseñan y de los métodos de enseñanza, de acuerdo al contexto escolar en que se desempeñan. (Ley 20.903/2016 - Ley General de Educación, 2016, artículo 19)

A lei 20.903 abrange tanto a formação inicial quanto a continuada, bem como as condições de trabalho dos professores. Para sua formulação foram consideradas as entradas iniciais propostas pelo MINEDUC e uma consulta pública realizada nacionalmente. Além de assegurar o direito à formação contínua sem custo, a lei também estabelece requisitos para a formação inicial e cria um sistema de indução e orientação para os docentes iniciantes na carreira. A lei não abrange apenas os professores da rede pública, mas todos aqueles que trabalham em estabelecimentos de administração privada financiados pelo Estado, bem como aqueles que trabalham nas creches (ÁVALOS e BELLEI, 2020).

A primeira versão da lei enviada para discussão parlamentar tendeu a afirmar o papel do Estado como agente ‘controlador’ da qualidade e não como ‘facilitador’ da qualidade. Esta abordagem foi expressa simbolicamente na palavra “certificação”, usada para indicar o processo de progressão por seções da carreira docente. Este conceito foi contestado com força pelo sindicato docente, considerando que ele valida a noção de “controle de qualidade” e que era indicativo de uma forma estreita de compreender o papel do avaliação docente e seu impacto no processo de progressão na carreira. A palavra “certificação” terminou sendo retirada da versão final da lei e substituída pelo conceito de “sistema de reconhecimento do desenvolvimento profissional docente”. Esta remoção do termo “certificação” como descritor do processo de progressão na carreira docente permitiu desacelerar o caráter performativo de seus palcos (BALL, 2003; RUFINELLI, 2016) e seu foco na responsabilização, ao mesmo tempo que fortalece a sua lógica como instrumento de formação ao serviço da motivação e melhoria do ensino.

Contudo, no contexto sociopolítico chileno, essa legislação encontra alguns aspectos contraditórios ao ponto que ela está sujeita a regras de mercado (CORNEJO, 2006), princípios rígidos que estruturam as atividades profissionais docentes a mais de 40 anos, e que cada vez mais se cristalizam e deixam as profundas marcas do

capital exploratório no sistema educativo e social do Chile.

3.2.3 Cuba

Assim como não podemos dissociar a ditadura e o processo de redemocratização no Brasil e no Chile das consequências sócio-político econômicas e suas reverberações nas políticas educacionais e na formação de professores, temos que realizar o mesmo movimento em Cuba, com as controversas e complicadas intervenções externas e suas inflexões internas.

Foi a partir da revolução cubana de 1959, que as políticas educacionais do governo socialista de Fidel Castro, começaram a reconstruir a realidade educacional atual do país. A primeira etapa da Revolução, nos anos de 1959 a 1961, acarretou mudanças que estabeleceram novos fundamentos educacionais, inspirados no grande autor e revolucionário marxista José Martí²⁵, com alicerces fincados na autoctonia. Leite (2023) que nos auxilia no entendimento do movimento histórico na ilha, aponta que já na etapa da luta insurrecional se iniciam as campanhas de alfabetização, quando os guerrilheiros deveriam ser, além de combatentes, difusores de cultura, levando conhecimento aos lugares intrincados, produzindo um fluxo entre as necessidades do trabalhador rural e as preocupações em âmbito nacional e internacional.

De 1959 a 1961, os discursos dos líderes da Revolução Cubana dominaram o cenário político. Através de suas palavras, buscaram levar o povo a refletir sobre o panorama internacional e, principalmente, sobre a situação nacional. A emancipação cultural e a plenitude humana do povo cubano se configuraram como ideais recorrentes nessas intervenções. Soberania e construção da nacionalidade, com seus avanços, recuos e contradições, eram temas proeminentes nas falas dos revolucionários. A necessidade de unidade ideológica era evidente, e o movimento revolucionário construiu um discurso permeado por expressões que visavam angariar apoio em momentos de crise.

²⁵ José Julián Martí Pérez (Havana, 28 de janeiro de 1853 – Dos Ríos, 19 de maio de 1895) foi um político nacionalista, intelectual, jornalista, ensaísta, tradutor, professor, editor e poeta cubano, considerado um herói nacional cubano por causa de seu papel na libertação de seu país da Espanha. Ele também foi uma figura importante na literatura latino-americana (SILVA, 2022).

Desde o início da Revolução Cubana, a população percebeu que a educação não era apenas uma promessa, mas sim uma realidade em prática. A meta ambiciosa de erradicar o analfabetismo se concretizou em 1961, o "Ano da Educação", através de um esforço monumental que envolveu a mobilização popular e a criação de inovadoras estratégias de ensino. A escassez de professores era um desafio crucial, o programa *"Movimiento de Maestros Voluntários"* e a organização de cursos de formação acelerada foram fundamentais para suprir essa necessidade e formar um novo quadro de docentes. A campanha de alfabetização mobilizou milhares de pessoas, incluindo estudantes, operários, alfabetizadores populares e professores (LEITE, 2023). Essa iniciativa resultou em diversas produções culturais, como documentários, poesias e canções, que refletem o engajamento da população nesse processo transformador, como inflamou Martí (1975, p. 375) *"Al venir a la tierra, todo hombre tiene derecho a que se le eduque y después, en pago, el deber de contribuir a la educación de los demás"*.

Quanto à universalização do acesso, Cuba se destacou por suas políticas educacionais que abrangeram todos os níveis de ensino e que foram implementadas de forma igualitária em todo o país. Esse processo garantiu oportunidades para todos os cidadãos, independentemente de sua localização ou condição social. O papel dos professores nesse ínterim foi fundamental para a consolidação das organizações de massa e para o desenvolvimento da sociedade civil. O dia 22 de dezembro de 1961, data em que Cuba foi declarada "Território Livre do Analfabetismo", é um símbolo da importância da educação na história do país e representa uma homenagem aos educadores que tanto contribuíram para essa conquista (LEITE, 2023).

Após a exitosa Campanha de Alfabetização de 1961, as demandas da sociedade cubana impulsionaram o desenvolvimento de planos educacionais específicos. A superação da inserção escolar da mulher e a criação de centros tecnológicos emergiram como respostas às necessidades de um país em transformação. A partir de 1964, a formação de *maestros* passou por diversas etapas, a fundação dos Institutos Superiores Pedagógicos visava atender à crescente demanda por docentes no nível médio. Milhões de pessoas, antes marginalizadas da educação formal, obtiveram a oportunidade de ascender academicamente. Após a alfabetização, milhões de operários, camponeses e donas-de-casa puderam concluir o sexto *grado* (1976-1981) e, posteriormente, o nono *grado* (década de 1980). Essa conquista representou um marco na democratização do acesso à educação em Cuba.

Formaram-se, nessa época, milhões de operários qualificados, técnicos médios e profissionais universitários (GARCÍA RAMIS, 2004).

A educação cubana com os fundamentos na concepção do estudante como um ser ativo, mediatizada pela concepção dialética, e na relação professor-aluno, encontrou no ideário de José Martí, nos princípios de Luz y Caballero, Varela e Varona, e somados às contribuições de Marx, Engels, Makárenko e Vigotski, a composição ideal para seu povo quanto a uma base teórica de uma pedagogia transformadora. Diante do risco de reduzir a educação a uma mera questão técnica, quanto à necessidade da obtenção de mão de obra, a formação de um sujeito crítico e transformador tornou-se crucial, razão pela qual a educação em Cuba buscou os fundamentos histórico-culturais de Vigotski²⁶. Como afirma García Ramis (2004, p. 19):

Para Vigotski, a aprendizagem é uma atividade social e não somente um processo de realização individual, como até o momento se havia sustentado; uma atividade de produção e reprodução do conhecimento. O desenvolvimento psíquico da criança tem um caráter histórico concreto de acordo com o nível de desenvolvimento da sociedade e as condições de sua educação. Com base nessa ideia, ele formulou sua teoria sobre a zona de desenvolvimento proximal.

A perspectiva vigotskiana se entrelaça com a epistemologia dialética materialista, tecendo uma complexa trama de conceitos que desvendam a natureza da cognição humana e se embarçam no cotidiano cubano. Nessa visão, o ser humano transcende a mera passividade, assumindo o papel protagônico de construtor de sua própria realidade. Através da interação dialética com o meio, ele molda e é moldado, em um processo incessante de transformação mútua. Ao contrário de uma visão contemplativa do conhecimento, a dialética materialista reconhece no sujeito um ser ativo, impelido pelas contradições e conflitos do mundo exterior a internalizar conceitos, valores e significados. Essa internalização, porém, não se dá de forma acrítica, mas sim através de um processo de reinterpretação e ressignificação, mediado pelas experiências e vivências do indivíduo.

²⁶O bielorusso Lév Semënovich Vigotski (1896-1934) é o fundador da escola soviética de psicologia, principal corrente que, hoje, dá origem ao socioconstrutivismo. Suas ideias, desenvolvidas na emergente Revolução de 1917, refletem o desejo de reescrever a psicologia com base no materialismo marxista e a de construir uma teoria da educação adequada ao mundo novo, egresso dos escombros da revolução. “Não é exagero afirmar que, num certo sentido, a obra de Vigotski, Marx e Engels se completam” (REGO, 2002, p. 100).

Nesse contexto, a Segunda Revolução Educacional²⁷ em Cuba expandiu o acesso à educação em todos os níveis, impulsionando a criação de cursos de licenciatura e aumentando significativamente o número de matrículas. Em 1969, a campanha "*Yo seré maestro*", organizada pela União de Jovens Comunistas, mobilizou a sociedade em prol da educação. Cursos intensivos foram implementados para suprir a demanda por professores, e os "makarenkos", como eram chamados os novos educadores, assumiram um papel fundamental na construção do sistema educacional cubano.

Em todo seu contexto histórico recente, uma das principais questões enfrentadas por Cuba na década de 80 foi o embargo econômico imposto pelos Estados Unidos. Desde 1962, o governo norte-americano impôs sanções comerciais e financeiras à ilha, incluindo a proibição de comércio e investimento, além de limitações severas no setor de turismo e transporte. Essas medidas econômicas foram tomadas com o objetivo de isolar e enfraquecer o regime cubano, bem como forçar mudanças políticas-ideológicas na ilha.

Pérez-López (2005) assinala que essa política prejudicou mais o povo cubano do que o governo. As restrições comerciais dificultam o acesso a bens e serviços essenciais, incluindo alimentos, medicamentos e equipamentos médicos. Além disso, a falta de investimento estrangeiro e tecnologia prejudica até hoje o desenvolvimento econômico e a modernização do país. O autor também destaca que o processo de embargo toma conotações altamente ideológicas quando os governos estadunidenses mantêm relações comerciais e políticas com países que têm históricos de violações graves dos direitos humanos, como a Arábia Saudita por exemplo (PÉREZ-LÓPEZ, 2005).

Além disso, a década de 1980 foi marcada por tensões políticas internacionais, especialmente com a União Soviética, que era o principal aliado de Cuba. Em 1983, por exemplo, os Estados Unidos invadiram a ilha caribenha de Granada, o que aumentou a sensação de insegurança em Cuba e reforçou a percepção de que o país estava em constante ameaça (BERNAL, 2016).

²⁷ A Primeira Revolução Educacional é considerada como os primeiros momentos após a Revolução Cubana, onde se alfabetizou e emancipou culturalmente a população da ilha. A segunda seria o movimento de universalização das novas relações entre o estudo e o trabalho, com ampliação da cobertura dos serviços educacionais, com predomínio das investigações de caráter positivista. A terceira foi a criação de condições objetivas e subjetivas para a universalização da educação superior onde a universidade transcendeu seus muros institucionais e chegou aos postos de trabalho, daqueles que se formam desde o exercício e o desempenho profissional (LEITE, 2023).

Diante desse cenário, o governo cubano adotou medidas de fortalecimento interno e de cooperação internacional. Em 1980, Fidel Castro lançou uma campanha de "reorganização revolucionária", que buscava aumentar a eficiência do governo e do partido comunista, bem como promover a participação popular no processo político. Ao mesmo tempo, Cuba intensificou sua presença em países da América Latina e da África, oferecendo ajuda humanitária, apoio político e militar a governos socialistas e nacionalistas.

Neste sentido, é possível apontar que, como indica Boaventura de Sousa Santos (2009), a situação cubana, seus problemas e desafios, pode ser compreendida a partir da análise do desequilíbrio entre dois pilares fundamentais de qualquer processo revolucionário: a resistência e a alternativa. No caso cubano, considerando o contexto, os conflitos com a superpotência e o alinhamento com o modelo soviético (embora com relativa autonomia), enfim, as opções escolhidas nas décadas anteriores, a primeira dimensão (resistência) acabou prevalecendo, realçando certos elementos do socialismo real, relacionados a determinado modo de conduzir a política e a economia, e solapando outros, associados à construção de alternativas inovadoras, que, neste momento, estão sendo buscados diante da nova realidade.

A década de 1980 foi um período de mudanças significativas na política educacional cubana, com a consolidação de um sistema educacional universal e gratuito, bem como a implementação de diversas políticas educacionais voltadas para a formação de uma sociedade mais igualitária e comprometida com os valores socialistas. Durante este período, o governo cubano investiu fortemente na educação, aumentando o número de escolas e universidades em todo o país. Além disso, foram criados programas de educação para adultos, educação técnica e profissionalizante, e incentivos para que as mulheres e os grupos marginalizados participassem do sistema educacional.

Nesse momento, o Primeiro Aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Educação, implementado entre 1976 e 1985, representou um marco na história educacional cubana. O Instituto Central de Ciências Pedagógicas (ICCP), fundado em 1976, desempenhou um papel fundamental nesse processo, liderando a pesquisa e a implementação das mudanças curriculares e pedagógicas.

Segundo González (2004), o Aperfeiçoamento reconfigurou a estrutura dos subsistemas que compõem o Sistema Nacional de Educação, alterando os conteúdos dos planos e programas de estudo, bem como a produção de livros didáticos e

materiais escolares. Essa iniciativa contou com a participação de dezenas de especialistas de diversas áreas e de intelectuais que colaboraram ativamente. No campo da formação docente, o aperfeiçoamento também gerou impactos significativos: foram criados cursos de formação de professores em todas as províncias do país, e o governo investiu em programas de capacitação para melhorar a qualidade do ensino. O objetivo era formar professores comprometidos com a revolução socialista e com a educação dos jovens cubanos. A partir da implementação de um novo plano de estudos nos Institutos Superiores Pedagógicos, o ICCP conduziu uma pesquisa para avaliar o início das mudanças, o que resultou em ajustes e transformações necessárias para o sucesso da iniciativa. Vale destacar que o Primeiro Aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Educação representou um esforço coletivo de grande magnitude, evidenciando o compromisso do governo cubano com a educação como um direito fundamental e um pilar do desenvolvimento social do país.

Além disso, o governo cubano buscou garantir a igualdade de oportunidades no sistema educacional. Foi implementado um sistema de bolsas de estudo para alunos com bom desempenho, assim como para alunos de famílias com baixa renda, para que todos tivessem acesso à educação de qualidade. O governo também investiu em escolas rurais e em áreas mais remotas do país, a fim de garantir que todos os alunos tivessem acesso à educação. Quanto a formação de professores nesse período e suas condições de trabalho em Cuba, Castro (1999) nos informa que:

Os professores cubanos são contratados por 40 a 44 horas por semana e espera-se que ensinem de 16 a 20. São reservadas, portanto, 20 horas para preparar as aulas e interagir com os alunos. As salas de professores estão disponíveis para estas atividades extra-classe. Espera-se que, de fato, os professores permaneçam às 40 horas na escola. E o que é mais importante para qualidade do ensino, boa parte da preparação das aulas e materiais pedagógicos é feita em regime colegiado. Os professores discutem e debatem seu trabalho entre si, bem com suas estratégias e seus problemas. Tendo tanto tempo a sua disposição, os professores têm excelentes possibilidades de aumentar o seu nível de educação. De fato, é permitido que dediquem um dia por semana para seu aperfeiçoamento profissional. Na escola secundária visitada, todos os 59 professores tinham feito cursos de pós-graduação (embora nenhum tenha terminado o mestrado). Além da possibilidade de alocar parte das 40 horas para o estudo, os cursos de pós-graduação conduzem a um adicional de salários, criando um grande incentivo para continuar os estudos (CASTRO, 1999, p.344).

A década de 1990 representou um período particularmente desafiador para Cuba, marcado pelo "Período Especial em Tempos de Paz". O desmoronamento do antigo campo socialista e a extinção da URSS, parceiros comerciais cruciais que

respondiam por cerca de 85% do comércio exterior cubano, provocaram uma crise profunda. Entre 1992 e 1994, os efeitos da crise se intensificaram, gerando expectativas de que os valores socialistas da ilha pudessem ser fragilizados. A estratégia de "encurrular Cuba" através da política da "fruta madura", como aponta Fazio (2018), se intensificou e o sistema de distribuição foi impactado, dificultando o acesso da população a bens e serviços básicos. A dieta alimentar, entre 1990 e 1993, sofreu reduções calóricas e de proteínas, gerando a epidemia de neuropatia óptico-periférica, além do abastecimento de água e as condições sanitárias também terem sido afetadas.

Com a queda da URSS e do Leste Europeu, o PIB cubano contraiu-se nos três anos seguintes, intensificando os impactos do bloqueio econômico. A falta de recursos energéticos e de matéria-prima pressionou diversos setores, como educação, saúde, transporte, tecnologia, ciência e os grandes meios de produção, impactando negativamente a qualidade de vida da população. O embargo também afetou significativamente o sistema educacional, dificultando o fornecimento de materiais básicos para as escolas, como livros, lápis, cadernos, uniformes, materiais para educação artística e esportes, entre outros.

Fidel Castro assim sintetizou o quadro ao qual foi levada Cuba a partir da implosão do bloco do leste europeu:

O país sofreu um golpe devastador quando, de um dia para o outro, aquela potência desmoronou e nos deixou sozinhos, e perdemos todos os mercados do açúcar e deixamos de receber mantimentos, combustível e até a madeira para fazer os caixões para nossos mortos. Ficamos sem combustível de um dia para o outro, sem matérias-primas, sem alimentos, sem higiene, sem nada. E todos pensavam: "Isso tudo vai desmoronar". E alguns idiotas continuam pensando que vai cair, e que se não for agora vai ser depois (RAMONET, 2006, p. 414).

Em 1991, Cuba mergulhou em um período de reformas para enfrentar a grave crise econômica provocada pelo colapso do bloco socialista, visando a resistência do povo e a salvaguarda das conquistas do socialismo através de medidas como a aceleração da exploração de petróleo, a legalização do recebimento de divisas por familiares no exterior e a busca por novos mercados. O setor agroalimentar, o desenvolvimento do turismo, a biotecnologia e a indústria alimentícia foram os pilares do programa de recuperação. Garantir a unidade e a mobilização da população era crucial, tarefa árdua diante das agudizadas contradições socioeconômicas e da intensificação da luta ideológica (CHACÓN ARTEAGA, 2000).

Os custos sociais da crise se manifestaram em cortes de energia, uso massivo

de bicicletas, aumento de ônibus no transporte urbano e utilização da tração animal. O mercado negro floresceu, impulsionado pela dualidade monetária: pesos cubanos e outras moedas fortes, principalmente o dólar americano. Apesar das dificuldades, o sistema educativo foi protegido, reconhecido como estratégico para a defesa dos ganhos da Revolução. A partir de 1994, o PIB experimentou um ligeiro crescimento, indicando a gradual recuperação do país (COLECTIVO DE AUTORES, 2019).

A dolarização parcial da economia em 1993, com a criação do programa de dualidade monetária, buscou resolver a escassez de divisas e facilitar as importações. A medida legalizou a posse de moedas estrangeiras e estruturou mecanismos para captar as divisas em circulação. Assim, o recebimento de remessas do exterior pelas famílias cubanas se tornou uma importante fonte de renda, entretanto, desvinculada da atividade laboral. O trabalho por conta própria também foi incentivado, com a criação de legislações que o ampliaram e o pagamento de um imposto mensal. O aluguel de quartos em casas de cubanos também foi autorizado.

Na segunda metade de 1994, diversas mudanças socioeconômicas foram implementadas, como a diversificação das formas de propriedade e produção agrícola, o desenvolvimento de empresas mistas, o incremento do turismo e do trabalho por conta própria. A reforma constitucional de 1992 reconheceu outras formas de propriedade além da estatal, e em 1998, Cuba já registrava 260 associações econômicas com capital internacional (NOGUERA, 2004). As Unidades Básicas de Produção Cooperativa (UBPC) marcaram um passo importante na diversificação, transformando grandes extensões de terras em pequenas propriedades geridas por cooperativas. Segundo García Ramis et al. (2003), tais fatores foram considerados na formulação do projeto de escola ideal para a sociedade socialista.

Durante o Período Especial na década de 1990, a escola enfrentou desafios significativos na formação de indivíduos genuinamente engajados com o trabalho. Esse cenário impactou especialmente os jovens que nasceram após a Revolução, uma geração sem a vivência direta do passado e habituada a receber benefícios estatais com mínima exigência de esforço pessoal. Ironicamente, as conquistas como a garantia de pleno emprego, o acesso gratuito a serviços de saúde e educação, e as tarifas de transporte reduzidas, ou seja, as políticas que promoviam uma distribuição mais justa dos bens sociais, foram frequentemente vistas como fatores que contribuíram para a apatia e a falta de disciplina nos ambientes de trabalho.

Grandes fatores globalizantes também afetaram a constituição dos movimentos

educacionais na ilha a partir da década de 1990, em caráter qualitativo e quantitativo. O aperfeiçoamento docente e sua formação se desenvolveu dando respostas às exigências e demandas sociais para se ampliar os níveis de educação que o país havia alcançado em anos anteriores. Isso se configurou no movimento dialético entre a estabilidade obtida e as mudanças que os novos modelos de formação exigiam em todo o mundo pois, assim como Brasil e Chile, Cuba também vivenciou um período de reformas educacionais impulsionadas por encontros internacionais como a Conferência Mundial sobre Educação para todos (JOMTIEM, 1990). Essas reformas buscavam descentralizar os sistemas, transformar estilos de gestão, fortalecer a autonomia, integrar novas tecnologias de comunicação e aperfeiçoar a profissionalização docente. No entanto, as dificuldades do "Período Especial" dificultaram a concretização de muitos planos (CUBA, 2017b).

Em 1996, a atividade científica cubana apresentava deficiências relacionadas à falta de gestão integrada, com instituições elaborando planos independentes e dispersando o potencial científico do país. Além disso, predominava o enfoque unidisciplinar e não se investigava o que era prioritário (LEITE, 2014). Como principais dificuldades da época se destacavam: a consciência igualitarista, originada da Revolução, havia criado a expectativa de bem-estar material desconectada das reais possibilidades do país e da contribuição laboral de cada cidadão, debilitando o trabalho como dever social; a fragmentação das instituições socializadoras, especialmente escola e família, que não atuavam de forma coordenada, fortalecia as influências negativas de grupos coetâneos e comportamentos indesejados, como o consumismo; a tecnocratização da educação, com foco em informações práticas em detrimento da formação humanista, dificultava a adaptação à realidade em constante mutação e o excesso de tutela na educação, que reduzia a participação ativa dos jovens nas tarefas sociais e na capacitação profissional (CASTELLANOS SIMONS, 2001).

Nesse contexto histórico, a busca por avanços despertou diversas mobilizações no campo educativo a partir de 2001 em toda a ilha. Em Havana, por exemplo, Leite (2023) afirma que teve início um esforço coletivo visando restaurar totalmente 734 escolas primárias e secundárias, reconstruir 12 e construir 33 novas. A autora afirma que:

Buscava-se a concepção de um novo docente, em caráter emergencial, envolvido com o domínio de meios didáticos avançados e de práticas diferenciadas a cada classe e a cada aluno, consolidando o papel de um novo

educador, que em 1 ano receberia a preparação para incorporar-se de maneira direta às práticas docentes, e, com mais 4 anos de formação, obteria o título de Licenciado em Educação – na especialidade Professor Generalista Integral, para lecionar do 1º até o 9º ano, nas escolas primárias e secundárias básicas. O primeiro ano de curso com 2234 horas de formação geral, preparação metodológica e prática docente, além de 72 h, de Educação Física (LEITE, 2023, p.149)

Nesse íterim, o programa *Batalla de Ideas*, lançado em 1999, implementou um conjunto de ações abrangentes com objetivos ambiciosos: oferecer cultura geral integral aos cubanos, eliminar desigualdades geradas pelo colapso do campo socialista, priorizar os setores mais vulneráveis da população, alcançar uma sociedade sem desempregados e sem presos, e garantir igualdade de oportunidades e possibilidades a todos os cidadãos.

A universalização da Educação Superior se inseriu nesse contexto, instalando Sedes Universitárias Municipais (posteriormente chamadas de Centros Universitários Municipais) em todos os bairros do país, muitas vezes em hospitais, escolas e fábricas convertidas em microuiversidades.

A microuiversidade é um conceito que se fortalece com a proposta de universalização do ensino superior, parte do processo de transformação, que envolve vários subsistemas, dentre eles o de Formação e Aperfeiçoamento do Pessoal Pedagógico. A microuiversidade é uma escola, mas também pode ser um hospital, uma fábrica ou uma oficina, porque essa concepção não é exclusiva da formação do professor, uma vez que pressupõe colocar todos os universitários em contato com a realidade na qual se desenvolve fisicamente a profissionalização (LEITE, 2010)

Tal concepção foi integrante do programa de *Universalización da la Educación Superior*, que teve como meta garantir o acesso ao ensino superior para todos os cubanos em 10 anos. O objetivo ia além da formação de professores generalistas, buscava colocar universitários de todas as carreiras em contato com a realidade de sua futura profissão. Segundo Alarcón de Quesada (2006), "sob uma concepção humanista, que a ninguém exclui, 22 das 3150 sedes foram instaladas em prisões convertidas em escolas".

O desenvolvimento dos Professores Generalistas Integrais (PGI) foi uma resposta direta aos problemas identificados no sistema educacional, sobretudo aqueles relacionados ao trabalho altamente individualizado do processo de ensino, que impactava a qualidade da educação oferecida. A concepção do professor generalista integral foi estruturada com o intuito de promover uma educação mais próxima e individualizada, onde o docente, além de ser responsável pelo ensino de diversas disciplinas – excetuando-se Inglês e Educação Física –, se torna também

uma figura de apoio pessoal para os alunos. Essa nova configuração permitiu que o professor acompanhasse um grupo específico de alunos durante o ciclo completo do ensino secundário básico, desde a 7ª até a 9ª série (GÓMEZ GUTIÉRREZ, 2005).

O Ministério da Educação (MINED) assumiu a responsabilidade de assegurar que essas atividades fossem fortemente vinculadas às práticas docentes, mantendo a orientação pedagógica cubana de unir o estudo e o trabalho. Essa formação era realizada em sintonia com a crescente presença de tecnologias educacionais nas salas de aula, incluindo televisão, vídeo, computador e software, o que permitia o desenvolvimento de uma pedagogia prática e multidimensional, que transcendia os conteúdos curriculares e abordava normas de conduta e valores morais (Cuba, 2005).

Para Becalli Puerta (2005, p. 18), a universalização da educação superior foi resultado da maturidade do movimento revolucionário cubano e das suas condições materiais. As lideranças do país entenderam que, para enfrentar os desafios do mundo atual, era necessário preparar recursos humanos capazes de compreender a necessidade de mudanças e atuar como protagonistas.

Nesse período, com a implementação do programa *Universalización da la Educación Superior*, passa a vigorar uma nova proposta de formação docente, onde se apresenta como princípio alcançar com que a formação seja realizada no trabalho e para o trabalho (GOMES GUTIÉRREZ, 2006, p.8). O entendimento da formação continuada como direito e todos os outros mencionados, perpassam os diálogos teóricos propostos na pesquisa, direcionando as análises e construindo pontes para as possíveis considerações e proposições.

Nesse pensamento, a formação de professores teve como fio condutor a prática docente, e reforçou as modificações no sistema de formação de professores em serviço até o início do século XXI. Os esforços para desenvolver uma capacitação cada vez mais ajustada às necessidades dos docentes tornou-se uma peculiaridade que oferece sustentação para integração entre os centros formadores e as necessidades dos territórios nos quais estes desenvolvem seu trabalho. A formação e o aperfeiçoamento do pessoal docente têm estado sempre no centro da política educacional cubana, fundada na dialética entre a estabilidade e a mudança. Essa estabilidade está condicionada à definição dos fundamentos da formação inicial e continuada, que se confirma pelo contexto socioeconômico.

Esse contexto, por outro lado, regula a amplitude de possíveis transformações e mudanças que implicam em ajustes nos processos de formação docente, a partir de

condicionantes sociais, especialmente as crescentes necessidades da sociedade cubana (SOUSA, 2016). Por exemplo, em 2010, como resultado do programa *Batalla de Ideas*, a força de trabalho cubana era composta por 54% de técnicos de ensino médio e 16% com diploma universitário (ONE, 2012). No entanto, uma parte significativa não trabalhava em sua área de formação devido aos baixos salários estatais, buscando ocupações mais lucrativas como garçons ou taxistas. Isso representava um investimento em educação mal direcionado. Conforme Leite (2023) a tentativa da *Batalla de Ideas* de matricular o maior número possível de estudantes universitários não resultou em uma medida produtiva do ponto de vista econômico, pois, em grande medida, sacrificou a qualidade pela quantidade, uma vez que os graduados não encontravam empregos com remuneração adequada em suas áreas de formação.

Todavia, de 1991 para cá, a formação de professores para a Educação Básica cubana – educação infantil, primária e secundária em Cuba, tem se realizado nos moldes constituído nesse processo histórico de universalização, independente dos resultados diretos do programa. Essa formação é realizada de maneira integral em cursos de graduação plena de nível superior universitário, sendo realizada em dezesseis universidades pedagógicas distribuídas em todas as províncias cubanas e nos Institutos Superiores Pedagógicos *Enrique José Varona* e *Hécton Piñeda*, *Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño*, localizados na cidade de Havana. Mariño Sánchez (2004, p.3) destaca os princípios que regem as políticas de formação dos professores:

- a) a responsabilidade total do Estado pela formação inicial e continuada, por meio da gratuidade, garantia de emprego e formação contínua para todos os professores em exercício;
- b) instituições universitárias específicas de tempo integral e duração de cinco anos; e um sistema integrado das instituições universitárias com a escola;
- c) essas instituições também são responsáveis pela investigação educativa e elevação do potencial científico do seu território de abrangência, além de cuidar da formação inicial e continuada.

Em parte da formação inicial, os estudantes são encaminhados para uma escola que é considerada *microuniversidade* que é ligada aos *Centros Universitarios Municipales (CUM)*, onde há possibilidade de se realizar uma formação geral, acadêmica, laboral e investigativa dos estudantes, em conjunto com sedes

universitárias criadas nos municípios.

A partir de 2000, el conjunto de políticas públicas -denominadas “Programas de la Revolución”, y asociadas a las esferas de la educación, la salud, la cultura y el trabajo social- demandó, con premura, un elevado capital humano. Le correspondió a la educación superior la responsabilidad no solo de aportar directivos y profesores para las escuelas de formación emergente de nivel medio en esos programas, sino de asegurar la continuidad de estudios en el nivel superior de sus egresados, con la creación de la educación superior en los municipios, a través de las Sedes Universitarias Municipales (SUM). La universalización de la educación superior cubana mediante las SUM en todos los municipios del país -hoy convertidas en Centros Universitarios Municipales (CUM)-, ha significado una importante transformación, debido a los cambios sustanciales de concepciones y prácticas que se necesitó asumir para su implementación y desarrollo, y a su correspondencia con los principios y acuerdos presentados en las declaraciones mundiales y regionales de la educación superior, relacionados con la educación para todos a lo largo de la vida, la educación como pilar fundamental de los derechos humanos, la igualdad en el acceso y la permanencia, la pertinencia en función de la sociedad, la comprensión de la calidad desde un concepto pluridimensional, etcétera. (PICHES-HERRERA, e BENITEZ-CARDENAS, 2021)

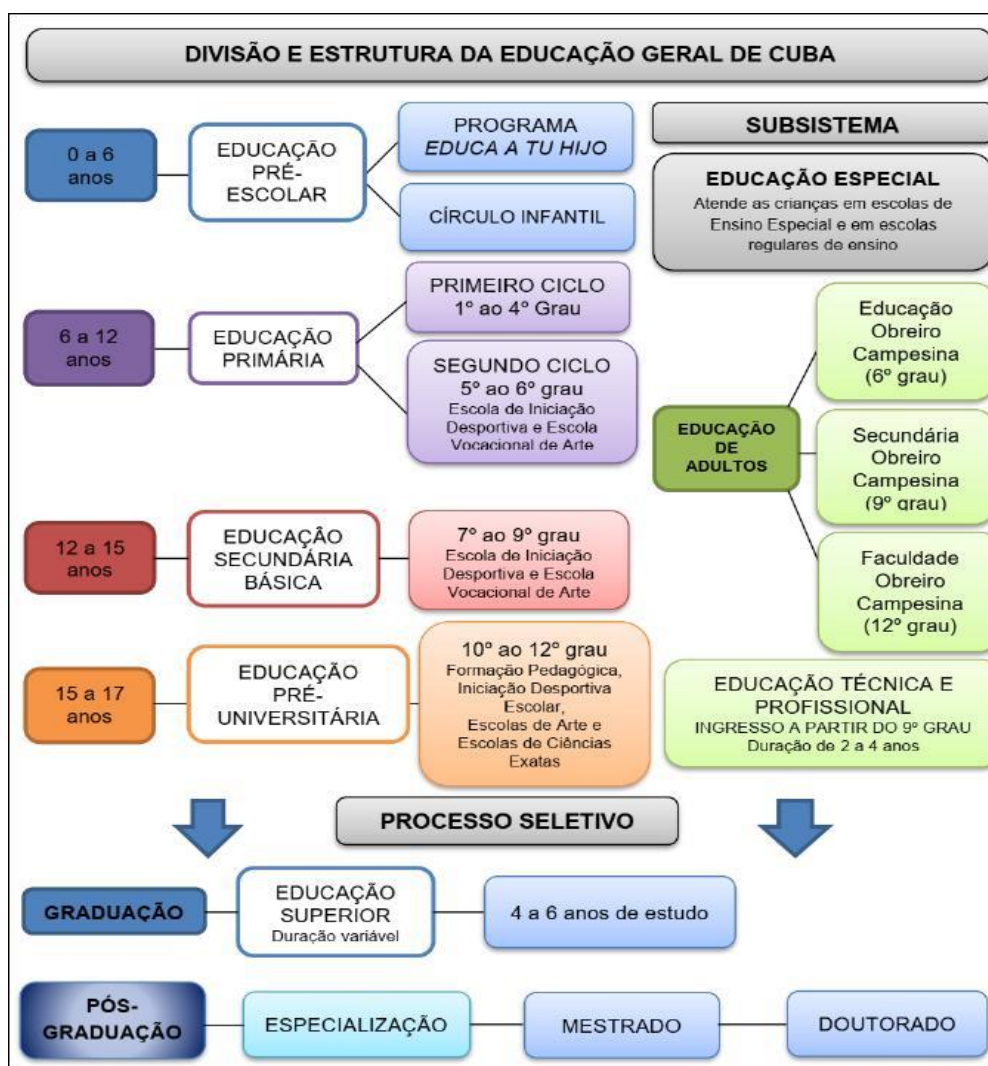
Nessa proposta de educação, Mariño Sánchez (2004) destaca que nessa proposta formativa, a pesquisa ocupa lugar de destaque, focalizada na escola e a partir do trabalho realizado pelos alunos, como afirma *“En la escuela tiene lugar la interacción de los maestros que se forman con los docentes de experiencia ya en ejercicio”* (MARIÑO SÁNCHEZ et al., 2004).

Nas *microuniversidades*, os estudantes realizam a continuidade da formação e, em meio a estudos intensivos, encontram uma unicidade entre a teoria ensinada nos Institutos Superiores e a prática docente das escolas escolhidas pelo Centro Universitário Municipal. Esse processo formativo também conta com professores tutores nas sedes universitárias municipais para que, com o assessoramento de professores mais experientes, possam realizar pesquisas, estudos independentes e tenham participação ativa em conferências, seminários e cursos. Essa nova concepção de formação docente tem como finalidade: aproximar a formação docente dos lugares onde os estudantes vivem e desenvolvem o seu trabalho; oferecer maiores possibilidades de acesso por meio de novas fontes de ingresso; e fortalecer a missão de formar verdadeiros educadores (MARIÑO SÁNCHEZ et al., 2004). Essa nova formação é adotada em todas as carreiras profissionais e envolve também uma proposta de formação docente para atuação no nível superior de todas as instituições de nível superior.

Em síntese, podemos apresentar o sistema educativo cubano, estruturado sob a responsabilidade direta do Estado, como um modelo abrangente e articulado que

busca garantir igualdade de oportunidades a todos os cidadãos, refletindo uma forte orientação para a formação de uma sociedade igualitária e desenvolvida. Sob a liderança dos Ministérios da Educação e do Ensino Superior, o sistema é composto por subsistemas interconectados que abrangem desde a educação pré-escolar até o ensino superior. A Educação Básica em Cuba é composta por diferentes níveis, começando pela Educação Pré-escolar, que funciona como preparação para a Educação Primária, dividida em dois ciclos: o primeiro, do 1.º ao 4.º ano, e o segundo, do 5.º ao 6.º ano, enfatizando o desenvolvimento de habilidades intelectuais gerais (CUBA, 2017 apud GHELLERE, FERNANDES e SOUZA, 2021). A Educação Secundária Básica, correspondente ao 7.º ao 9.º ano, completa o nível básico obrigatório. A partir daí, os estudantes podem ingressar na Educação Pré-universitária, um programa de três anos que prepara os jovens para o ensino superior ou para a vida laboral. As escolas cubanas funcionam em período integral, oferecendo atividades complementares que enriquecem o desenvolvimento dos alunos em áreas como artes, esportes e reforço escolar. A gestão do sistema educacional é centralizada pelo Ministério da Educação (MINED), que define e controla as políticas educacionais, organizando o ensino de maneira estruturada e formal, com currículos planejados e adaptados às necessidades locais. Este currículo é dividido em currículo geral, comum a todas as instituições, e currículo institucional, que é elaborado por cada escola para incluir a família e a comunidade, reforçando a relação entre escola e sociedade (CUBA, 2016 apud GHELLERE, FERNANDES e SOUZA, 2021). Os diversos conselhos e colegiados escolares, como o Conselho de Escola e o Conselho de Direção, compõem a governança escolar, assegurando que as políticas educacionais sejam implementadas de acordo com os objetivos nacionais e com a participação da comunidade. A educação cubana é planejada para atender às necessidades sociais, desenvolvendo nos estudantes não só competências acadêmicas, mas também valores patrióticos, habilidades de convivência e um senso de responsabilidade cívica.

Figura 9 - Sistema de Educação Cubano



Fonte: GHELLERE, FERNANDES e SOUZA, 2021.

Esse sistema, centralizado e regulado pelo Estado, assim como o direito à formação continuada dos professores é enfatizado como parte integral da busca pela excelência educacional e, embora o acesso a documentos oficiais e informações detalhadas seja mais restrito em comparação com outros países, há alguns princípios, políticas e regulamentações que podem ser mencionados a partir de estudos realizados em solo brasileiro.

Partimos entendendo que Cuba, em seu modelo pedagógico de formação – constituído por parte de formação teórica em tempo integral, parte de articulação entre ensino, pesquisa e trabalho, num sistema de tutoria, possibilidades de superação de relações esvaziada de sentido, intencionalidade e de mera expectativa de “aplicação da teoria”, principalmente na realização do estágio docente. Cabe ainda refletir se esse modelo dialoga com as demais mediações sócio-político-econômicas que

acontecem nos demais países latino-americanos, como vimos no caso do Chile e Brasil, principalmente no que se refere aos Aparelhos Privados de Hegemonia.

4. ENTRE A TINTA E O PAPEL: Traçando uma análise da formação de professores no bloco histórico (2016-2022).

"Todo acto de bondad es una demostración de poder."

— Gabriela Mistral,

"Lectura para Mujeres"

Com o objetivo de desvelar os princípios e concepções em disputa na formulação das políticas educacionais de formação continuada de professores no Brasil, Chile e Cuba, esta seção visa revelar a base subjacente e constitutiva dessas políticas. A intenção é compreender as resistências e adesões às imposições políticas macroestruturais induzidas pelas políticas públicas globais, por meio de uma análise das relações hegemônicas dentro do bloco histórico.

Para tanto, a seção foi elaborada mediante a articulação e síntese de discussões teóricas provenientes de revisão bibliográfica e análise documental, além de materializar as influências sócio-políticas e históricas na formulação dos documentos, seus resultados e estratégias. É importante destacar que, neste estudo, os documentos são considerados fontes de evidência que exigem procedimentos metodológicos específicos para serem analisados em seu processo de constituição e significado histórico. Entre esses procedimentos estão a comparação entre os documentos, a identificação do contexto histórico de sua produção e a busca pela complementaridade das informações extraídas deles.

Ao desvelar os alicerces ontológicos e epistemológicos das concepções das políticas de formação continuada no período estudado, aprofundaremos a discussão tendo como referência as categorias que emergiram de nossa análise. Buscamos, nas entrelinhas dos documentos, decifrar os objetivos declarados e os não revelados de cada política, compreendendo como se entrelaçam ou se opõem ao projeto hegemônico de formação docente.

Retomando as categorias analíticas, em primeira instância, **uma concepção dialética na qual o trabalho e a formação docente se voltam pragmaticamente para a prática**. Os elementos apontados no estado do conhecimento evidenciam um viés na formação docente direcionado à racionalidade técnica, fortemente influenciado por teorias como a do professor reflexivo e do movimento “ação-reflexão-ação”, assim

como pela epistemologia da prática, presentes em autores como Schön (2000) e Zeichner (1993).

Em segundo lugar, emerge a ideia de que **a profissionalização docente deve se basear na construção de competências práticas**, voltadas para a melhoria do desempenho dos alunos em avaliações em larga escala, em detrimento da superação individualizada das dificuldades de aprendizagem. Essa abordagem, diferente das reformas anteriores que buscavam o controle burocrático, se ancora em um novo gerencialismo, centrado na performance individual e no "espírito empreendedor" como solução para as lacunas deixadas pela visão de "sociedade de classes". A profissionalização do professor, assim, se constrói em conjunto com o conceito de desenvolvimento profissional docente, a partir das necessidades dos professores, da realidade dos alunos e da sistematização de suas experiências formativas e práticas educativas.

Todas essas perspectivas partem da compreensão de que **as políticas de formação docente no Brasil e no Chile são orientadas por um Estado neoliberal, fortemente influenciado por aparelhos privados de hegemonia e por ideais de performance e resultados, enquanto em Cuba a presença das APH ainda é incipiente porém com uma constante quando se trata de orientações externas**. O Estado, nesse contexto, assume um papel contraditório de regulador e indutor da participação social, mas com uma atuação voltada aos interesses do capital imperialista, em detrimento de um Estado amplo e de direitos. Paralelamente à desresponsabilização do Estado em relação às políticas sociais, a atual sociedade do conhecimento impulsiona a criação de marcos regulatórios internacionais e transnacionais, permeados por interesses de organismos supranacionais e entidades privadas. Essa tendência economicista, pautada por teorias liberais e neoliberais, acaba por caracterizar a escola como um espaço de trabalho técnico, industrial e pragmático.

Segundo Gramsci (2000), essas características permitem ao Estado constituir o que ele chama de "homem coletivo", ajustando técnica e eticamente as massas populares à cultura burguesa. Nessa perspectiva, o Estado é educador e assume o papel de criar novos padrões de civilização e adaptar a moralidade das massas às necessidades do sistema econômico, moldando, assim, novos tipos de indivíduos. Neves (2005) complementa essa visão ao afirmar que o Estado capitalista utiliza diversos mecanismos de intervenção e controle no sistema educacional, incluindo a

formação continuada, alinhados à visão de mundo da classe dominante e adaptados às demandas do processo produtivo.

Para apresentar uma aproximação com a totalidade da realidade apontada pelas categorias analíticas apresentadas, a seção será direcionada por alguns questionamentos: *como são feitas as políticas?* Estruturas, componentes e mecanismos que constituem as políticas de formação continuada de professores; *Quando são feitas?* Processo histórico-dialético da formação das políticas: contextos e embates e *Por quem são feitas?* A rede complexa de relações na formulação das políticas de formação: quem decide, quem financia, quem se beneficia e quem disputa espaço na arena da formação continuada.

4.1 Como são feitas? Estruturas, componentes e mecanismos que constituem as políticas de formação continuada de professores

Na maioria dos países democráticos, as políticas públicas são moldadas por diferentes grupos representados em um complexo jogo de forças de interesses, profundamente enraizado nas contradições de nosso desenvolvimento histórico e social. Sob a ótica do materialismo histórico dialético, compreendemos que essas políticas não são meras decisões técnicas, mas sim resultantes de um processo dinâmico de lutas e negociações entre diferentes atores sociais. O Estado integral, como aponta Gramsci (1999), atua como educador e regulador, buscando alinhar, no caso de estudo, a formação docente às demandas do modelo econômico vigente, muitas vezes influenciado por organismos internacionais e interesses privados. No entanto, essa atuação não é linear e encontra resistência de movimentos sociais e sindicais que defendem uma formação emancipadora e crítica. A educação, inserida nessa dinâmica social como espaço de disputas ideológicas, atua tanto como instrumento de manutenção das estruturas hegemônicas quanto como potencial catalisador de transformação social. Nesse contexto, as políticas de formação continuada de professores emergem não apenas como iniciativas técnicas ou administrativas, mas como arenas onde se materializam as tensões entre projetos societários antagônicos.

Gramsci (1999) enfatiza que o Estado integral opera simultaneamente nos domínios da sociedade civil e da sociedade política, exercendo uma função educativa que transcende a mera instrução formal. Ao articular coerção e consenso, o Estado

busca consolidar uma determinada concepção de mundo, legitimando a hegemonia da classe dominante. As políticas educacionais, nesse sentido, refletem os interesses de grupos sociais específicos que, através de intelectuais orgânicos, moldam o sistema educacional para perpetuar as relações de poder vigentes.

Retomando a proposta de análise de Shiroma, Campos e Garcia (2005), iniciamos pautando a descrição do contexto da produção, pontuando as condições sociais, políticas, econômicas e culturais que os principais documentos norteadores da formação continuada no Brasil, Chile e Cuba foram produzidos. Selecionamos no Brasil, a Resolução CNE/CP n.º 01, de 27 de outubro de 2020²⁸, que "Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica" também conhecida como BNC-Formação Continuada; no Chile temos a *Ley 20.903/2016 do Sistema de Desarrollo Profesional Docente*, que introduz várias mudanças significativas no sistema educacional chileno, focando na formação inicial, na formação continuada e nas condições de trabalho dos docentes; e em Cuba com a *Resolución Nº 2/2018, do Ministerio de Educación Superior*, que aponta as transformações que vêm ocorrendo na Educação Superior na ilha e como se desenham os novos desafios enfrentados pela nova geração e que, a partir disso, propõe alterações na regulamentação atual da formação inicial e continuada de professores que garantam os níveis de qualidade desejados dentro de uma formação integral dos futuros profissionais da educação do país.

A pesquisa em educação em contextos como o cubano enfrenta desafios complexos, entre eles a restrição de acesso a documentos oficiais. A dificuldade em obter dados completos do Ministério da Educação de Cuba (MINED) e do Ministério da Educação Superior (MES), crucial para esta tese, exige uma análise mais profunda. Concebendo a educação como um produto das relações sociais e das lutas de classes, buscamos compreender as contradições presentes nessa limitação. A educação, como bem público, deve ser transparente, mas o acesso restrito a documentos contradiz essa premissa. O Estado, enquanto regulador, deveria facilitar

²⁸ É importante explicar que no ano de defesa dessa tese a Resolução CNE/CP n.º 01, de 27 de outubro de 2020 é revogada pela Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. O contexto político progressista, com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2022, apresenta uma situação favorável para o debate entre as diversas forças sociais e abre espaço para o resgate de possibilidades, mesmo com aparente dificuldades de avanço. Para mais informações ler a Nota da ANFOPE sobre o parecer CNE/CP Nº 4/2024 disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf

a pesquisa, mas o controle sobre a informação limita a análise crítica.

O embargo econômico norte-americano, como apontamos no capítulo anterior, intensifica essas contradições. As sanções limitam recursos, dificultando a pesquisa e a divulgação de dados. A burocracia aumenta, a autocensura se instaura e outras prioridades, como a manutenção das escolas, competem com a produção de documentos. A pesquisa em Cuba, portanto, exige criatividade metodológica. A análise de fontes alternativas, a cooperação internacional e a comparação com outros contextos podem compensar a falta de dados oficiais.

A compreensão das limitações nos direcionou a ter como referência documental o relatório intitulado *Los Institutos Superiores Pedagógicos Cubanos (Universidades Pedagógicas)*, elaborado pelo *Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)*, no âmbito do *Programa Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, aprovado pelo *Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño*. O documento constituído pela Unesco realiza, em parceria com o MINED, uma síntese da perspectiva de formação de professores, da história e da estrutura dos Institutos Superiores Pedagógicos em Cuba e a resolução nos apresenta uma estrutura sólida da proposta de formação a partir dos Centros Universitários Municipais e sua ligação com as microuniversidades. Tendo em tela esse panorama, optamos por selecionar a atual resolução pois apresenta relação direta com os Instituto Superiores Pedagógicos, que por sua vez são os responsáveis pela direção e implementação dos Centros Universitários Municipais e pelas microuniversidades. Partimos então de uma apresentação sintética de alguns princípios importantes que se destacam nessas leis e que são subsídio para nossa análise.

Quadro 09 - Disposição sintética de princípios das leis que tratam da formação continuada em cada país

País	Política expressa em documentos-legislação	O que institui?	Princípios norteadores da formação	Concepção de formação continuada	Concepção de professor/docência
Brasil	Resolução CNE/CP n. 1, 24 de outubro de 2020	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da	Art. 2º Têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) e da Base	Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida	Art. 4º [...] agentes formativos de conhecimentos e culturas,

		Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)	Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Art. 3º As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional	como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho.	bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho.
Chile	<i>Ley 20.903/2016 do Sistema de Desarrollo Profesional Docente</i> (Alterando a Lei do Estatuto do Profissional da Educação	Cria o Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente e modifica outras regras	Art. 19 O Sistema de Desenvolvimento Profissional de Professores inspira-se nos seguintes princípios: a) Profissionalismo docente: o sistema promoverá formação e desenvolvimento de profissionais que cumpram missão decisiva na formação	Art. 11 Profissionais da educação têm direito a formação gratuita e relevante para o seu desenvolvimento profissional e melhoria contínua de seus conhecimentos	Art. 6 A função docente é de caráter profissional de nível superior, que executa diretamente os processos sistemáticos de ensino e

	<p>sistemizado na lei nº 19.070)</p>		<p>integral de seus alunos.</p> <p>b) Autonomia profissional: o sistema promoverá autonomia do profissional da educação para organizar as atividades pedagógicas de acordo com as características de seus alunos e a articulação de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, de acordo com as normas curriculares, o respectivo projeto educacional institucional, e as diretrizes legais do sistema educacional e de aperfeiçoamento específico e programas de inovação.</p> <p>c) Responsabilidade e ética profissional: o sistema promoverá o compromisso pessoal e social, bem como a responsabilidade pela formação e aprendizagem de todos os alunos, e garantirá o cultivo de valores e condutas éticas típicas de um profissional da educação.</p> <p>d) Desenvolvimento contínuo: o sistema promoverá formação profissional contínua de professores, individual e coletivamente, atualizando conhecimentos das disciplinas que ministram e dos métodos de ensino, de acordo com o contexto escolar em que atuam.</p>	<p>s e habilidades específicas. Os profissionais da educação são responsáveis por seu avanço no desenvolvimento profissional. Seu objetivo é contribuir para a melhoria contínua do desempenho dos professores, através da atualização e aprofundamento dos seus conhecimentos disciplinares e pedagógicos, refletindo sobre a sua prática profissional, com especial destaque para a aplicação de técnicas colaborativas com outros professores e profissionais, bem como o desenvolvimento e fortalecimento de competências para inclusão educativa.</p>	<p>educação, o que inclui o diagnóstico, planejamento, execução e avaliação dos mesmos processos e das atividades educativas gerais e complementares que ocorrem nas unidades educacionais de nível infantil, básico e médio.</p>
--	--------------------------------------	--	---	--	---

			<p>e) Inovação, investigação e reflexão pedagógica: o sistema promoverá a criatividade e a capacidade de inovação e investigação ligada à prática pedagógica, contribuindo para a construção de conhecimento pedagógico partilhado.</p> <p>f) Colaboração: o trabalho será promovido colaborativa entre profissionais da educação, visando à formação de comunidades de aprendizagem, orientadas por gestores que exerçam a liderança pedagógica e facilitem o diálogo, a reflexão coletiva e a criação de ambientes de trabalho que contribuam para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem.</p> <p>g) Equidade: o sistema incentivará profissionais da educação com desempenho destacado a atuarem em estabelecimentos com elevada proporção de alunos vulneráveis, a fim de oferecer melhores oportunidades educacionais a esses alunos.</p> <p>h) Participação: o sistema garantirá a participação dos profissionais da</p>	
--	--	--	---	--

			<p>educação nas diferentes instâncias da comunidade educativa e sua comunicação com os diferentes atores que a compõem, num clima de confiança e respeito pelos direitos de todos.</p> <p>i) Compromisso com a comunidade: o sistema promoverá o comprometimento do profissional da educação com sua comunidade escolar, gerando um ambiente que promova a formação, a aprendizagem e o desenvolvimento integral de todos os alunos.</p> <p>j) Apoio ao trabalho docente: o Estado assegurará o cumprimento dos propósitos e missão da função docente, implementando ações de apoio pedagógico e formativo relevantes para o desenvolvimento profissional dos profissionais da educação.</p>		
Cuba	<i>Resolución Nº 2 de 21 de junio de 2018, do Ministerio de Educación Superior; Los Institutos Superiores Pedagógicos</i>	Regulamento docente e do trabalho metodológico do Ensino Superior; Síntese da perspectiva de formação de professores, da história e da estrutura dos Institutos Superiores Pedagógicos em Cuba.	Art 1º: A formação de profissionais de nível superior é o processo que, de forma consciente e com base científica, se desenvolve nas instituições de ensino superior para garantir a preparação integral dos estudantes universitários, que se concretiza numa sólida formação técnico-científica, humanística e	Art. 4º: O profissional de perfil amplo possui formação básica aprofundada e básica específica da profissão. Isto permite-lhe resolver, com independência e criatividade, os problemas	ARTIGO 124: O trabalho docente é a execução do processo ensino-educativo visando o cumprimento dos objetivos gerais estabelecidos nos

	<p>Cubanos (IESALC/Unesco)</p>		<p>elevados valores ideológicos, políticos, éticos e estéticos, a fim de se tornarem profissionais revolucionários, cultos, competentes, independentes e criativos, para que possam atuar com sucesso nos diversos setores da economia e da sociedade em geral.</p> <p>Art 2º: A formação dos profissionais é desenvolvida curricular (processo de ensino educativo) e extracurricular. A investigação científica extracurricular e a extensão universitária, bem como a participação em tarefas com elevado impacto social, integram-se neste trabalho de formação, constituindo elementos de vital importância para a formação integral dos estudantes.</p> <p>Art. 3: O modelo de formação dos profissionais do Ensino Superior cubana tem um perfil amplo e baseia-se em duas ideias orientadoras fundamentais:</p> <p>a) A unidade entre educação e instrução, que expressa a necessidade de educar o homem ao mesmo tempo em que é educado;</p> <p>b) A ligação entre estudo e trabalho, que consiste em garantir através do currículo o domínio dos modos</p>	<p>mais gerais e frequentes que surgem no exercício da sua profissão. Esta formação servirá de base ao graduado para a sua atuação profissional, permitirá-lhe incorporar novos conhecimentos ao seu património cultural, adaptar-se às condições da sua finalidade de trabalho e participar no sistema de ensino pós-graduado que assegura a sua atualização contínua.</p> <p>Art. 5.º: O trabalho educativo nas instituições de Ensino Superior constitui a principal prioridade do processo formativo e desenvolve-se numa abordagem integral, envolvendo toda a comunidade universitária com a participação ativa dos estudantes, docentes e trabalhadores em geral. Para o</p>	<p>planos de estudos dos cursos. Isso garante, juntamente com as atividades extracurriculares, a qualidade da formação dos futuros profissionais para atender às demandas sociais.</p> <p>ARTIGO 125: A primeira prioridade no trabalho docente é a correta aplicação da abordagem integral do trabalho educativo nas universidades, que se reflete em todas as atividades desenvolvidas. Desta forma, promove-se a formação integral dos alunos a partir das disciplinas previstas no plano de estudos. Esta abordagem deve ser adaptada às particularidades do modelo</p>
--	------------------------------------	--	--	---	---

			<p>de atuação do profissional, em ligação direta com a sua atividade profissional.</p> <p>Apresenta características próprias para cada geração de planos de estudos, como consequência das mudanças científico-técnicas, socioeconômicas e culturais, do cenário nacional e internacional, bem como em resposta às demandas e necessidades do país.</p> <p>Art. 4º: O profissional de perfil amplo possui formação básica aprofundada e básica específica da profissão. Isto permite-lhe resolver, com independência e criatividade, os problemas mais gerais e frequentes que surgem no exercício da sua profissão. Esta formação servirá de base ao graduado para a sua atuação profissional, permitirá-lhe incorporar novos conhecimentos ao seu património cultural, adaptar-se às condições da sua finalidade de trabalho e participar no sistema de ensino pós-graduado que assegura a sua atualização contínua.</p> <p>Art. 5.º: O trabalho educativo nas instituições de Ensino Superior constitui a principal prioridade do processo formativo e</p>	<p>desenvolvimento do trabalho educativo deverão ser utilizados os percursos curriculares e extracurriculares; e estruturá-los nos diferentes níveis organizacionais em que ocorre o processo de formação.</p> <p>Art. 6º: A ligação entre estudo e trabalho expressa a necessidade de formar o aluno em contacto direto com a sua profissão, quer através de um vínculo laboral estável durante a licenciatura, quer a partir de um modelo de formação desenvolvido a partir do trabalho.</p>	<p>pedagógico e às características sob as quais se desenvolve a aprendizagem dos alunos, aos quais deve ser prestada uma atenção personalizada.</p>
--	--	--	---	--	---

			<p>desenvolve-se numa abordagem integral, envolvendo toda a comunidade universitária com a participação ativa dos estudantes, docentes e trabalhadores em geral. Para o desenvolvimento do trabalho educativo deverão ser utilizados os percursos curriculares e extracurriculares; e estruturá-lo nos diferentes níveis organizacionais em que ocorre o processo de formação.</p> <p>Art. 6º: A ligação entre estudo e trabalho expressa a necessidade de formar o aluno em contacto direto com a sua profissão, quer através de um vínculo laboral estável durante a licenciatura, quer a partir de um modelo de formação desenvolvido a partir do trabalho.</p>		
--	--	--	--	--	--

Fonte: elaborado pelo autor.

É importante salientar que nosso intento não é realizar uma descrição minuciosa do teor da lei, tão quanto suas implicações num contexto micro ou de análise de sua implementação. Retomamos nosso objetivo em compreender os elementos filosóficos, epistemológicos e de orientações educacionais que constituem as políticas de formação continuada para professores da Educação Básica no Brasil, Chile e Cuba. A legislação e programas aqui selecionadas são nosso fio condutor como documentos concretos que direcionam a formação de professores em determinado tempo histórico e que reverberam em múltiplas determinações e contradições no contexto do real.

4.1.1 Brasil e Chile: engrenagens políticas e sociais e a materialidade do neoliberalismo na construção das leis

Tomando essa direção de análise, iniciamos a partir do recorte temporal de 2016 a 2022, período no qual mundialmente se observa uma mudança social, política e econômica para uma direita pragmática, onde o deslocamento ideológico global, se caracteriza pela ascensão de governos com tendências conservadoras e nacionalistas²⁹. Nisso, as políticas de formação continuada no Brasil foram marcadas por um movimento pendular entre a valorização da formação continuada e o seu enfraquecimento. No início do período, a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica (PNEFB), estabelecida em 2009, ainda norteava as ações, com ênfase na formação continuada em consonância com as demandas locais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Contudo, a partir de 2016, com a mudança do cenário político nacional, quase como que um reflexo das mudanças internacionais, passa por um gradual desmonte de políticas e programas, como o Parfor, e um direcionamento para a formação a distância e a certificação por competências, alinhados a uma lógica de mercado e de resultados, como apontado por autores como Freitas (2019) e Shiroma (2021). Além disso, o país enfrentou um período de intensas transformações políticas e econômicas que impactaram diretamente as políticas educacionais, especialmente no que tange à formação continuada de professores. A aprovação da Emenda Constitucional 95, que estabeleceu um teto para os gastos públicos, restringiu significativamente os investimentos em educação (SAVIANI, 2017). Nesse contexto, a formação continuada de professores foi afetada tanto em termos de financiamento quanto de priorização política. A crise econômica exacerbou as desigualdades sociais e educacionais, refletindo-se na qualidade e na acessibilidade da formação docente (FREITAS, 2019).

Entre as entidades que garantem o funcionamento do Estado Democrático de Direito no campo educacional, destaca-se o Conselho Nacional de Educação (CNE).

²⁹ Podemos citar: a eleição de Donald Trump nos Estados Unidos (2016), que representou uma mudança na política externa norte-americana, com tendências mais protecionistas e nacionalistas; a decisão do Reino Unido de deixar a União Europeia, o BREXIT, que gerou instabilidade nos mercados financeiros globais e incertezas nas relações comerciais; o agravamento das tensões comerciais entre os Estados Unidos e a China, que afetaram o comércio global, causando oscilação nos preços internacionais das commodities; e as o panorama político latino-americano marcado pela ascensão de governos conservadores na Argentina, com Mauricio Macri, e no Chile, com Sebastián Piñera promovendo uma agenda pró-mercado e de ajustes fiscais.

Instituído pela Lei nº 4.024/1961, com modificações pela Lei nº 9.131/1995, o CNE é composto pela Câmara de Educação Básica (CEB) e pela Câmara de Educação Superior (CES), cada uma contando com 12 conselheiros. Essas câmaras são responsáveis por deliberar sobre diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação (PNE). A Lei nº 9.131/1995 também define que as nomeações dos conselheiros são feitas pelo Presidente da República, e pelo menos metade dos indicados, excetuando-se os secretários de Educação Básica e Superior, devem ser selecionados por meio de consulta às áreas de atuação dos respectivos colegiados. Os conselheiros têm um mandato de quatro anos, renovável uma vez consecutiva, com renovação de metade dos membros a cada dois anos.

A função normativa é a mais significativa do CNE, pois é ela que "dá a verdadeira distinção de um Conselho de Educação" (CURY, 2006). É através dessa função que os conselheiros ganham legitimidade para interpretar a lei com a devida cautela. Embora não sejam legisladores eleitos, eles representam a sociedade civil, atuando como colaboradores do Poder Público na execução de funções de interesse público relevante. Assim, a função do conselheiro é ser um "intelectual da legislação da educação escolar" (CURY, 2006, p. 42), assegurando que a aplicação das leis garanta o direito à educação e, conseqüentemente, o direito à cidadania.

A função normativa do CNE se concretiza através de pareceres e resoluções, instrumentos previstos na legislação que visam a execução do ordenamento jurídico educacional. Ademais, Aguiar (2017) ressalta que esse pareceres e resoluções, assim como a concretude dos normativos e diretrizes para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, refletem um momento singular das políticas educacionais, possibilitado, sobretudo, pela interlocução existente entre os órgãos ministeriais, as associações acadêmicas, profissionais e sindicais e o próprio CNE.

Ao analisar a constituição da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação entre 2014 e 2018 a partir do Currículo Lattes de seus conselheiros e das Portarias nº 187/2012, nº 323/2014, nº 174/2016 e nº 103/2018, que listam as instituições consultadas para as indicações, Auer *et al* (2024) apresenta que 19 conselheiros passaram pela CEB/CNE, incluindo membros natos como Maria

Beatriz Moreira Luce³⁰, Manuel Fernando Palácios da Cunha Melo³¹ e Rossieli Soares da Silva³². Outros conselheiros foram indicados por instituições ou nomeados pelo Executivo Federal, conforme previsto nas portarias mencionadas.

De acordo com os autores, entre os 19 conselheiros analisados, dez tinham vínculos com instituições que indicaram nomes para a CEB/CNE. Seis deles eram associados à ONG educacional Todos pela Educação (TPE), incluindo sócios-fundadores como Maria Helena Guimarães de Castro³³ e José Francisco Soares³⁴. O

³⁰ Doutora em Educação pela Michigan State University, nos Estados Unidos, Maria Beatriz Moreira Luce é professora titular de Política e Administração da Educação na UFRGS e docente no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). É a professora mais antiga da história da Faculdade de Educação da UFRGS (Faced) e uma das primeiras pesquisadoras do campo da educação no Brasil em atividade. Após mais de 50 anos lecionando na UFRGS, ela se aposentou em 2023, quando completou a idade da aposentadoria compulsória, mas não parou de dar aulas e orientar trabalhos – segue na instituição como professora convidada. A pesquisadora vem trabalhando com temas ligados à democratização do acesso à educação e à formação de professores no país. No Ministério da Educação, foi Secretária de Educação Básica; e no Conselho Nacional de Educação, foi conselheira nas câmaras de Educação Básica e de Educação Superior. Fonte: Faculdade de Educação - UFRGS - <https://www.ufrgs.br/faced/>

³¹ Manuel Palácios da Cunha e Melo é Engenheiro de Telecomunicações e se aproximou das Ciências Sociais durante o mestrado e doutorado. Ele desenvolveu e orientou diversas pesquisas sobre avaliação da educação, incluindo a de Izolda Cela, governadora eleita do Ceará, e secretária-executiva do MEC até julho de 2024. Palácios é professor titular do Departamento de Educação da UFJF desde 1991. Na UFJF, ele é fundador e coordenador do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed/UFJF), que desenvolve projetos, sistemas de avaliação, plataformas e a aplicação de provas em municípios, estados e para o governo federal. Atualmente está como presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/composicao/presidencia/manuel-fernando-palacios-da-cunha-e-melo>

³² Ministro da Educação no governo Temer, Rossieli Soares da Silva nasceu em Santiago (RS), em 9 de outubro de 1978. Possui bacharelado em Direito pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e mestrado em Gestão e Avaliação Educacional pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Antes de se tornar ministro da Educação, no MEC ocupou o cargo de secretário de Educação Básica. Rossieli teve passagem ainda pelo governo do Amazonas, onde foi secretário de Estado de Educação e presidente do Conselho Estadual de Educação. Ainda participou do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed), ocupando o cargo de vice-presidente. Fonte: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros/ministro-rossieli-soares-da-silva>

³³ Socióloga e Mestre em Ciência Política pela UNICAMP, é professora aposentada desta Universidade/IFCH onde atuou também como pesquisadora do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas/NEPP. No período de maio de 2016 a maio de 2018, foi Secretária Executiva do Ministério da Educação, sendo responsável pela coordenação do Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular/BNCC. No mesmo período, foi vice-presidente do Conselho de Governança do PISA/OCDE e membro do Comitê Diretivo da Agenda 2030 da UNESCO. Foi Conselheira Titular do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (2010-2016) e Diretora Executiva da Fundação SEADE de São Paulo até 16 de maio de 2016. No Governo do Estado de São Paulo atuou, de 2007 a abril de 2009, como Secretária de Educação. Participa de vários conselhos de organizações ligadas à educação. É Presidente da Associação Brasileira de Avaliação Educacional/ABAVE desde 2020; Conselheira do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular e do Todos pela Educação. É Membro da Academia Brasileira de Educação desde 2005 e da Academia Paulista de Educação desde 2015. Fonte: <https://www.nepp.unicamp.br/pesquisador/13/maria-helena-guimaraes-de-castro>

³⁴ Doutor em Estatística pela University of Wisconsin – Madison e pós-doutor em Educação pela University of Michigan – Ann Arbor. É professor emérito da Universidade Federal de Minas Gerais. Foi presidente do INEP de fevereiro de 2014 a fevereiro de 2016 e membro do Conselho Nacional de Educação, entre 2016 e 2020, onde foi um dos relatores da Base Nacional Comum Curricular. Participou do Conselho Técnico do INEE – *Instituto Nacional de Evaluación Educativa do México* e foi

TPE, considerado um *think tank*³⁵, exerce uma densa rede de influência, atuando na elaboração de políticas educacionais como a BNC Formação.

A Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave), o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE) também tiveram vínculos significativos entre os conselheiros da CEB/CNE. A Abave, por exemplo, fundada no final do governo FHC, teve Maria Helena Guimarães de Castro como uma de suas fundadoras e presidente, e mantém os princípios educacionais estabelecidos desde 1995, possuindo fortes conexões com o TPE. Auer *et al* (2024) ainda pontua que a instituição possui:

[...] uma cultura de avaliação que o estatuto destaca e que está ancorada nas recomendações dos organismos multilaterais, sobretudo a OCDE. No ano de 2020, com a instalação da pandemia do Covid-19, a Abave realizou uma série de lives (webnários) para a discussão desse fenômeno na educação, especificamente, na avaliação. No dia 3 de setembro desse ano, a instituição teve Andreas Schleicher, diretor do Pisa/OCDE, como palestrante, tamanho o relacionamento dessas instituições. A Abave tem vinculações com o TPE. Além de os dois conselheiros associados a ela também serem membros do TPE, a associação tem, basicamente, os mesmos parceiros que a ONG educacional: Itaú Social, Fundação Lemann e Instituto Unibanco, para citar alguns.

O Consed, que reúne secretários estaduais de Educação, indicou conselheiros como Mozart Neves Ramos³⁶ e Eduardo Deschamps³⁷, o primeiro associado ao TPE e o segundo, o ex-secretário de educação de Santa Catarina. E a FNCE, com as

consultor do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) e da OCDE para questões de avaliação educacional. Fonte: <https://escon.tceroc.br/jose-francisco-soares/>

³⁵ De acordo com Martins e Krawczyk (2018), *Think Thanks* são instituições que buscam pressionar e influenciar o Poder Público na formulação de políticas públicas.

³⁶ Possui graduação em Engenharia Química pela Universidade Federal de Pernambuco (1977), doutorado em Química pela Universidade Estadual de Campinas (1982) e pós-doutorado em Química pela Politécnica de Milão – Itália (1987-1988). Foi professor da Universidade Federal de Pernambuco de 1977 a 2013; pró-reitor Acadêmico da UFPE (1992-1995); presidente do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (1993); reitor da UFPE em 1996-1999 e 2000-2003; presidente da Andifes (2002/2003); secretário de Educação de Pernambuco (2003-2006); presidente do Consed (2006); presidente executivo do Todos Pela Educação (2007-2010); e diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna. Foi membro do Conselho Nacional de Educação (2018-2022). Fonte: <https://fapesp.br/13146/mozart-neves-ramos>

³⁷ Eduardo Deschamps nasceu em Blumenau – SC. Engenheiro Eletricista, Pós-graduado em Empreendedorismo na Engenharia, Mestre em Engenharia Elétrica e Doutor em Engenharia pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Possui MBA em Liderança e Gestão Pública pelo Centro de Lideranças Públicas – CLP/Harvard Kennedy School. Professor da Universidade Regional de Blumenau – FURB (desde 1990). Reitor da FURB (2006-2010). Professor do MBA em Liderança e Gestão Pública do CLP (2019-2021). Secretário-adjunto (2011) e Secretário de Estado da Educação de Santa Catarina (2012-2018). Presidente do Conselho Nacional dos Secretários de Educação – CONSED (2015-2016). Conselheiro do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (2011-2023) e do Conselho Nacional de Educação – CNE (2016-2020) onde exerceu a Presidência do Conselho Pleno entre 2016 e 2018 e presidiu as Comissões do Sistema Nacional de Educação, do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular. Fonte: <https://lemanncenter.stanford.edu/people/eduardo-deschamps>

conselheiras Suely Melo de Castro Menezes³⁸ e Kátia Cristina Stocco Smole³⁹, em cooperação com o Consed e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme), apresenta sua vinculação com o TPE quando afirma em um de seus documentos que “[...] o FNCE e a Uncme assumiam os compromissos de: contribuir na ‘implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação [TPE] firmando a participação efetiva nos Comitês Estaduais e Municipais do Plano de Ações Articuladas — PAR na concretização de uma visão sistêmica e estratégica da Educação [...]’” (FNCE, 2018, p. 73 apud Auer *et al*, 2024).

Tendo essa análise como pano de fundo, com o grande número de sujeitos relacionados a aparelhos privados, sabe-se que o CNE tem conduzido diversas discussões e estudos sobre a formação dos profissionais do magistério para a educação básica ao longo de sua trajetória, culminando na aprovação de Resoluções direcionadas à formação desses profissionais pela Comissão Bicameral do Conselho. Essa Comissão Bicameral, criada com a finalidade de desenvolver estudos e propostas sobre o tema, foi recomposta diversas vezes, em função da renovação periódica de seus membros.

Nesse cenário, no cumprimento de suas atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, e no desempenho das funções e atribuições do poder público federal em matéria de educação, o que inclui formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional, por meio da Comissão Bicameral, o CNE foi efetivando seu papel e assegurando a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira no tocante à formação de profissionais do magistério da educação básica. (BRASIL, 2015, p. 2).

Considerando os estudos e debates conduzidos pelas comissões ao longo dos anos, a Comissão Bicameral recomposta em 2014, após a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, aprofundou as análises sobre normas e

³⁸ Pedagoga, com habilitação para Administração Escolar e Orientação Educacional pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestra em Desenvolvimento Regional pela UNITAU. Diretora da CONFENEN (Confederação Nacional de Escolas Particulares de Ensino (1992 – 2022). Conselheira na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional (CNE). Presidente da Câmara de Educação Básica do CNE (2020/2021). Vice-Presidente da Câmara de Educação Básica do CNE (2022/2023). Membro do Fórum Nacional de Educação (2016-2020). Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação. Vice - Presidente da Fundação Ipiranga (2007 a 2021). Fonte: <https://anec.org.br/eventos/cebas-na-pratica-educacao-basica-e-superior-2-2/>

³⁹ Diretora do Mathema, ex-Secretária de Educação Básica do MEC (Ministério da Educação), ex-Membro do Conselho Nacional de Educação, Katia tem mais de 20 anos de atuação na área de Educação. Membro do Movimento pela Base (BNCC – Base Nacional Comum Curricular), Membro do Conselho da Nova Escola, é doutora e mestre em educação com área de concentração em ensino de Ciências e Matemática pela FEUSP, fez licenciatura e bacharelado em Matemática pela FFCL de Moema e cursos de aperfeiçoamento e especialização em Matemática no IME/USP. Fonte: <https://mathema.com.br/o-grupo-mathema/o-grupo/>

práticas curriculares, além das condições de profissionalização dos docentes. O objetivo era estabelecer um horizonte propositivo para a revisão e formulação de novas diretrizes para a formação inicial e continuada dos professores. Assim, prosseguiu-se com uma nova versão do documento base e uma proposta preliminar das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) foi submetida para consulta pública (BRASIL, 2015).

A Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação (CNE) desempenhou um papel central na elaboração e aprovação das DCNs, realizando várias reuniões de trabalho com a participação das Secretarias do Ministério da Educação (Sase, SEB, SESu, Setec, Secadi), CAPES, INEP, além de instituições de ensino superior, Fórum Ampliado de Conselhos, entidades acadêmicas e sindicais, especialistas e estudantes. Discussões também ocorreram no âmbito do Fórum Nacional de Educação, complementadas por atividades, estudos, produção e análise de textos pelos próprios membros da Comissão (BRASIL, 2015).

Os documentos produzidos pelos membros da Comissão Bicameral forneceram subsídios essenciais para a formulação da proposta das DCNs, ao oferecerem elementos analíticos e propositivos sobre a necessidade de consolidação de normas e diretrizes para os cursos de formação de professores. Após extensas discussões, uma proposta consolidada de DCNs foi apresentada em uma audiência pública em Recife, no início de 2015. Nesse evento, as contribuições dos participantes sublinharam a importância e os avanços dessa nova proposta para a formação de docentes.

Com base nas sugestões apresentadas durante a audiência, uma nova versão das DCNs foi discutida e aprovada por unanimidade pela Comissão Bicameral, sendo então submetida ao Conselho Pleno do CNE para deliberação. Em maio de 2015, durante uma sessão ordinária do Conselho, o relator apresentou o texto, e uma reunião extraordinária foi agendada e aprovada para deliberar sobre o Parecer e a minuta de Resolução, em conformidade com a legislação educacional vigente. Após nova aprovação unânime, o Parecer e a minuta de Resolução foram encaminhados ao Ministério da Educação, que os homologou em 24 de junho de 2015, sem alterações, em uma sessão pública (DOURADO, 2015).

No entanto, o cenário político brasileiro sofreu mudanças significativas em 2016, com o impeachment da presidente Dilma Rousseff. O início do governo de Michel Temer trouxe modificações no CNE, incluindo o afastamento de membros que

representavam movimentos sociais relacionados à formação de professores e a indicação de novos integrantes ligados a setores privatistas, conhecidos como reformadores empresariais da educação. Apesar de uma forte resistência da sociedade civil, inclusive em audiências públicas, esses novos membros começaram a dar suporte às políticas propostas por esses setores.

Embora não sejam o foco principal desta pesquisa, é importante destacar algumas normativas da era Temer que compõem o arcabouço da política atual de formação continuada de professores. Entre elas, destaca-se a aprovação da Emenda Constitucional n.º 95/2016, decorrente das Propostas de Emenda à Constituição – PECs n.º 241 e n.º 55 (BRASIL, 2016a), que tramitaram na Câmara dos Deputados e no Senado Federal. A reforma do ensino médio também foi uma mudança significativa, iniciada pela Medida Provisória n.º 746/2016 (BRASIL, 2016b), e posteriormente ratificada pelo Congresso Nacional através da Lei n.º 13.415/2017 (BRASIL, 2017a). Além disso, a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil e o ensino fundamental foi oficializada pelo Conselho Nacional de Educação mediante a Resolução CNE/CP n.º 02/2017 (BRASIL, 2017b), seguida pela homologação das novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio através da Resolução CNE/CP n.º 03/2018 (BRASIL, 2018a) e a BNCC do ensino médio pela Resolução CNE/CP n.º 04/2018 (BRASIL, 2018b).

Com a posse do governo de Jair Bolsonaro, em janeiro de 2019, houve a continuidade desse mesmo projeto político-educacional. Isso se evidenciou com a homologação do Parecer CNE/CP n.º 22, de 07 de novembro de 2019, cujo objetivo principal foi revogar a Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015. Além disso, a homologação da Resolução CNE/CP n.º 02, de 20 de dezembro de 2019, estabeleceu as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)" (BRASIL, 2019b). Em 2020, foram homologados o Parecer CNE/CP n.º 14, de 10 de julho (BRASIL, 2020a), e a Resolução CNE/CP n.º 01, de 27 de outubro de 2020, que "Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)" (BRASIL, 2020b), sendo essa última foco da nossa análise.

Observar essa trajetória constitutiva da diretriz de formação continuada no

Brasil, nos sinaliza uma possível estratégia de desmonte do Estado Democrático de Direito, na qual elementos constitutivos do ordenamento jurídico são alterados ou suprimidos, criando um ambiente de temor que sustenta emendas constitucionais que inviabilizam o projeto democrático. Um aspecto crucial desse processo é o aniquilamento da participação popular e da gestão democrática no debate para construção do documento, enfraquecendo o diálogo com os diversos setores da sociedade.

No Chile, identificamos uma estrutura constitutiva da legislação de formação de professores com uma grande participação popular e com um extenso período de debates durante os governos Bachelet (2007-2010; 2014-2018) e Piñera (2010-2014). Sendo uma das últimas grandes políticas educacionais implementadas no país, a Lei 20.903 de 2016 criou o novo Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente, atualizando a Lei 19.070 que aprova o Estatuto do Profissional da Educação. Este novo sistema procurou estabelecer um entendimento diferente quanto aos professores, reconhecendo-os como elementos fundamentais para alcançar a qualidade educacional.

A proposta era que essa questão fosse tratada desde a formação inicial dos docentes até a criação de um Sistema abrangente de Desenvolvimento Profissional para professores, tanto no setor público quanto no privado subsidiado. Concretamente, foram definidos requisitos para o ingresso nos cursos de Pedagogia e criadas condições para assegurar uma formação de alta qualidade para futuros educadores. Além disso, o sistema apresenta possibilidades do reconhecimento do desenvolvimento profissional dos docentes em suas diversas fases e busca incentivar um aperfeiçoamento contínuo; apresenta propostas de melhoria nas condições de trabalho, incluindo salários e a alocação de horas não letivas; e permite a inclusão gradual de todos os educadores e professores, abrangendo todos os níveis e especialidades (MINEDUC, 2016).

Primeiro elencamos aportes para constituir em nossa análise subsídios teóricos que possibilitem uma caracterização do cenário sociopolítico no Chile que contribuiu para a elaboração da Lei do Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente (LSDPD), também chamada de Lei da Carreira Docente. Sandoval (2023) nos auxilia nesse processo, apresentando uma análise a partir dos atores e marcos sócio-políticos que contribuíram para a discussão da LSDPD, assim como os nós críticos, facilitadores e obstáculos do processo de negociação da Lei. Para compreender o

“como” da construção da Lei, nos ateremos a apresentar os marcos sócio-políticos e os ritos relevantes que conduziram a Lei 20.903, em uma análise crítica a partir das contradições que emergem da leitura.

No segundo mandato de Michelle Bachelet, de 2014 a 2018, a reforma educacional se destacou como um dos principais pilares de seu programa de governo. Entre os objetivos dessa reforma, estava a criação de uma carreira docente que, entre outros pontos, visava melhorar as remunerações dos professores, introduzir incentivos e aumentar gradualmente o tempo dedicado pelos docentes às atividades fora da sala de aula. Além disso, a carreira docente deveria ter como foco central o desenvolvimento profissional e a qualidade do desempenho dos educadores. Outro aspecto importante da reforma era a redução gradual do número máximo de alunos por turma nas escolas subsidiadas (MICHELE BACHELET, 2013).

Compreender como se deu o processo de implementação dessas reformas e das leis que se constituem a partir dela, passa por entender que há tensões constantes entre as forças sociais e as mudanças que foram necessárias no caminhar da redemocratização chilena, observando os movimentos sociais como o movimento estudantil, quanto as leis que governaram a educação após o fim da ditadura.

Começamos por apresentar o Ministério da Educação (Mineduc), órgão que lidera as políticas educacionais e, em conjunto com o Conselho Nacional de Educação (CONED), a Agência de Qualidade da Educação e a Superintendência da Educação, administra o Sistema Nacional de Educação, conforme descrito no artigo 6º da Lei Geral da Educação (LGE). O CONED consulta especialistas de universidades e grupos externos para desenvolver políticas educacionais e garantir a qualidade do ensino. Essas consultas são financiadas por recursos públicos provenientes do Fundo de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (FONID). Além desse fundo, existe a Subvenção Escolar Preferencial, regulamentada por legislação específica.

Antes de nos debruçarmos de como se constituiu a LSDPD, Susin e Mendonça (2021) nos auxilia a retomar e explicitar o aparato legal relevante para nossa discussão e que rege a educação no Chile:

- a) a
Lei 20.248/2008, Lei de Concessão Preferencial de Escolas, criou a Subvenção Educacional Preferencial (SEP), destinada a melhorar a qualidade da educação dos estabelecimentos educacionais subvencionados e regulamenta a Assistência Técnica Educacional (ATE), pela qual o Estado legitima a entrada de sujeitos privados nas instituições de ensino para fornecer e aplicar apoio pedagógico, ao mesmo tempo que desmobiliza os municípios para essa oferta, pois eles não têm condições de concorrer com

organizações privadas;

b)

a

Lei Geral de Educação (LGE), que revogou a Lei Orgânica Constitucional do Ensino (LOCE), ainda do período ditatorial e que esteve em vigência por 19 anos, após o fim da ditadura. A mobilização estudantil em 2006 no Chile, conhecida como “Revolta dos Pinguins”⁴⁰, foi a grande impulsionadora e estimuladora da sociedade para a discussão da nova lei da educação. A LGE faz uma reforma na educação voltada para a fiscalização, a qualidade e a equidade, legitimando o principal instrumento de avaliação da educação no Chile, o SIMCE;

c)

a

Lei 20.501 de 2011, que retirou das mãos do prefeito a escolha dos dirigentes municipais de escolas, criando um novo mecanismo para selecionar diretores com o objetivo de melhorar a gestão e administração da educação pública e fortalecer o desempenho gerencial da gestão escolar, funcional ao sistema educacional chileno e à lógica empresarial da educação;

d)

a

Lei 20.845/15, Lei de Inclusão Escolar, é de suma importância pelos avanços que consegue institucionalizar, colocando fim ao lucro e ao co-pago, de forma gradual, seguida da Lei 21.091/2018, que concede a gratuidade da educação superior para a parcela mais vulnerável da sociedade chilena. Todos os avanços no aparato de regulação da educação são resultantes de pressões populares, como resposta a uma agenda social imposta pela organização e manifestações dos estudantes chilenos.

Assim, o primeiro marco da lei que estabelece o Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente foi em 20 de abril de 2015, quando a Presidente Michelle Bachelet juntamente com o Ministro da Fazenda, Alberto Arenas, e o Ministro da Educação, Nicolás Eyzaguirre, apresentaram o primeiro procedimento constitucional perante a Câmara dos Deputados. Sandoval (2023), destaca que este projeto vem se responsabilizar por um direito, que é a educação da sociedade, para isso é necessário:

“[...] ter um corpo docente que apoie os direitos dos bebês e das crianças jovens das novas gerações tenham acesso a uma educação de qualidade e sejam educados de acordo com os valores democráticos, num contexto social e de trabalho de reconhecimento do profissionalismo dos educadores, da sua elevada valorização social e remunerados equitativamente com outras profissões.” (BCN, 2018)

Para alcançar esse objetivo, o Ministério da Educação, antes do início do primeiro procedimento constitucional, promove um processo de discussão participativo. Em primeiro lugar, foram realizados diálogos periódicos com o Colégio

⁴⁰ O "Movimento dos Pinguins," ocorrido em 2006 no Chile, foi uma mobilização histórica e massiva de estudantes secundaristas que demandaram uma reforma profunda na educação pública chilena, criticando os impactos negativos do modelo educacional implantado durante a ditadura militar de Pinochet. Em 30 de maio de 2006, esses jovens, identificados como "pinguins" devido aos seus uniformes tradicionais, protagonizaram uma série de manifestações que tomaram as ruas das principais cidades chilenas, surpreendendo o país pela magnitude e organização das ações. A mobilização incluiu greves, ocupações de escolas, assembleias e passeatas que expressavam demandas por uma educação pública de qualidade e pelo fim das desigualdades educacionais (ZIBAS, 2008).

de Professores⁴¹ do Chile e, em segundo lugar, com a sociedade civil, onde se formou o Plano Diretor, articulando propostas de organizações privadas ligadas à educação. É importante observar que nesse momento o projeto a ser construído foi encabeçado com ampla participação e diálogo pelo Colégio de Professores e o grupo de trabalho sobre política nacional de ensino desde agosto de 2014. Além disso, houve diálogos públicos sobre o significado da educação e da reforma (141 reuniões abrangendo todo o país) e diálogos temáticos com 25 mesas compostas por atores educacionais que discutiram todas as dimensões da reforma educativa (julho-agosto de 2014). Também ocorreram reuniões sobre a política nacional de ensino, consistindo em três encontros técnicos de trabalho com especialistas, instituições e atores do sistema, organizados em torno da iniciativa do Plano Diretor (dezembro de 2014 e janeiro de 2015), e um dia de diálogo em todo o Chile, com a participação de mais de 20.000 professores em 209 comunas. Da mesma forma, houve apoio e participação do Colégio de Professores, Plano Diretor, Educação 2020, *Elige Educar*⁴², UNESCO e UNICEF (janeiro de 2015).

Durante o período de debate e tramitação da lei, alguns marcos se destacam: a apresentação do projeto em abril de 2015; uma ruptura nas negociações que resultou em uma greve do Colégio de Professores entre junho e julho de 2015, levando a sessões de negociação entre o Colégio de Professores, o Ministério da Educação e a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. A partir dessas discussões, os deputados da Comissão formularam um documento com condições básicas para a continuação do processo legislativo. Em julho de 2015, a Comissão de Educação rejeitou o projeto, iniciando um período de discussão, apresentações de especialistas e alterações. O projeto então passou da Câmara dos Deputados para o Senado, onde foram feitos ajustes adicionais e avaliações executivas incluídas (SANDOVAL, 2023, p. 122).

O autor que nos auxilia nessa análise, considera fundamental mencionar que a Lei 20.903 possui um histórico de pelo menos uma década de propostas, discussões e comitês de especialistas. Durante este período, o Colégio de Professores

⁴¹ O Colégio de Professores do Chile é o principal sindicato que representa os professores do país. Fundado em 1974, este sindicato desempenha um papel fundamental na defesa dos direitos e interesses dos educadores chilenos, atuando como uma força significativa na formulação de políticas educacionais e nas negociações com o governo. Fonte: <https://www.colegiodeprofesores.cl/>

⁴² O *Elige Educar* ou Escolha Educar, é uma iniciativa público-privada sob a égide do Centro de Políticas Públicas da Universidade Católica, que procura promover a pedagogia para que jovens talentosos se tornem professores e educadores (SANDOVAL, 2023).

desempenhou um papel significativo, formalmente apresentando em 2005 a necessidade de criação de uma carreira profissional em um congresso pedagógico. Nos governos subsequentes, de Bachelet (2007-2010) e Piñera (2010-2014), propostas semelhantes foram feitas, mas não se converteram em lei. Apenas no segundo mandato de Michelle Bachelet, cujo programa de governo incluía uma reforma educacional abrangente, o projeto de lei revisado foi finalmente apresentado em abril de 2015 e publicado como lei no Diário Oficial em 1º de abril de 2016.

Vale destacar, por fim, que a maioria dos atores envolvidos, cuja presença foi significativa, eram membros do Colégio de Professores ou da Nova Maioria, um conglomerado de partidos de centro-esquerda e esquerda, do qual Michelle Bachelet fazia parte e foi uma importante promotora da reforma. Embora propostas tenham sido feitas durante os governos do *'Chile Vamos'*, elas não avançaram nem tiveram impacto suficiente para serem consideradas relevantes pelos atores desse conglomerado. Apesar de o projeto ter sido um tema de discussão política transversal aos governos, Michelle Bachelet foi quem mais se aproximou das expectativas dos professores e perseverou até a aprovação da Política de Carreira Docente durante seu segundo mandato.

A partir desse recorte histórico-político, entende-se que essas políticas são resultado de um processo dialético entre as necessidades objetivas de qualificação docente e as pressões do mercado educacional. As diretrizes são estabelecidas principalmente pelo Ministério da Educação, que implementa programas como o *"Sistema de Desarrollo Profesional Docente"* pela Lei 20.903 de 2016, que busca alinhar a formação continuada com as demandas curriculares e pedagógicas contemporâneas. No entanto, há uma aparente contradição entre a retórica oficial de valorização docente e a realidade das condições de trabalho, que muitas vezes carecem de suporte adequado e recursos. Pesquisadores como Bellei (2015) e Nuñez (2016) destacam que, apesar dos avanços institucionais, as políticas frequentemente esbarram na precarização do trabalho docente e na falta de uma visão verdadeiramente emancipadora da educação, refletindo as desigualdades sociais mais amplas do país.

A LSDPD foi criada em resposta às intensas demandas sociais por uma educação mais equitativa e de qualidade, exacerbadas pelos movimentos estudantis de 2011 que clamavam por profundas reformas educacionais. No entanto é importante salientar que essa legislação surge em um contexto histórico e político profundamente

moldado pelas reformas educacionais implementadas no Chile nas décadas anteriores, especialmente nos anos 1980, durante a municipalização da educação. Esse processo, caracterizado por uma descentralização formal, na prática, visou dismantlar o modelo educacional estatal, transferindo responsabilidades para gestores públicos e privados, conhecidos como *sostenedores*. Esse modelo, alinhado aos princípios neoliberais, não apenas fragmentou o sistema educacional, mas também colocou em evidência a tensão entre objetivos de inclusão e equidade social e a lógica de mercado prevalente.

Essa tensão é ampliada pela influência de organizações supranacionais como o Banco Mundial, que associam a expansão e melhoria da educação à ideia de capital humano, priorizando o impacto econômico da educação sobre o desenvolvimento humano. Por meio de estratégias como “aprendizagem para todos”, o Banco Mundial reforça a conexão entre a educação e a redução da pobreza, mas desvincula essa narrativa das condições estruturais dos processos educacionais, enfatizando o papel instrumental da educação como alavanca econômica (BANCO MUNDIAL, 2011). De forma similar, a OCDE promove um discurso que articula inclusão social com produtividade e governança, apontando a necessidade de reformas estruturais amplas nos países da América Latina para superar lacunas de produtividade e inclusão. Embora a inclusão seja um termo recorrente nessas narrativas, a sua aplicação prática muitas vezes reforça um modelo meritocrático que privilegia a competitividade em detrimento de transformações sociais efetivas (OCDE, 2014).

Nessa perspectiva, as políticas a partir deste período se centralizam na criação de programas de capacitação contínua, mentorias e o estabelecimento de padrões de desempenho profissional. O investimento se torna significativo no segmento de cursos, workshops e programas de pós-graduação, bem como no desenvolvimento de redes de apoio entre docentes e na utilização de plataformas digitais na busca de democratizar o acesso à formação continuada e a promoção de novas metodologias e práticas pedagógicas. Paralelamente, a UNESCO, com sua Agenda 2030, mantém uma perspectiva mais alinhada à equidade, promovendo a educação como um direito universal e destacando as necessidades específicas de grupos marginalizados, incluindo povos indígenas, minorias linguísticas e pessoas com deficiência (UNESCO, 2015). Ainda assim, mesmo essa abordagem enfrenta os desafios de implementação em contextos onde políticas neoliberais predominam e moldam as reformas educacionais, como no Chile. O discurso de inclusão e equidade, em muitas ocasiões,

é apropriado por reformas administrativas que, sob o pretexto de justiça social, introduzem mecanismos de regulação e meritocracia que perpetuam desigualdades.

A partir desse prisma, o surgimento da LSDPD no Chile pode ser compreendido como uma tentativa de equilibrar essas pressões globais e demandas locais, buscando, ao menos no plano discursivo, reconciliar os princípios de justiça social com os de produtividade. No entanto, a implementação dessas políticas ocorre em um contexto de desafios e contradições significativas. A persistente desigualdade educacional, fruto de décadas de políticas neoliberais, continua a impactar negativamente as condições de trabalho dos professores, especialmente nas escolas públicas e rurais. Garcia (2004) aponta que há um deslocamento no discurso internacional para sustentar políticas de reforma sob novos termos, adaptando-se aos contextos e necessidades de legitimação. Esse movimento “camaleônico”, descrito por Shiroma (2001), revela que a luta por uma educação inclusiva e equitativa ainda é permeada por contradições estruturais, onde a retórica da inclusão e equidade muitas vezes se dissocia da prática, reforçando desigualdades existentes sob a égide de uma meritocracia renovada.

Apesar dos avanços institucionais, como a criação de incentivos financeiros para a formação continuada e a introdução de mentorias obrigatórias para novos professores, a resposta governamental muitas vezes foi criticada por ser insuficiente diante da magnitude dos problemas. Movimentos sociais e sindicatos de professores, como o *Colegio de Profesores*, destacaram a necessidade de um compromisso mais profundo com a valorização docente, incluindo melhorias salariais e condições de trabalho mais dignas. Estes movimentos também enfatizaram que a formação continuada deveria ser parte de um esforço mais amplo para reduzir as desigualdades estruturais do sistema educacional chileno.

Os protestos de 2019, conhecidos como "*Estallido Social*"⁴³, reforçaram ainda mais a necessidade de reformas profundas e equitativas no setor educacional. A pandemia de COVID-19 também trouxe novos desafios e acelerou a adoção de

⁴³ O Estallido consiste em uma série de protestos que congregam diversos movimentos sociais e também parte da população civil não organizada. A onda de protestos teve início na capital chilena, Santiago, com o movimento dos estudantes secundaristas contra o aumento de 30 pesos na passagem de metrô de Santiago. A pauta específica contra o aumento da passagem transformou-se na bandeira pelo fim do neoliberalismo, alertando os vizinhos latino-americanos da falência deste modelo de desenvolvimento econômico e todas as violações de direitos humanos que ele implica e mascara. Rapidamente, o movimento espalhou-se por diversas cidades do país e ganhou o apoio de outros setores da população (CARRILLO, 2021)

tecnologias digitais na formação continuada dos professores. Durante a pandemia, o governo chileno implementou plataformas online para treinamento e capacitação docente, mas as desigualdades de acesso à tecnologia e a internet destacaram a necessidade de políticas mais inclusivas e acessíveis. Os acontecimentos deste período sublinharam a importância de um sistema de formação continuada que não só promova a atualização pedagógica, mas também que aborde as condições materiais e profissionais dos educadores, refletindo um compromisso real com a justiça social e a qualidade educacional.

4.1.2 A subversão do sistema e o peso do capital imperialista: os movimentos políticos e sociais em Cuba

Caminhando para compreender o movimento da constituição das políticas educacionais na ilha cubana e, tendo em vista o panorama sócio-histórico apresentado, deparamos com diversas questões que impactaram a produção da *Resolución Nº 2 de 21 de junio de 2018, do Ministerio de Educación Superior*, e encaminharam alterações no rumo do processo de ensino, educativo e formativo estabelecido pela *Resolución Ministerial Nº 210 de fecha 31 de julio de 2007*, colocada em vigor o Regulamento do Ensino e do Trabalho Metodológico do Ensino Superior.

A constituição, revisão e alteração dessas políticas em Cuba estão profundamente enraizadas em uma abordagem dialética, na qual o Estado desempenha um papel crucial na promoção da educação como um direito inalienável e como um poderoso instrumento de transformação social. No contexto cubano, o sistema educacional é fortemente influenciado pelos princípios do socialismo, onde as necessidades coletivas da sociedade superam os interesses individuais, refletindo as complexas contradições e mediações inerentes à luta de classes. Então, como principal condutor do pensamento socialista em Cuba, o Partido Comunista de Cuba, se torna um dos primeiros espaços de debate e construção de novas propostas de políticas públicas.

Para abordar adequadamente os desafios apresentados quanto à constituição das políticas educacionais cubanas de formação de professores, é imperativo realizar uma análise da natureza do Partido Comunista de Cuba (PCC). Este partido, que se autodefine como marxista-leninista, claramente remete ao modelo organizativo de "centralismo democrático" proposto por Lênin (1986). Esse modelo organizacional é

considerado crucial em contextos de instabilidade, onde a manutenção de uma rígida disciplina partidária é vista como essencial para preservar o alinhamento da organização aos seus propósitos revolucionários, evitando desvios que possam comprometer a sua coesão (NUNES, 2016).

Nunes (2016) aponta que o papel do Partido Comunista em Cuba não se restringe à participação eleitoral, mas se configura como uma força de mobilização popular, que atua de maneira pedagógica. O objetivo do partido é não apenas organizar a prática política de modo renovado e profissional, mas também garantir que essa prática seja consistentemente orientada pela perspectiva revolucionária. Como Lênin (1986) observou, para que uma organização possa ser reconhecida como uma verdadeira vanguarda política, é necessário muito mais do que aderir a uma teoria; é preciso que essa teoria seja refletida em práticas concretas e inovadoras.

A tarefa do Partido Comunista, especialmente no contexto cubano, foi fundamental para a consolidação do socialismo como ideologia dominante na ilha. Essa hegemonia cultural foi necessária devido à persistência de influências burguesas e pequeno-burguesas, que permaneciam fortes, inclusive dentro do próprio movimento revolucionário que triunfou em 1959. O Partido Comunista, longe de ser um partido eleitoral convencional, não participa das eleições de modo a designar ou apoiar candidatos específicos. Em vez disso, sua atuação se dá através da mobilização e da educação popular, desempenhando um papel crucial na construção da hegemonia socialista em Cuba.

Sólo en la década de 1970 el PCC se convirtió en una organización suficientemente fuerte para imponer una dirección real sobre el sistema político cubano. El Congreso inicial del PCC tuvo lugar en 1975 y para entonces había crecido a 202,807 miembros (2.2 por ciento de la población). Su aparato organizacional era más fuerte y más elaborado. Los cuerpos del partido a todos los niveles, incluyendo el Comité Central, comenzaron a reunirse de forma regular. En resumen, ya a finales de la década de 1970, el PCC había tomado el rol conductor en la política, algo típico en los partidos comunistas gobernantes en otras partes (LEOGRANDE, 2009).

As eleições em Cuba, organizadas pelo Estado em um formato similar ao parlamentarismo, permitem a participação de qualquer cidadão, independentemente de sua filiação partidária. Esse modelo eleitoral, no entanto, resulta em uma composição da Assembleia Nacional do Poder Popular que não é dominada pelo Partido Comunista de Cuba, refletindo a diversidade política e a relativa autonomia das instituições cubanas em relação ao partido. Por exemplo, na legislatura de 2013-2017, o Partido Comunista ocupava cerca de 40% das cadeiras na Assembleia

Nacional, e 16 dos 33 cargos no Conselho de Ministros, que representa o Poder Executivo. Além disso, ministérios-chave como os da Educação, Ciência e Tecnologia, Justiça, e Comunicações, não são necessariamente liderados por membros do Partido Comunista, evidenciando uma complexa relação entre o Estado e a superestrutura partidária (NUNES, 2016).

Essa configuração política reflete a dinâmica entre estrutura e superestrutura em Cuba, onde o Estado desempenha um papel central na condução do projeto socialista, mas o faz através de uma inter-relação dialética com as instituições e práticas culturais que moldam a sociedade cubana. O Partido Comunista, ao atuar como uma força de hegemonia cultural, busca assegurar que o socialismo não seja apenas uma estrutura econômica, mas também uma força viva e mobilizadora na superestrutura, perpetuando a Revolução através da formação contínua de uma consciência política alinhada com os princípios marxistas-leninistas (BRITO, 2014).

Contudo, a transição da liderança cubana, com o afastamento de Fidel Castro e a ascensão de Raúl Castro à presidência em 2006, seguida pela sua confirmação oficial em 2008, marcou um ponto de inflexão na trajetória do regime revolucionário. Brito (2014) aponta que esse período foi caracterizado pela formulação e implementação de um conjunto significativo de reformas econômicas, formalmente anunciadas com a publicação das *Lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución* em 2010. Este programa, submetido ao escrutínio e ao debate popular, foi posteriormente ratificado no VI Congresso do Partido Comunista de Cuba em 2011. O congresso, focado nas questões econômicas, deu início a uma nova fase reformista, cujo principal objetivo era a "atualização do modelo econômico e social cubano", também referida como a atualização do socialismo.

Essas reformas não podem ser analisadas isoladamente; elas se interconectam profundamente com as transformações educacionais em curso, especialmente no contexto do *III Perfeccionamiento do Sistema Nacional de Educação (SNE)*. Este processo investigativo, de natureza abrangente e multifacetada, reflete a complexidade dos desafios educacionais enfrentados por Cuba. O plano de estudos atualmente em vigor, que dá origem ao *III Perfeccionamiento*, conhecido como Plano E, dá sequência a uma série de reformas anteriores, todas identificadas por letras maiúsculas do alfabeto. O cenário socioeconômico, tanto nacional quanto internacional, em que o Plano D foi desenvolvido, tornou-se progressivamente mais complexo, especialmente devido aos impactos adversos da crise econômica global

em Cuba, combinados com o rápido avanço da ciência e da tecnologia (NAVARRO QUINTERO & VALLE LIMA, 2024).

Essas transformações no campo educacional cubano estão intrinsecamente ligadas à dialética entre estrutura e superestrutura, conceitos fundamentais na teoria gramsciana. A unidade entre educação e instrução, bem como a integração entre estudo e trabalho, são pilares metodológicos que atuam como eixos transversais no processo formativo, garantindo que a hegemonia socialista seja não apenas mantida, mas também reproduzida através de uma educação que forma cidadãos conscientes e críticos.

Sabendo disso, o Documento Base para *el diseño de los planes de estudio "E"* (CUBA, 2016a) destaca que as mudanças implementadas refletem as transformações em curso na economia e na sociedade cubana, decorrentes da aplicação gradual dos *Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y de la Revolución*. Esse processo de atualização do modelo econômico cubano exige a formação de profissionais revolucionários, com uma preparação integral capaz de impulsionar o desenvolvimento futuro do país. Aqui, vemos a ação do Estado, que não só administra a economia, mas também dirige a sociedade civil, moldando a superestrutura através da educação para garantir que as futuras gerações estejam alinhadas aos objetivos da revolução.

A inter-relação entre as reformas econômicas e as educacionais exemplifica a concepção de Gramsci sobre o Estado, onde a superestrutura — neste caso, o espectro da educação — não apenas reflete, mas também influencia e é influenciada pela estrutura econômica. A implementação das reformas do SNE é parte integrante do esforço mais amplo de Cuba para construir uma sociedade socialista próspera e sustentável. Esse processo inclui a necessidade de maior protagonismo dos agentes educacionais, flexibilidade nos estilos de gestão e currículo, e uma preparação aprimorada de gestores e docentes para realizar as transformações planejadas.

Assim, ao alinharem-se com as diretrizes gerais formuladas no VII Congresso do Partido Comunista de Cuba e os objetivos da I Conferência do Partido Comunista de Cuba, as reformas educacionais e econômicas no país não só visaram a implementação do novo modelo econômico⁴⁴, mas também a aplicação da nova

⁴⁴ O novo modelo econômico cubano, conforme delineado no documento "*Conceptualización del Modelo Económico y Social Cubano de Desarrollo Socialista*" e os "*Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución para el Período 2021-2026*", visa consolidar o

Constituição, que reafirma os direitos dos cidadãos, especialmente no que diz respeito à educação. Isso evidencia um esforço consciente para consolidar a hegemonia socialista através da educação, alinhando-a com as metas da Agenda 2030⁴⁵ e fortalecendo o Estado Integral na construção de uma sociedade que seja, ao mesmo tempo, economicamente viável e socialmente justa.

Ao examinar as estruturas, componentes e mecanismos das políticas de educação continuada para professores no Brasil, Chile e Cuba, fica evidente que, apesar das diferenças notáveis entre os contextos nacionais, todos eles encontram desafios análogos em relação à tensão entre os requisitos pragmáticos da formação orientada à prática e a necessidade de educação crítica e emancipatória.

As políticas de educação de professores nessas nações ilustram um conflito persistente entre forças externas e internas, as pressões do capital imperialista — emanadas de entidades supranacionais como a UNESCO — e os requisitos sociais regionais, bem como a busca pela eficiência versus o reconhecimento da educação como um direito fundamental. As reações intrincadas às necessidades educacionais surgem dentro de cenários históricos, sociais e econômicos específicos, enquanto exibem certos traços compartilhados na formação de seus sistemas, elementos e processos.

desenvolvimento socialista através de uma atualização abrangente que combina princípios tradicionais do socialismo cubano com ajustes estruturais necessários para enfrentar os desafios contemporâneos. O modelo enfatiza a centralidade da propriedade socialista como base do sistema econômico, mas reconhece a coexistência e a diversificação de formas de propriedade, incluindo cooperativas, empresas mistas e privadas, todas reguladas pelo Estado para garantir a justiça social e a equidade. A planificação econômica, um elemento central do modelo, é projetada para equilibrar o controle estatal com a descentralização e o uso do mercado de maneira regulamentada. A modernização tecnológica, a inovação científica e a sustentabilidade ambiental são pilares essenciais para aumentar a produtividade e a eficiência econômica. O modelo também prioriza a participação democrática, o fortalecimento da cultura socialista e a proteção de direitos sociais universais como saúde, educação e segurança social. A proposta reflete uma tentativa de reforçar a soberania e a identidade socialista de Cuba, enquanto promove estratégias para superar as limitações econômicas, como o impacto do bloqueio econômico e as ineficiências internas, reafirmando a defesa dos valores revolucionários e a unidade do povo cubano frente aos desafios globais e internos (PARTIDO COMUNISTA DE CUBA, 2021)

⁴⁵ Em 2015, a Organização das Nações Unidas (ONU) adotou os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), um conjunto de metas focadas em “acabar com a pobreza, proteger o planeta e garantir que até 2030 todas as pessoas desfrutem de paz e prosperidade”. Os ODS cumprem três princípios: 1) são universais, pois se aplicam a todos os países; 2) são transformadores, porque oferecem uma mudança de paradigma para um desenvolvimento sustentável em comparação ao modelo tradicional de desenvolvimento; e 3) são civilizatórios, pois incluem o respeito à igualdade, a não discriminação e a responsabilidade dos Estados de respeitar, proteger e promover os direitos humanos. Os 17 objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) foram aprovados pela ONU como parte da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e contam com 169 metas específicas e 231 indicadores de cumprimento. Fonte: <https://pt.globalvoices.org/2024/02/17/os-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-em-cuba-explicados/>

4.2 Quando são feitas? Processo histórico-dialético da formação das políticas: contextos e embates

A análise do “quando” das políticas de formação continuada de professores no Brasil, Chile e Cuba entre 2016 e 2022 nos desvela um processo marcado por tensões e contradições inerentes aos contextos sociais, políticos e econômicos de cada país. Cada uma dessas nações, embora compartilhe um passado de colonização e lutas por emancipação social e política, desenvolveu ações educacionais influenciadas por sua própria trajetória histórica e por forças externas que moldaram suas estruturas educacionais.

No Brasil, a Resolução CNE/CP No. 01 de 2020, que estabeleceu a BNC-Formação Continuada, é uma resposta direta às pressões neoliberais que marcaram a política educacional do país a partir de 2016. Esse período é caracterizado por um ambiente de intenso debate sobre o papel da educação na formação de uma força de trabalho qualificada para o mercado global. Tal perspectiva é refletida nas exigências crescentes por um sistema educacional mais alinhado às necessidades do mercado, impulsionado por pressões internacionais e organismos como o Banco Mundial e a OCDE. A BNC-Formação Continuada surge como uma tentativa de padronizar a formação de professores, impondo um modelo tecnicista e instrumental que busca preparar os docentes para cumprir metas específicas, muitas vezes relacionadas a avaliações de larga escala, como o IDEB e o PISA.

Entretanto, essa padronização e controle revelam uma contradição central: enquanto a política visa alinhar a educação às demandas do mercado, ela também enfrenta resistência de sindicatos, movimentos docentes e outros atores sociais que defendem uma formação mais crítica e emancipadora. Esses grupos criticam a tendência tecnicista da BNC-Formação Continuada, apontando que tal abordagem desvaloriza a prática pedagógica ao limitar a autonomia docente e reduzir o ensino a um conjunto de habilidades técnicas voltadas para o mercado (FREITAS, 2019). A luta pela autonomia docente e pela valorização do trabalho pedagógico revela as tensões entre as políticas impostas de cima para baixo e as demandas por uma educação que promova a transformação social e a justiça.

No Chile, as políticas de formação continuada foram igualmente moldadas por um contexto de pressões neoliberais, mas com características particulares. A

promulgação da Lei No. 20.903/2016, que instituiu o Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente, foi uma resposta às demandas internas por uma educação mais justa e equitativa, em meio a um sistema educacional profundamente desigual. Os movimentos sociais, como o "Movimento dos Pinguins" em 2011 e o "*Estallido Social*" em 2019, desempenharam um papel crucial na formulação dessa política, pressionando o governo chileno a adotar medidas que valorizassem a profissão docente e melhorassem as condições de trabalho dos professores.

Esses movimentos refletem uma insatisfação generalizada com o sistema educacional chileno, marcado por profundas desigualdades resultantes de décadas de políticas neoliberais iniciadas durante a ditadura de Pinochet (1973-1990). Nesse sentido, a Lei No. 20.903/2016 buscou responder a essas pressões, criando uma Carreira Docente que, ao menos em teoria, ofereceria melhores condições salariais e exigiria formação continuada como parte de um esforço para melhorar a qualidade da educação. No entanto, a implementação dessa lei não esteve isenta de desafios e críticas, especialmente em relação à sua capacidade de realmente alterar as dinâmicas de poder existentes e superar as desigualdades enraizadas no sistema educacional chileno.

A influência externa de organismos supranacionais, como a OCDE e o Banco Mundial, também é evidente no caso chileno. Esses organismos promoveram modelos educacionais que enfatizam a eficiência, a competitividade e a qualidade, características centrais do modelo neoliberal. Assim, o Chile, na busca por melhorar seus indicadores educacionais e se destacar no cenário global, adotou essas recomendações, integrando-as em suas políticas de formação continuada. Contudo, essa adoção gerou tensões internas, pois as políticas neoliberais frequentemente entravam em conflito com as demandas locais por equidade e justiça social, resultando em um sistema educacional que tenta equilibrar a necessidade de competitividade global com a exigência por uma educação mais inclusiva e justa (ÁVALOS, 2014).

As influências internas e externas na concepção das políticas de formação continuada de professores em Cuba não foram diferentes. A Revolução Cubana, desde 1959, moldou o sistema educacional com base em princípios socialistas, e a Resolução No. 2 de 21 de junho de 2018 é uma manifestação desse compromisso contínuo. A política educacional cubana é uma tentativa de alinhar o sistema de ensino superior aos objetivos sociais e políticos do governo, enfatizando a importância da

educação como ferramenta para a construção de uma sociedade socialista.

Contudo, as tensões entre a autonomia e a conformidade com padrões internacionais são evidentes em Cuba, assim como no Brasil e no Chile. A UNESCO e outras organizações supranacionais influenciaram as políticas educacionais cubanas, buscando incentivar reformas que tendem a alinhar o sistema educacional cubano aos padrões globais de qualidade e desempenho. Isso cria um dilema para Cuba: por um lado, o país busca manter sua autonomia e fidelidade aos princípios revolucionários; por outro, enfrenta pressões para se adaptar a um mundo globalizado dominado pelo capitalismo. A africanização do currículo e a integração de sistemas de conhecimento locais são exemplos concretos dessas tensões, onde Cuba tenta equilibrar sua identidade nacional e regional com as demandas de um sistema educacional globalizado (ERIKSON et al., 2004).

A análise dessas políticas nos aponta que elas não são produtos de decisões técnicas isoladas, mas sim expressões das contradições inerentes ao modo de produção capitalista e das lutas de classe em cada país. No Brasil, a BNC-Formação Continuada representa uma tentativa de controlar a formação docente e alinhar a educação às demandas do mercado, mas também é um campo de disputa onde diferentes concepções de educação e sociedade se enfrentam. No Chile, o Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente é uma resposta às pressões por uma educação mais equitativa, mas permanece limitado pelas estruturas de poder que prevalecem na sociedade chilena. Em Cuba, as políticas educacionais refletem a luta contínua para manter os valores da Revolução em um mundo cada vez mais dominado pelo capitalismo global.

Essas contradições são evidentes na forma como cada país lida com as pressões externas e internas. No Brasil, a implementação da BNC-Formação Continuada, apesar de seu discurso de padronização e eficiência, encontra resistências significativas, refletindo as tensões entre as políticas neoliberais e as demandas por uma educação mais democrática e inclusiva.

A tentativa de impor uma visão tecnicista à formação docente esbarra na realidade de um país marcado por desigualdades regionais e sociais, onde os professores muitas vezes enfrentam condições de trabalho precárias e falta de recursos adequados para uma formação contínua de qualidade (GOMEZ & RAMOS, 2018).

No Chile, as tensões são evidentes na forma como a Lei No. 20.903/2016 tenta conciliar as demandas por maior equidade no sistema educacional com as pressões

neoliberais por eficiência e competitividade. A criação de uma Carreira Docente e a exigência de formação continuada foram passos importantes, mas a implementação dessas políticas revelou as limitações de um sistema ainda profundamente marcado pelas desigualdades. A resistência dos professores e a pressão contínua de movimentos sociais mostram que, apesar dos avanços formais, as contradições internas do sistema educacional chileno permanecem, refletindo as tensões mais amplas de uma sociedade em busca de justiça social (VARGAS, 2016).

Em Cuba, as políticas educacionais revelam uma luta contínua para equilibrar a manutenção dos princípios revolucionários com a necessidade de adaptação às realidades econômicas e políticas de um mundo globalizado. A Resolução No. 2 de 2018 reflete esse esforço, buscando adaptar o sistema educacional às novas demandas sem comprometer os valores fundamentais da revolução. Contudo, a influência de organismos internacionais e as pressões para conformidade com padrões globais criam tensões que desafiam a autonomia do projeto educacional cubano (GÓNZALEZ et al., 2018).

Embora as políticas representem avanços em termos de profissionalização docente e melhoria das condições de trabalho, elas também estão profundamente enraizadas nas contradições do modo de produção capitalista. A luta por uma educação que promova a emancipação e a transformação social continua, mas enfrenta desafios significativos em um contexto global onde o neoliberalismo e o controle tecnocrático da educação permanecem dominantes.

Essas políticas são moldadas por uma dinâmica dialética, onde as pressões externas e internas, as lutas de classe e as contradições sociais, políticas e econômicas interagem para produzir políticas que tentam responder às demandas por justiça, equidade e desenvolvimento profissional. Contudo, elas também enfrentam limitações significativas impostas pelas estruturas de poder existentes e pela necessidade de se adaptar a um sistema global dominado pelos interesses do capital. Observemos no quadro a seguir, uma síntese desta análise entre as realidades postas dos três países.

Quadro 10 - Quadro de Sínteses

Aspectos	Brasil	Chile	Cuba
Lei, norma ou regulamento	Resolução CNE/CP No. 01 de 2020, BNC-Formação Continuada	Lei No. 20.903/2016	Resolução No. 2 de 2018
Contexto Político e Econômico	Contexto de reformas neoliberais e disputa ideológica após 2016. Adoção de políticas alinhadas ao mercado.	Histórico de políticas neoliberais iniciadas na ditadura de Pinochet. Reforma educacional contínua.	Contexto pós-soviético com foco em manutenção de princípios revolucionários sob intensa e constante pressão econômica.
Tensões Externas	Influência do Banco Mundial, OCDE, e pressões por alinhamento com padrões globais	Forte influência da OCDE e do Banco Mundial em políticas de formação docente.	Influência da UNESCO e outras organizações supranacionais; necessidade de adaptar-se a padrões globais.
Tensões Internas	Movimentos sindicais e resistência de professores que exigem formação crítica e valorização profissional (ANFOPE, ANPED, UNDIME).	Movimentos sociais como o 'Movimento dos Pinguins' e 'Estallido Social' demandam maior equidade educacional.	Pressões sociais para manter a autonomia educacional e adaptar-se às novas realidades econômicas.
Enfoque das políticas	Padronização e controle através da BNC-Formação Continuada, com foco na eficiência e tecnicismo.	Criação do Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente através da Lei 20.903/2016. Maior regulação, burocratização para acreditação de cursos e seleção criteriosa para ingressos em	Reformas educacionais através da Resolução nº 2/2018, com foco em adaptar a formação continuada e o ensino superior às novas demandas.

		cursos de licenciatura.	
Desafios	Resistência à padronização, precarização do trabalho docente, falta de recursos.	Desigualdades persistentes, implementação desigual das políticas, resistência de professores.	Equilibrar princípios revolucionários com necessidade de adaptação ao sistema global.
Análises e Limitações	Tensão entre políticas tecnicistas e demandas por formação crítica e emancipadora.	Conquista parcial de maior profissionalização docente, mas limitada pela continuidade de práticas neoliberais.	Tensão entre a preservação dos valores revolucionários e a adaptação a um sistema global dominado pelo capitalismo.

Elaborado pelo autor.

Portanto, a constituição das políticas de formação continuada de professores nos países analisados e no recorte temporal selecionado, reflete as complexas dinâmicas de poder, as lutas de classe e as contradições sociais, políticas e econômicas de cada país. Embora essas políticas busquem melhorar a formação docente e responder às demandas por uma educação de qualidade, elas também são limitadas pelas pressões externas e internas, pelas estruturas de poder existentes e pelas tensões entre controle e autonomia, padronização e diversidade.

Em suma, quanto ao “quando” se desenvolvem essas políticas, se revela que elas são produtos de processos históricos complexos e contraditórios, onde diferentes concepções de educação e sociedade estão em constante disputa na arena do Estado. Na perspectiva gramsciana, o Estado é concebido não apenas como aparato governamental que exerce coerção e controle legal, mas também como uma relação estrutura x superestrutura que, articulada entre a sociedade civil e política, configura-se em uma “hegemonia encorajada de coerção” (GRAMSCI, 1975). Assim, ao examinarmos as políticas educacionais desses países, se apresenta evidente que elas não se limitam a uma função técnica de formação profissional docente. Elas são espaço de disputa onde a hegemonia - entendida como direção cultural e política - busca estabelecer consenso entre as classes subalternas por meio de estratégias que combinam coerção e aliciamento ideológico.

No caso de Brasil e Chile, as políticas refletem um jogo de forças marcado pela introdução de perspectivas neoliberais, os quais, por meio dos Aparelhos Privados de Hegemonia, promovem a responsabilização individual e o desenvolvimento de competências práticas, privilegiando uma racionalidade utilitarista em detrimento de uma educação crítica e emancipadora. A racionalidade utilitarista aqui reflete uma lógica guiada pela teoria do capital humano, que prioriza a formação de recursos humanos voltados para o mercado em detrimento da formação cidadã. Tal abordagem, amplamente criticada por associações científicas e educacionais, como ANPAE, ANPED, ANFOPE e ABRAPEC, segue os moldes das avaliações internacionais da OCDE, como o PISA, e submete a educação aos interesses produtivos, afastando-se de explicações mais amplas sobre a história da sociedade, a vida social e a ciência (LEHER, 2021).

Evangelista (2016) aponta que o conceito de responsabilização individual docente é apresentado como um mecanismo ideológico que desloca as causas estruturais dos problemas educacionais e sociais para a atuação individual dos professores, mascarando as verdadeiras raízes das desigualdades no sistema capitalista. Essa narrativa reforça a ideia de que o fracasso escolar, o desemprego e até o subdesenvolvimento econômico decorrem da falta de "autonomia responsável" e empenho docente, ocultando que tais questões derivam das opções políticas e econômicas das elites nacionais em conluio com o capital internacional. Sob o pretexto de empoderar o professor, o discurso da responsabilização o sobrecarrega com consequências que estão além de sua alçada, como a superação das desigualdades socioeconômicas e a resolução dos problemas estruturais da educação. A autora ainda destaca que a figura docente é utilizada como uma justificativa ideológica para naturalizar o desemprego estrutural e as relações de exploração, desviando a atenção das dinâmicas de poder que sustentam o capitalismo (EVANGELISTA, 2016).

Esse falso dilema legitima um sistema que não enfrenta as condições materiais que condicionam a realidade educacional, mas transfere ao professor a culpa por questões que excedem seu controle, consolidando o domínio do projeto burguês dominante. Essa formulação dialética permite observar que o Estado opera simultaneamente como esfera de dominação e de consenso, integrando mecanismos de força e ideologias que se entrelaçam para consolidar e perpetuar o poder.

Em contraste, Cuba apresenta uma configuração hegemônica distinta, em que a formação continuada está embasada na unidade entre teoria e prática, enraizada

na interdependência entre educação e trabalho, aproximando-se de uma concepção de hegemonia progressista. Essa integração visa consolidar uma educação que não apenas instrui, mas também emancipa, ao forjar sujeitos históricos conscientes de sua função social. Em Cuba, a coerção não se manifesta de forma explícita, uma vez que o Estado atua como articulador das necessidades educacionais do povo, promovendo um consenso ativo nas práticas pedagógicas.

A partir das lentes gramscianas, entende-se que as políticas de formação continuada em cada país emergem da tensão constante entre a necessidade de direção e dominação. Tal direção se dá pela conformação de uma hegemonia que visa estabelecer um senso comum favorável à manutenção do status quo ou, no caso cubano, de um projeto socialista mais inclusivo. Portanto, as políticas educacionais não só refletem as relações de poder dentro da estrutura do Estado Integral, como também materializam as contradições inerentes a esse equilíbrio instável entre força e consenso, entre a transformação social e a manutenção das desigualdades estruturais.

4.3 *Por quem são feitas?* A rede complexa de relações na formulação das políticas de formação: quem decide, quem financia, quem se beneficia e quem disputa espaço na arena da formação continuada.

Retomando o debate sobre as influências e sua teia de relações como/entre e sobre as concepções das políticas de formação continuada de professores, retomamos a presença, já anteriormente apresentada, dos Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) na análise da produção acadêmica brasileira. Em nosso levantamento do Estado do Conhecimento, dos 80 trabalhos acadêmicos examinados, 45 mencionam os APH, evidenciando uma presença marcante nesse campo. No entanto, observamos uma menor proporção de trabalhos críticos entre as teses e dissertações, o que nos leva a questionar a profundidade da reflexão sobre a influência desses aparelhos nas universidades brasileiras.

A concentração de pesquisas no eixo centro-sul brasileiro (74%) também merece atenção, pois indica a centralidade dessa região na produção de conhecimento sobre a formação de professores e na formulação de políticas públicas para a área. Essa centralização pode levar à reprodução de determinadas visões de

mundo e à negação das especificidades regionais, o que pode comprometer a construção de políticas de formação continuada mais democráticas e contextualizadas.

Essa centralização e a possível reprodução de visões de mundo alinhadas aos interesses do capital se tornam ainda mais evidentes quando analisamos os programas de formação continuada implementados no Brasil a partir do final da década de 1990. Embora apresentados como iniciativas voltadas para a valorização do saber docente e a busca pela qualidade da educação, programas como a Rede Nacional de Formação de Professores (2004), o PROFA (2001-2004), o Pró-letramento (2005-2012), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2013-2019) e o Tempo de Aprender (2020-atualidade) revelam uma complexa rede de relações entre diferentes atores, com interesses e objetivos nem sempre convergentes. A análise crítica desses programas revela a influência de organismos multilaterais, como a OEI, a UNESCO e o Banco Mundial, na definição dos eixos que norteiam as políticas de formação de professores no país.

Essa influência se manifesta, por exemplo, na ênfase na "qualidade da educação", entendida como universalização da educação fundamental, e na avaliação externa como principal instrumento de mensuração dos resultados. Observa-se ainda a incorporação do discurso da "equidade", que, no contexto das reformas educacionais atuais, se traduz na busca por uma oferta de ensino eficiente e eficaz, voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências que permitam aos estudantes competirem no mercado de trabalho. Essa perspectiva, alinhada aos interesses do capital e às demandas da globalização, contribui para reforçar a lógica mercantil na educação e para transformar o professor em um "mero executor de programas educacionais" (EVANGELISTA; SHIROMA, 2015), responsabilizado pelos resultados e submetido a práticas gerencialistas e performativas (VOSS, 2011).

No caso específico do PNAIC - Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa, programa que visava à alfabetização de todas as crianças até os 8 anos de idade, a análise da sua implementação e das suas transformações ao longo do tempo revela a complexa rede de relações que o constitui. Criado em 2012 e encerrado em 2018, o PNAIC contava inicialmente com a participação de universidades públicas, redes estaduais e municipais de ensino, configurando-se como um programa que, em tese, articulava diferentes esferas e atores. No entanto, a progressiva desestruturação do programa, com a redução da carga horária da formação, a alteração do período de

realização dos cursos e a exclusão das universidades dos processos decisórios em 2017, evidencia a fragilidade das políticas de formação continuada no Brasil e sua vulnerabilidade às mudanças políticas e aos interesses dos APH.

A exclusão das universidades públicas do PNAIC em 2017 é um exemplo emblemático da influência dos APH na formação continuada de professores. Ao questionar a qualidade da formação oferecida pelas universidades, o governo justificou sua exclusão do programa, transferindo a responsabilidade pela formação continuada para as Secretarias Estaduais de Educação e para a Undime, órgão que representa os municípios brasileiros. Essa decisão reforça a tendência à privatização da educação e à perda de autonomia das universidades públicas na formação de professores.

Outro aspecto relevante na análise do PNAIC é a inclusão dos educadores infantis e do Programa Novo Mais Educação, o que implicou em uma ampliação significativa do público-alvo da formação continuada. No entanto, essa ampliação não foi acompanhada de um aumento proporcional dos recursos e da estrutura do programa, o que resultou em uma precarização da formação oferecida e em uma sobrecarga de trabalho para as equipes das universidades.

Em continuidade das alterações propostas pelo governo brasileiro a partir de 2018, se institui a Política Nacional de Alfabetização (Decreto nº 9.765 em 11 de abril de 2019), e a partir dela o programa Tempo de Aprender (BRASIL, 2020), um “substituto” do PNAIC. As reverberações do momento histórico e das políticas advindas tornam como eixo de formação as experiências exitosas e as evidências científicas. Embora o programa se apresente como uma iniciativa inovadora, baseada em "evidências científicas" e voltada para a superação das "deficiências da alfabetização" no país, a análise crítica do seu conteúdo e da sua trajetória revela uma série de contradições e questionamentos, que se articulam com o debate sobre a influência dos Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) nas políticas educacionais brasileiras.

Um primeiro ponto a ser destacado é a forte influência de organismos multilaterais, como a UNESCO e o Banco Mundial, na definição das políticas de alfabetização no Brasil. Essa influência se manifesta na ênfase na avaliação externa como instrumento de mensuração da qualidade da educação e na busca por uma alfabetização que atenda às demandas do mercado de trabalho (KAPPI e MELO, 2022). O próprio programa Tempo de Aprender se apresenta como uma resposta às

baixas taxas de alfabetização apontadas em avaliações internacionais, como o PISA, reforçando a lógica da competitividade e da padronização na educação (BRASIL, 2019).

Outro aspecto relevante é a presença dos APH na formulação e implementação da PNA e do programa Tempo de Aprender. A ênfase nas "evidências científicas" como fundamento para as práticas de alfabetização se alinha aos interesses dos APH em promover uma educação tecnicista e voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências demandadas pelo mercado. A própria escolha da instrução fônica como método de alfabetização, com base em pesquisas da ciência cognitiva, reflete a influência de uma visão reducionista e instrumental da alfabetização, que ignora a complexidade do processo de aquisição da língua escrita e a diversidade de métodos e abordagens pedagógicas.

A análise do contexto de influência, produção de texto e prática da PNA e do programa Tempo de Aprender, com base no modelo de ciclo de políticas de Ball (2006), revela as disputas e negociações que envolvem a formulação e implementação das políticas de alfabetização no Brasil. A exclusão de pesquisadores e educadores do processo de elaboração da PNA, a adoção de uma visão única e homogênea de alfabetização e a desconsideração das especificidades do contexto brasileiro são alguns dos aspectos que evidenciam o caráter antidemocrático e autoritário da PNA, conforme apontado por Mortatti (2019).

No contexto da prática, a PNA e o programa Tempo de Aprender têm sido objeto de críticas e questionamentos por parte de pesquisadores e educadores, que apontam para os riscos de uma padronização das práticas de alfabetização e de uma desvalorização da experiência e dos saberes docentes. A pesquisa realizada pelo GIPEP⁴⁶ (PORTO et al., 2021) revela que, mesmo em redes de ensino que aderiram à PNA, a implementação do programa tem enfrentado dificuldades e resistências por parte dos professores, que questionam a adequação da instrução fônica à realidade brasileira e a exclusão de outras abordagens e métodos de alfabetização.

A PNA e o programa Tempo de Aprender também se inserem em um contexto de descontinuidade das políticas educacionais no Brasil, marcado por mudanças e

⁴⁶ O Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação Pública faz parte da Pesquisa Nacional "Alfabetização em Rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 e da recepção da PNA pelos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do EF". Esta rede de pesquisadores tem mapeado a implantação da PNA e o contexto que orienta a organização pedagógica da alfabetização durante o ensino remoto em diferentes regiões do Brasil.

reformas que afetam a formação continuada de professores e as práticas de alfabetização. A interrupção de programas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a implementação de uma nova política de alfabetização, com uma abordagem e uma metodologia distintas, geram incertezas e dificuldades para os professores, que precisam se adaptar às constantes mudanças e incorporar novas práticas em seu cotidiano. Essa descontinuidade das políticas educacionais favorece a atuação do setor privado, que se apresenta como um ator capaz de oferecer soluções e serviços para suprir as demandas da educação pública.

A transferência de responsabilidades do Estado para o setor privado, no contexto histórico brasileiro das reformas educacionais a partir da década de 90, a lei 11.079/2004 que consolidou o marco regulatório das parcerias públicos-privadas se apresenta como uma forma de modernizar a gestão pública e ampliar o acesso a serviços públicos, entretanto se vincula a uma crescente possibilidade de privatização da gestão educacional, e de outros desafios que podem levar à exclusão e marginalização dos estudantes de classes populares, que ficam à mercê dos interesses do mercado.

Peroni (2013) destaca que as PPPs na educação se efetivam a partir de três perspectivas: a parceria entre instituições do terceiro setor e sistemas públicos de educação, a assessoria de instituições privadas que influenciam as políticas públicas e os programas governamentais que incorporam a lógica gerencial do mercado. Essas três perspectivas se interrelacionam e se complementam, configurando um cenário complexo de atuação do setor privado na educação pública.

A parceria entre instituições do terceiro setor e o poder público se apresenta como uma forma de "compartilhamento de responsabilidades" na provisão da educação. No entanto, essa parceria pode levar à transferência de recursos públicos para organizações privadas, sem a devida transparência e controle social. Além disso, a lógica da "autoajuda" e da "ajuda mútua", presente no discurso do terceiro setor, pode reforçar a individualização dos problemas sociais e desresponsabilizar o Estado pela garantia dos direitos sociais.

A assessoria de instituições privadas na formulação e implementação de políticas públicas é outro mecanismo de influência do setor privado na educação. Fundações e institutos vinculados a grandes empresas atuam como consultores do governo, buscando moldar as políticas educacionais aos seus interesses. Peroni (2013) destaca que esses atores privados "auxiliam e direcionam o governo federal"

na formulação de políticas e programas, buscando "transformar seus programas em políticas de alcance nacional". Essa influência privada na definição das políticas públicas compromete a autonomia do Estado e reforça a lógica mercantil na educação.

Os programas governamentais que incorporam a lógica gerencial do mercado representam outra forma de atuação das Parcerias Público-Privado (PPP) na educação. A busca por resultados quantificáveis, a padronização das práticas e a competição entre as escolas são alguns dos elementos que caracterizam essa lógica gerencialista. Peroni (2013) destaca que as PPP "vêm definindo o conteúdo da educação" e "executando propostas por meio da formação, da avaliação, do monitoramento, da premiação e das sanções". Essa lógica gerencialista transforma a educação em um serviço como qualquer outro, sujeito às leis do mercado e à busca pelo lucro.

O "Movimento Todos pela Educação", liderado por empresários e instituições privadas, é um exemplo da crescente influência do setor privado na educação brasileira. Esse movimento, que defende uma agenda de reformas educacionais baseadas na lógica mercantil e na avaliação externa, tem conseguido influenciar as políticas públicas e moldar o debate sobre a educação no país. A atuação desse movimento evidencia a complexa rede de relações que envolve as PPPs na educação, com a participação de diversos atores e interesses em jogo.

A criação de institutos e fundações voltados para a consultoria e a promoção de "inovações" na educação é outro aspecto relevante da atuação do setor privado nesse campo. Esses institutos, muitas vezes vinculados a grandes empresas, oferecem programas e materiais didáticos padronizados, buscando interferir no cotidiano escolar e moldar as práticas pedagógicas. Essa atuação do setor privado na produção de materiais e na definição de modelos pedagógicos reforça a padronização e a homogeneização da educação, limitando a autonomia das escolas e dos professores.

Já no país andino, temos uma formação continuada de professores totalmente integrada a uma complexa rede de interações, caracterizada pelo crescente domínio de aparatos privados, um cenário fértil de privatização e comercialização da educação. Desde a década de 1990, sob os governos da *Concertación*⁴⁷ e a Reforma

⁴⁷ O Governo de *Concertación* no Chile refere-se a um período histórico de governos democráticos que sucederam a ditadura militar de Augusto Pinochet, a partir de 1990, com a redemocratização do país. Esse período foi liderado por uma coalizão política chamada *Concertación* de Partidos por la

Educacional, a formação de docentes tem sido reconhecida como um componente estratégico para atingir objetivos educacionais e aprimorar a profissionalização de professores. Em uma totalidade analítica, as políticas públicas educativas chilenas se desvelam em várias contradições e desafios, semelhantes à experiência brasileira, particularmente no que diz respeito ao impacto dos APH e ao envolvimento de organizações multilaterais na formulação de políticas educacionais.

Observar o “por quem” no Chile é ter em lente que a lógica subsidiária, uma característica notável da política social chilena, também é evidente na formação continuada para educadores. O Estado aloca certas obrigações ao setor privado, que serve como um provedor significativo de formação, conforme demonstrado pela análise do Registro Público Nacional de Melhoria (RPNP). A maioria das ações formativas é fornecida por instituições privadas, como universidades, institutos profissionais e outras organizações com fins lucrativos (Quadro 11) na modalidade à distância. Essa configuração ressalta a comercialização da formação de professores e abre precedentes para questionamentos sobre a qualidade, relevância e acessibilidade da formação fornecida.

Quadro 11 - Quantidade e classificação das instituições chilenas que fomentam formação continuada - 2016 a 2022

Tipo de Instituição	Modalidade - Quantidade de Ações formativas			
	À Distância	Presencial	Híbrida (Mista)	TOTAL
Universidades Públicas	85	6	27	118
Universidades Privadas	66	22	26	114
Instituições Privadas	2	4	0	6
Instituições privadas sem fim lucrativo	31	1	7	39
TOTAL	184	33	60	

Fonte: <https://caf.cpeip.cl/index.php/registro-publico/registro-publico-de-acciones-certificadas/>

Elaborado pelo autor

As críticas apontadas por autores como Cox (2003), Ávalos (2005), Soto (2006) e OREALC/UNESCO (2005) evidenciam os desafios e as contradições da formação continuada no Chile. A falta de planejamento e articulação dos programas, a sobrecarga de trabalho docente, a visão tecnicista da formação e a desconsideração das especificidades do contexto escolar são alguns dos problemas apontados. Assim como no Brasil, observa-se um "falso protagonismo" docente, com os professores sendo sobrecarregados com responsabilidades e cobranças por resultados, sem que lhes sejam garantidas condições adequadas de trabalho e formação.

Um ponto em comum entre os contextos brasileiro e chileno é a influência significativa de organizações multilaterais na formulação de políticas de formação de professores. No Chile, influenciado por entidades como o Banco Mundial e a UNESCO (*Consejo de Rectores*, 2005), há um foco na validação externa e uma busca por uma educação que se alinhe às exigências do mercado de trabalho. Semelhante ao Brasil, a integração dos conceitos de "qualidade" e "equidade" na política chilena é evidente, pois efetivamente facilita a adoção de métodos gerenciais e amplifica as demandas do trabalho docente.

Outra característica que alinha os contextos brasileiro e chileno é o impacto de avaliações padronizadas no desenvolvimento profissional contínuo de educadores. No Chile, o Sistema de Medição da Qualidade da Educação (SIMCE) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) exercem pressão significativa sobre escolas e educadores, intensificando o foco na preparação dos alunos para essas avaliações. Essa inclinação é evidente na formação contínua, que enfatiza o cultivo de habilidades e capacidades exigidas pelo mercado de trabalho e pela dinâmica competitiva, em detrimento de uma abordagem mais crítica e reflexiva à prática docente.

Um aspecto vital nesse contexto de transformação é o estabelecimento recente de Serviços Locais de Educação Pública (SLEP), que buscam suprir a gestão local da educação com uma estrutura institucional nova, descentralizada e mais autônoma. A análise desta reforma em curso envolve abordar um dos processos de mudança mais complicados e sem precedentes que o Estado chileno vive na educação e que possivelmente se estenderá por mais uma década. Donoso-Díaz (2021) explica:

Los SLEP son órganos públicos funcionales y territorialmente descentralizados, con personalidad jurídica y patrimonio propios. Su objeto

es proveer el servicio educacional en los niveles y modalidades que corresponda, velando por la calidad, mejora continua y equidad del servicio. Los SLEP deben entregar soporte técnico-pedagógico y apoyo a la gestión de los establecimientos, considerando sus proyectos educativos institucionales, la autonomía y necesidades de cada comunidad educativa, atendiendo a las características de sus estudiantes y del territorio. Cada SLEP deberá elaborar un Plan Estratégico Local para el desarrollo de la Educación en su área geográfica. Los establecimientos educacionales son la unidad básica del Sistema. Sus comunidades educativas la integran estudiantes, padres/apoderados, profesionales y asistentes de la Educación, y docentes directivos. Dichos establecimientos cuentan con autonomía para la definición y desarrollo de sus proyectos educativos. En el caso de los establecimientos dependientes de los SLEP, sus directores deben elaborarle, en conjunto con la comunidad educativa, y proponer al Director Ejecutivo del SLEP el Plan de Mejoramiento Educativo.

De acordo com sua definição, os SLEP, como participantes emergentes na rede de formação continuada, têm o potencial de uma gestão aprimorada alinhada com a necessidade local. No entanto, a execução do SLEP ocorre dentro de uma estrutura de inconsistências e desafios que podem prejudicar sua eficácia no avanço da educação continuada de qualidade para educadores.

É essencial examinar como o SLEP se envolverá com outras entidades na rede de formação continuada, incluindo universidades, instituições profissionais e o próprio CPEIP. Algumas questões emergem: quais critérios serão utilizados para estabelecer prioridades de treinamento e como o financiamento da educação continuada será gerenciado dentro da estrutura dos SLEP? Examinar esses tópicos é crucial para compreender a função dos SLEP na reestruturação da formação continuada para educadores no Chile e seus efeitos potenciais na profissionalização de professores.

Outro aspecto a ser explorado é a interação entre os SLEP e o modelo de formação continuada em vigência. A lógica subsidiária e a influência significativa do setor privado na educação chilena podem fazer com que os SLEP se tornem meros compradores de serviços de educação continuada de instituições privadas, exacerbando assim a comercialização da educação de professores e restringindo a autonomia dos serviços locais no estabelecimento de suas prioridades de treinamento.

Além disso, é essencial examinar a correlação entre a implementação dos SLEP e outras políticas educacionais no Chile, incluindo avaliação de professores e reforma curricular. Os SLEP devem facilitar o desenvolvimento da educação continuada que atenda às necessidades e dificuldades da educação chilena, levando em consideração as características únicas de cada região e incentivando o envolvimento dos professores na formulação de programas de treinamento.

Porém, mesmo em meio a tantas contradições, o estabelecimento do SLEP pode significar uma transformação significativa na estrutura da educação pública chilena, com a capacidade de influenciar a formação continuada de educadores. Um exame incisivo dessa nova estrutura institucional e suas potenciais ramificações para a formação continuada de professores é crucial para o estabelecimento de um sistema educacional mais equitativo e democrático, visando promover educação de qualidade para todos.

Assim como observado em experiências brasileiras e chilenas, os processos cubanos são influenciados tanto por forças internas quanto externas, ainda que o contexto socialista cubano promova uma centralização estatal mais pronunciada. Na realização de uma análise de textos, documentos e pesquisas, se desvela uma interseção intrincada entre diversos atores, sejam eles estatais ou supranacionais, com um papel significativo na formulação e implementação de políticas educativas.

Em Cuba, a criação dos Centros Universitários Municipais - CUM (anteriormente chamadas de Sedes Universitárias Municipais - SUM) e a implementação das microuniversidades é um dos fatores que explicam como a política de formação continuada está profundamente vinculada ao desenvolvimento local. Esses centros surgiram com o objetivo de alinhar o processo universitário às demandas específicas dos municípios, respondendo à necessidade de descentralizar a educação superior e adequá-la às particularidades de cada localidade.

Explicitando essa estrutura formativa, cada instância desempenha um papel complementar e específico na formação dos docentes cubanos, proporcionando uma formação que transcende o âmbito acadêmico tradicional para envolver diretamente o desenvolvimento social e comunitário, sob uma perspectiva de universalização e compromisso social.

As Universidades Pedagógicas se trata da instituição estatal responsável pela formação inicial dos profissionais da educação e pela capacitação permanente do corpo docente em atividade. A universidade pedagógica responde pelo trabalho metodológico nas diversas áreas da educação dentro de cada província, bem como pela investigação científica dos problemas educacionais que surgem na escola e para a escola (CORTINA BOVER e DÍAZ CASTILLO, 2010; ORTIZ TORREJÓN e BAUZÁ DÍAZ, 2013). A atuação das Universidades Pedagógicas, assim, transcende a mera oferta de cursos, pois responde também pela supervisão metodológica e pelas metodologias pedagógicas em todo o território, estabelecendo o marco teórico e

pedagógico que orienta as práticas dos demais níveis hierárquicos.

Em nível intermediário, situam-se os Centros Universitários Municipais (CUM), que constituem extensões territoriais das Universidades Pedagógicas. Essas sedes operam no modelo de educação semipresencial e a distância, oferecendo formação inicial e pós-graduação diretamente no município, atendendo às especificidades locais e promovendo uma articulação direta entre a universidade e a comunidade. Este nível de formação, além de facilitar o acesso dos professores à formação superior em suas próprias localidades, também promove uma educação contextualizada, em que os docentes têm a oportunidade de adaptar suas práticas aos desafios locais, alicerçando o processo educacional nos princípios da universalização e da responsabilidade comunitária. Sua estrutura é composta, essencialmente, por professores adjuntos e caracteriza-se pelo desenvolvimento do processo formativo para o trabalho. (CORTINA BOVER e DÍAZ CASTILLO, 2010; ORTIZ TORREJÓN e BAUZÁ DÍAZ, 2013).

Cortina Bover e Díaz Castillo (2010) explica que, nos Centros Universitários Municipais (CUM) em Cuba, o professor adjunto é um docente em exercício na Universidade Pedagógica, que se torna vinculado a uma escola do município simultaneamente. Eles desempenham um papel central na articulação entre a prática pedagógica e a formação de futuros profissionais da educação. Atuando simultaneamente em uma escola do município e no CUM, ele conecta a experiência prática ao processo formativo, orientando os estudantes em suas trajetórias acadêmicas e pedagógicas. Com domínio sobre o modo de atuação dos educadores, conteúdos educacionais e metodologias, o professor adjunto destaca-se por sua experiência em pesquisa educativa, capacidade de produzir materiais científicos e utilização eficaz de tecnologias da informação e comunicação no ensino. Além de suas competências técnicas, ele incorpora os valores éticos e políticos alinhados aos princípios marxistas, marxistas e fidelistas, promovendo uma educação humanista e revolucionária. Essa função exige sensibilidade humana, empatia e compromisso com a transformação social, consolidando os CUM como espaços de formação acadêmica e prática, essenciais para a construção de uma educação emancipadora e alinhada aos ideais da Revolução Cubana.

No nível mais prático e integrado à realidade escolar, encontram-se as microuniversidades, que constituem o eixo fundamental da formação prática e da socialização profissional dos futuros docentes. Estas microuniversidades são escolas

intencionalmente selecionadas, na qual coexistem e se complementam o processo formativo do profissional da educação em suas dimensões específicas e o processo de ensino-aprendizagem dos alunos do nível correspondente, estabelecendo-se entre eles relações harmônicas e coerentes que permitem alcançar os objetivos institucionais. Tal processo busca promover uma “formação integral” dos educadores, unindo a formação do profissional docente com a prática pedagógica em sala de aula.

Dentro desta estrutura, o tutor assume uma função essencial e de singular importância. Este educador, que é um professor da escola básica com experiência, licenciado em carreira específica, é o responsável por guiar e supervisionar os professores em formação, atuando como um mentor comprometido não apenas com o ensino de conhecimentos técnico-científicos, mas também com a formação ideológica, acadêmica e extensionista dos novos docentes. O tutor é incumbido de planejar, organizar, monitorar e avaliar o desempenho dos estudantes em formação, promovendo uma abordagem dialógica e reflexiva, realizando um diagnóstico pedagógico, que possibilita enriquecer a compreensão crítica do exercício docente. Por meio de uma relação de reciprocidade e de intercâmbio cultural e pedagógico, o tutor fomenta o vínculo do professor em formação com a prática pedagógica e com os valores éticos e sociais da educação socialista cubana (CORTINA BOVER e DÍAZ CASTILLO, 2010; ORTIZ TORREJÓN e BAUZÁ DÍAZ, 2013).

Além de suas responsabilidades práticas e metodológicas, o tutor desempenha o papel de mediador, auxiliando os docentes em formação na aplicação dos conhecimentos teóricos em sua prática, enquanto estabelece vínculos com os demais membros do coletivo pedagógico, fortalecendo o senso de comunidade e o compromisso com a qualidade educacional. Seu papel se estende ao apoio no desenvolvimento de pesquisas científicas e à orientação para o aperfeiçoamento contínuo, garantindo que o futuro educador se forme com uma sólida base ética, técnica e social, refletindo os valores defendidos pela sociedade cubana.

A criação dos CUM e das microuniversidades reflete a constatação de que o conhecimento produzido nas universidades precisa dialogar com os desafios locais, como bem argumenta Arocena (1995), ao definir a sociedade local como um território onde os valores e normas geram ações coletivas que visam o desenvolvimento da comunidade. Este enfoque destaca a importância de atores locais no processo de formação, contrapondo-se a uma lógica meramente economicista, como observado nas políticas orientadas pelo mercado no Brasil e Chile, onde parcerias público-

privadas (PPPs) e influências internacionais frequentemente ditam os rumos da educação.

No entanto, a análise da literatura sobre os CUM, com base em autores como Lage (2006), Núñez (2010, 2012), Núñez et al. (2006, 2007), Boffill (2010) e Reyes (2011), revela a persistência de desafios na superação dos modelos tradicionais de gestão universitária, com a reprodução de práticas centralizadoras e a dificuldade em integrar os diferentes atores locais na construção do conhecimento. A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, por exemplo, desempenha um papel relevante ao definir marcos de desenvolvimento educacional que influenciam diretamente as políticas cubanas, sobretudo na orientação para o desenvolvimento sustentável e na promoção da educação como ferramenta de inclusão e equidade. A UNESCO declara que “no contexto da globalização e das economias do conhecimento, reconhece-se que o ensino superior na sua função de produção e difusão de conhecimento é uma força motriz essencial para o desenvolvimento [...]”. (UNESCO, 2009, p.8).

Diferentemente de países como o Brasil, onde as parcerias público-privadas e as influências de fundações privadas (como a Fundação Lemann ou o Instituto Unibanco) ocupam papel central na formulação e execução de políticas educacionais, em Cuba, a hegemonia estatal sobre o setor educacional é incontestável. Isso não significa, contudo, que Cuba esteja imune às influências de organizações supranacionais. A presença de organismos como a UNESCO e o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) atesta a permeabilidade das políticas cubanas a influências globais, especialmente no que se refere à inserção de conceitos de desenvolvimento sustentável e educação como direito universal (UNESCO, 2009). Essa influência pode gerar tensões entre a busca por um desenvolvimento local autônomo, baseado nas necessidades e prioridades definidas pelos atores locais, e as pressões por atender às demandas da economia globalizada. No entanto, é importante destacar que o conceito de desenvolvimento local em Cuba se baseia em uma perspectiva mais ampla, que considera não apenas os aspectos econômicos, mas também as dimensões social, cultural e ambiental do desenvolvimento, conforme apontado por Reyes (2011).

Todavia, as políticas educacionais cubanas ainda enfrentam seus desafios. A integração dos CUM no desenvolvimento local, por exemplo, ainda carece de uma maior contextualização e adaptação às realidades específicas de cada território. Há

uma tensão latente entre a centralização estatal e a autonomia local, algo que se reflete nas críticas sobre a gestão dos CUM, que, em muitos casos, reproduz modelos centralizados, característicos das universidades tradicionais, distanciando-se das necessidades locais, o que reverbera no processo formativo nas microuniversidades (AROCENA, 1995, 2004; CORAGGIO, 2002; BARREIRO, 2000; LIMIA, 2004; GUZÓN, 2002, 2006; NÚÑEZ, 2010). Essa tensão entre centralização e localidade também é observada no Brasil e no Chile, onde as políticas educacionais são frequentemente formuladas em esferas centralizadas e implementadas de maneira fragmentada nos contextos regionais (PERONI, 2013).

No caso cubano, o desafio está em encontrar um equilíbrio entre o controle central do Estado e a necessidade de que as soluções formativas atendam, de fato, às particularidades de cada município. Nesse sentido, a integração de atores locais — professores, gestores e a comunidade — no processo de formulação das políticas de formação continuada ainda é um aspecto que demanda maior desenvolvimento.

Esse desafio reside principalmente na necessidade de se construir uma "dinâmica de gestão" própria para os CUM, que considere suas especificidades e potencialidades. A superação dos modelos tradicionais de gestão universitária e a construção de uma nova cultura institucional, baseada na participação democrática, na autonomia e na corresponsabilidade entre os diferentes atores envolvidos na formação continuada, são fundamentais para o fortalecimento dos CUM e para a consolidação de um modelo de formação docente realizado na microuniversidade.

Outro aspecto que merece destaque é o papel dos professor-tutor nesse contexto de formação continuada. Em Cuba, o professor é visto não apenas como um executor de políticas educacionais, mas como um agente transformador, envolvido diretamente no processo de desenvolvimento social (PICHES-HERRERA e BENITEZ-CARDENAS, 2021). Esse enfoque contrasta com a realidade brasileira e chilena, onde os professores frequentemente são responsabilizados pelo fracasso ou sucesso de políticas que, na verdade, são formuladas em esferas que muitas vezes ignoram a realidade das salas de aula e das comunidades onde atuam. A abordagem cubana, que valoriza a formação interdisciplinar e a relação educação e trabalho por meio de um desenvolvimento de competências múltiplas, como a científica e a organizativa, cria um espaço para que os professores participem ativamente da construção de soluções para os problemas locais.

No contexto brasileiro, por outro lado, a formação continuada dos professores

tem sido cada vez mais permeada por pacotes de formação padronizados, muitas vezes oferecidos por atores privados que, apesar de eficientes em termos técnicos, não consideram as particularidades regionais. Isso reforça a lógica de que o professor é um mero executor de um modelo de ensino que privilegia a eficiência e o controle de resultados. Em Cuba, a formação continuada busca promover uma autonomia pedagógica, em que o professor se torna parte ativa no desenvolvimento das políticas educacionais, trabalhando diretamente com a comunidade para atender às necessidades locais.

As críticas de Adrião et al. (2012) ao modelo brasileiro de parcerias com o setor privado ressaltam como a formação continuada, oferecida por empresas e instituições privadas, tende a focar mais no uso adequado de materiais e na capacitação técnica dos professores do que na construção de uma formação crítica e reflexiva. No Chile, essa tendência é reforçada pelas parcerias globais em educação, como apontado por Ball e Olmedo (2013), que evidenciam a presença de redes globais de novos filantropos, cujo objetivo é transformar a educação pública em um produto comercializável. Essas redes têm poder de influência sobre as políticas educacionais, muitas vezes captando recursos públicos por meio de PPPs, o que fortalece a lógica de mercado e, simultaneamente, fragiliza o papel do Estado na garantia de uma educação inclusiva e de qualidade.

Em contraste, o modelo cubano materializado na microuniversidade tenta, apesar de suas limitações, alinhar a formação continuada com as necessidades e realidades locais, por meio de uma rede colaborativa que envolve atores locais, como professores, gestores e a própria comunidade. Seu eixo metodológico se fixa nos princípios:

- a. *Principio de la deducción por analogía: Permite establecer semejanzas, acercamientos representacionales, advertir cualidades entre ciertas facetas y componentes del modelo y el objeto de investigación que construye teóricamente.*
- b. *Principio de la consistencia lógica del modelo: Asegura estabilidad, solidez y fundamentación científica a los elementos teóricos que sustentan el modelo.*
- c. *Principio del enfoque sistémico: Posibilita revelar las cualidades resultantes del objeto de investigación, mediante las relaciones que se tienden a dar entre los componentes del modelo y que en este caso es su principal recurso metodológico.*
- d. *Principio de lo simple y accesible: Asegura la comprensión funcional y operacional del modelo, sin perder el rigor ni el valor científico de sus relaciones y representación (VALIENTE, 2002; SANTOS, 2005)*

E um sistema de competências que, como núcleo de ação transformadora, se

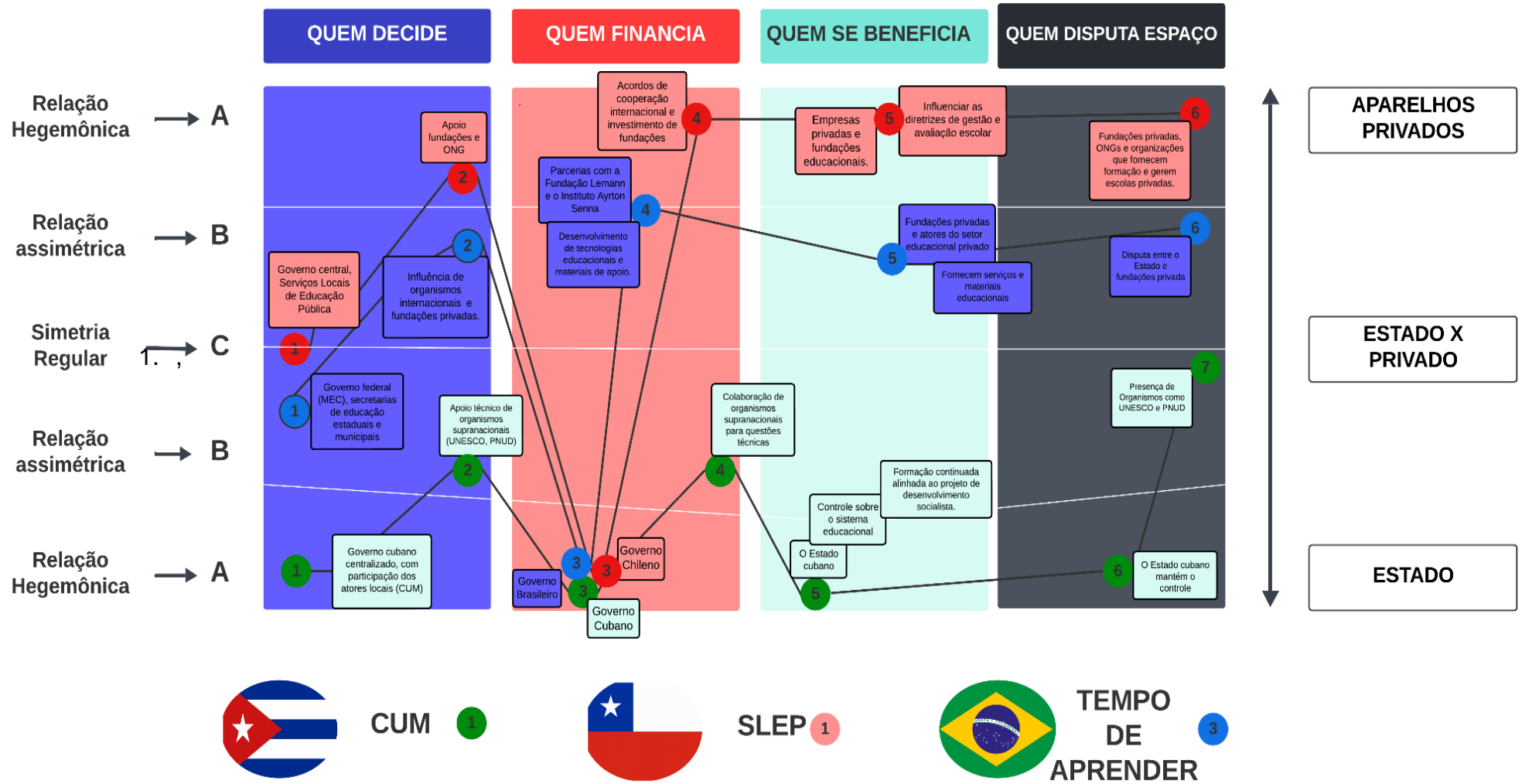
fundamenta em fornecer respostas criativas, eficientes e contextualizadas aos problemas pedagógicos que surgem na atuação docente, assim como atender a necessidade de formação contínua do docente.

- a. Competencia cognoscitiva: atiende al dominio los conocimientos teóricos y prácticos sobre la ciencia particular de formación inicial y la ciencia pedagógica como esfera de actuación;*
- b. Competencia organizativa y orientadora: atiende al dominio de conocimientos y habilidades para saber organizar, diseñar y orientar didáctica y metodológicamente actividades diversas dentro del proceso docente educativo en la educación superior;*
- c. Competencia científico-investigativa: atiende al dominio de aspectos teórico-metodológicos expresados en habilidades investigativas para actualizar sus conocimientos según el estado del arte de su ciencia y construir nuevos conocimientos que en su aplicación conlleve calidad en su actuación profesional;*
- d. Competencia social: atiende al compromiso ético ante su profesión y político-ideológico ante su misión educadora a través de sus relaciones con los alumnos, sus colegas profesores, sus superiores y los agentes sociales de su entorno de convivencia (RUÍZ DÍAZ e SANTOS DE LÉON, 2020).*

O sistema de competências adotado pelos Centros Universitários Municipais e pelas microuniversidades, como destaca Ruíz Díaz e Santos de León, (2020), visa à integração das capacidades cognitivas, organizativas e científicas, sempre com foco no desenvolvimento regional e na resolução de problemas práticos do contexto local. Essa abordagem representa um contraponto significativo aos modelos educacionais neoliberais adotados no Brasil e no Chile, onde as parcerias público-privadas e a lógica de mercado moldam grande parte da agenda educacional.

Um panorama interessante sobre como diferentes países formulam e implementam políticas de formação continuada para professores, cada um com suas particularidades, influências e desafios, é realizar uma análise entre diferentes ações formativa que emergem das leis analisadas nos três países: o Programa Tempo de Aprender no Brasil, o Serviço Local de Educação Pública (SLEP) no Chile e os Centros Universitários Municipais (CUM) e as microuniversidades em Cuba (Figura 8).

Figura 10 - Análise dos programas de formação continuada



Podemos observar no gráfico, um movimento de verticalização maior nos países onde as relações com Aparelhos Privados de Hegemonia estão entremeadas nas ações formativas que se desdobram das políticas analisadas. No Programa Tempo de Aprender, por exemplo, podemos perceber uma intensa e complexa rede de atores que impactam a criação, implementação e avaliação dessas políticas que “esticam” fortemente as teias mediadas pelas forças estabelecidas entre o Estado e as APH. Por meio das contradições dessa intrincada rede de relações materiais e de poder, podemos compreender as diversas ações pelas quais vários movimentos, entidades e organizações, públicas e privadas, se esforçam para definir a forma e o conteúdo da formação continuada dos professores. Isso resulta na construção de um campo de disputas e influências que impactam diretamente a educação brasileira e chilena.

Entendendo que são históricas, nesse contexto essas disputas ocorrem ainda na elaboração e promulgação da Política Nacional de Alfabetização (PNA) que com sua implementação a partir de 2020, representa um ponto de inflexão significativo no processo de formulação de políticas educacionais. Isso ocorre porque o PNA tem seus pressupostos formativos fundados nos princípios das "evidências científicas" que se originam principalmente de pesquisas cognitivas (BRASIL, 2019). Esse viés é um reflexo do alinhamento do governo com tendências mundiais que incentivam políticas usando estatísticas objetivas e quantitativas (MORTATTI, 2019a). Essas práticas são frequentemente direcionadas por organizações como o Banco Mundial e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como podemos observar em relação ao Brasil, na tensão do campo “Quem decide” e “Quem financia” da figura 8. Essas instituições, que não são filiadas ao estado, são contribuintes significativos para o financiamento de políticas públicas de educação em países emergentes. O impacto dessas organizações, por outro lado, não é imparcial: ele é infundido com objetivos ideológicos e econômicos que priorizam uma visão gerencial da educação centrada na obtenção de resultados e na otimização da eficiência (KAPPI e MELO, 2022), e podemos observar isso nos outros campos: “Quem se beneficia” e “Quem disputa o espaço”.

A iniciativa formativa do PNA e do Tempo de Aprender, que é apoiada pelo governo federal e coordenada com parceiros do setor privado, como fundações educacionais que lutam pela adoção de abordagens educacionais baseadas em evidências científicas, tem o objetivo de melhorar as pontuações de leitura nos

primeiros anos do ensino fundamental. Esse movimento pode indicar que fundações como a Fundação Lemann e o Instituto Unibanco, ambas fundamentais no desenvolvimento e execução de programas educacionais no Brasil, também estão exercendo uma quantidade significativa de influência nesses projetos (MORTATI, 2019a; SILVA e OLIVEIRA, 2018). Com o propósito de “maximizar a eficácia da educação”, eles fornecem materiais e procedimentos instrucionais, bem como financiamento para programas de educação continuada. O princípio ideológico de inserção dessas parcerias público-privadas no Brasil é a noção equivocada de que o setor privado é mais capaz de inovar e ser eficiente do que o setor público. Essa é a lógica que sustenta essas colaborações.

Por outro lado, esse método também tem sido alvo de críticas devido ao fato de que frequentemente leva à implementação de soluções pré-fabricadas e uniformes que não levam em consideração as particularidades que são únicas para escolas e redes educacionais na área local. Isso levanta a questão de quem realmente se beneficia dessas políticas: enquanto a narrativa oficial afirma que alunos e professores são os principais beneficiários, aqueles que lucram indiretamente com essas políticas são fundações privadas e empresas que oferecem pacotes educacionais e recursos para o ensino (LAPUENTE, PORTO, DEL PINO e SILVA, 2023). Eles desempenham um papel significativo na formação de políticas, o que lhes permite exercer influência sobre as diretrizes que as regem e, como resultado, garante que continuarão a existir dentro do sistema educacional.

Em contraste, o Chile, por meio de seu Sistema de Educação Pública Local (SLEP), também enfrenta um sistema no qual atores privados exercem uma quantidade significativa de influência no processo de formulação e implementação de políticas educacionais. Isso pode ser observado na análise que posiciona o Chile quase totalmente no campo das relações hegemônicas dos APH (Figura 8). Essa influência se explica pelo fato de que, como já mencionado no contexto histórico, desde a ditadura de Pinochet, o sistema educacional chileno foi profundamente marcado pelas políticas neoliberais em educação. Essas políticas permitem que escolas públicas e privadas concorram entre si no mercado educacional, estabelecendo um clima de competitividade que se reflete diretamente na formação continuada dos professores.

Mesmo com o processo de descentralização do SLEP, as fundações privadas ainda desempenham um papel significativo no patrocínio de programas de

treinamento e no fornecimento de materiais didáticos no Chile, assim como no Brasil. Isso implica que, na prática, os princípios pedagógicos são determinados pelos interesses dessas organizações e menos pelas necessidades da comunidade local, tornando a implementação do SLEP uma contradição ao sistema e uma possibilidade de reflexão e reconstrução da realidade. Como resultado das políticas de mercado do modelo chileno, a disputa de poder entre os setores público e privado se reflete nas ações relativas à formação continuada dos professores. Nessa conjuntura, no campo “Quem se beneficia”, estão as entidades privadas que oferecem pacotes de treinamento e recursos, enquanto professores e alunos se apresentam figuram como sujeitos dessas políticas, que se alinham às demandas e requisitos continuamente impostos por esse sistema.

Os Centros Universitários Municipais (CUM) em Cuba exibem uma configuração distinta. O Estado cubano possui um sistema de ensino centralizado, no entanto, existe uma integração efetiva entre os níveis local e nacional, em que as políticas de formação continuada se alinham com as demandas de desenvolvimento local. O CUM aspira servir como um catalisador para o desenvolvimento social, em que as informações geradas e disseminadas pelas universidades estão diretamente alinhadas com as necessidades da população local por meio das microuiversidades. Este método permite a contextualização do desenvolvimento profissional dos professores, visando a resolução de dificuldades tangíveis, particularmente aquelas relacionadas a preocupações sociais e comunitárias (PICHES-HERRERA e BENITEZ-CARDENAS, 2021) .

A proposta do CUM é uma construção realizada a partir de um Estado como a principal entidade responsável pela criação de programas educacionais, fato que podemos observar pela proximidade linear com o campo de relações hegemônicas do Estado na Figura 8. No entanto, em contradição a essa proposta, algumas relações de poder se manifestam com a presença e colaboração de agências supranacionais, como a UNESCO e o PNUD, que oferecem assistência técnica e orientação política (UNESCO, 2011, 2015). Em contraste com o Brasil e o Chile, Cuba não possui fundações privadas disputando protagonismo em seu cenário educacional. O controle estatal ainda assegura que as políticas sejam orientadas por ideais de igualdade e desenvolvimento social, em vez de interesses comerciais. A comunidade local se beneficia ao perceber a formação contínua de professores como um método para aprimorar a educação como um direito coletivo e um catalisador para o progresso

social, destacando-se como um ponto de total divergência no campo "Quem se beneficia" dos outros países (Figura 8).

Ao analisar dialeticamente essas três políticas, fica claro que as intrincadas redes que facilitam programas e iniciativas educacionais no Brasil, Chile e Cuba funcionam sob lógicas e interesses distintos. No Brasil e no Chile, as políticas educacionais são progressivamente moldadas por parcerias público-privadas e princípios de mercado, fomentando um cenário competitivo para a governança da formação contínua de professores. Essas competições frequentemente beneficiam entidades empresariais que lucram com a venda de materiais educacionais e a aplicação de abordagens padronizadas, enquanto negligenciam os requisitos locais e o desenvolvimento holístico de alunos e educadores.

Em Cuba, o controle estatal e a integração dos níveis local e nacional garantem que os planos de formação continuada sejam orientados para o desenvolvimento social e comunitário. Apesar da suscetibilidade do estado cubano a organizações internacionais, tais pressões ainda não resultam na mercantilização da educação. Por outro lado, a ênfase está em estabelecer um sistema educacional que promova o bem-estar coletivo, espelhando a agenda política e social da nação.

O exame dessas três realidades indica que o desenvolvimento de políticas de formação continuada é caracterizado por conflitos e influências que espelham os interesses de várias partes interessadas — públicas e privadas — e que os resultados desses conflitos diferem com base nos contextos políticos, sociais e econômicos de cada nação. No Brasil e no Chile, as políticas educacionais são progressivamente influenciadas pela dinâmica do mercado, enquanto em Cuba, apesar das pressões externas, a ênfase continua sendo no desenvolvimento social e na formação de professores adaptados aos contextos locais.

Na próxima seção, caminhamos para apresentar os princípios e concepções que emergiram da nossa análise e as possíveis proposições que se desenharam em nosso devir investigativo.

5. NAS TRILHAS DA RESISTÊNCIA PARA UMA NOVA HEGEMONIA: Princípios, concepções e proposições em/para uma formação docente latino-americana.

*"Yo no sé muchas cosas, es verdad.
 Digo tan solo lo que he visto.
 Y he visto que la cuna del hombre
 la mecen con cuentos,
 que los gritos de angustia del hombre
 los ahogan con cuentos,
 que el llanto del hombre
 lo taponan con cuentos,
 que los huesos del hombre
 los entierran con cuentos,
 y que el miedo del hombre
 ha inventado todos los cuentos.
 Yo sé muy pocas cosas, es verdad,
 pero me han dormido con todos los cuentos...
 Y sé todos los cuentos."
 — León Felipe,
 "Como tú"*

Das páginas condensadas dessa investigação emergem inúmeras reflexões, análises e percepções acerca das políticas educacionais de formação continuada de professores, intencionalmente deflagradas pelo conjunto de conhecimentos e categorias emprestadas por Marx, Gramsci e uma gama de outros teóricos que, de modo intenso, arou a outrora condição concreta do pesquisador, deixando profundas marcas históricas, teleológicas e críticas. Não só emergem dos sulcos emprestados no caminho da tese as categorias possíveis, mas também, as embebidas de organicidade do propósito indistinto que apetece a realidade vivente. Se torna necessário o registro, a tradução do que se aprende em linguagem, e a mesma em práxis.

Para Gramsci, a linguagem não é apenas um meio de expressão, mas um instrumento de poder. A tradutibilidade das linguagens teóricas e práticas que perpassam a análise do real tem, portanto, uma importância política central, pois é por meio dessa tradução que as ideologias se consolidam e se transformam em ações políticas. A capacidade de traduzir as concepções teóricas em práticas políticas é o que permite a construção de uma nova hegemonia, na qual as classes subalternas podem articular suas demandas e construir um novo projeto social.

O conceito de hegemonia, para Gramsci, está intimamente ligado ao processo educativo e cultural. A construção de uma nova hegemonia exige uma "reforma

intelectual e moral" que só pode ser realizada por meio de um trabalho educativo e cultural que una teoria e prática em uma relação dialética e indissociável. A educação, nesse sentido, torna-se um espaço estratégico para a transformação social, pois é por meio dela que se forma a base ideológica necessária para a construção de uma nova hegemonia.

Essa noção de Estado Integral, em que a sociedade civil se torna um campo de disputa por diferentes concepções de mundo, coloca a educação no centro da batalha pela hegemonia. A construção de uma nova hegemonia, portanto, depende da capacidade de traduzir as concepções teóricas e ideológicas em práticas educativas que promovam a emancipação intelectual e moral dos indivíduos. Os princípios que emergem dessa análise dialética têm um papel central na materialização de uma nova concepção de política educacional, capaz de integrar teoria e prática em uma unidade crítica e emancipatória. A palavra "princípio" deriva do latim *principium*, possui uma polissemia que permite abarcar múltiplos significados, tais como o de início, gênese, origem ou ponto inaugural de algo. Ao mesmo tempo, pode evocar a noção de verdade primordial, constituindo-se como fundamento ou alicerce basilar sobre o qual determinada construção teórica, prática ou epistemológica se ergue. Etimologicamente, o termo remete à ideia de "primeiro" ou "principal", evidenciando-se como a instância originária de uma ação, saber ou processo de conhecimento (MACHADO, 1977). Desse modo, o "princípio" se apresenta tanto como o elemento fundante de uma estrutura conceitual quanto como o eixo normativo que orienta comportamentos e práticas.

Em um contexto marxista, os princípios são mais do que diretrizes abstratas; são expressões concretas das contradições sociais e econômicas que se manifestam na superestrutura ideológica e nas práticas cotidianas. Como Marx colocou em sua *Tese sobre Feuerbach*, "os filósofos têm apenas interpretado o mundo de diferentes maneiras; a questão, porém, é transformá-lo" (MARX e ENGELS, 2007). Assim, os princípios, derivados de concepções teóricas, devem guiar a ação transformadora, enraizada na práxis. A indagação que se sobressai em nossa análise pode ser formulada nos seguintes termos: qual práxis se revela apropriada e coerente com as demandas e contradições postas?

A concepção, por sua vez, é o conjunto de ideias e compreensões que se formam a partir da análise crítica da realidade. Trata-se de uma "[...] rede intrincada de ideias, conceitos, representações e, inclusive, preconceitos – compreendidos aqui em

sua acepção valorativa" (PERDIGÃO, 2002), sugerindo uma interligação multifacetada entre as esferas cognitiva e valorativa do sujeito. No âmbito da filosofia clássica, conforme o pensamento cartesiano, concepção se opõe à imaginação e refere-se à inteligência, ou seja, à operação eminentemente intelectual que se vincula ao entendimento (RUSS, 1994).

Em um sentido dialético, as concepções não existem isoladamente ou de forma estática. Elas se transformam na medida em que se confrontam com a realidade e se concretizam na prática por meio dos princípios. Portanto, a relação entre concepção e princípio é dialética, em que uma não pode existir sem a outra. Enquanto a concepção fornece o quadro teórico para compreender o mundo, os princípios guiam a ação para modificá-lo, e essa ação, ao ser concretizada, retroalimenta e transforma a concepção inicial.

Gramsci (2004), ao tratar da hegemonia e da construção de uma nova ordem social, argumenta que a transformação não ocorre apenas no nível das superestruturas políticas, mas também no âmbito da sociedade civil, onde as lutas culturais e educacionais desempenham um papel crucial. Aqui, os princípios pedagógicos que orientam as políticas educacionais são fundamentais. São eles que traduzem uma concepção de mundo em prática educativa. A educação, nesse sentido, torna-se um instrumento essencial de luta pela hegemonia, pois é por meio dela que as concepções são difundidas e consolidadas.

Assim, a articulação dialética entre concepção e princípio não apenas reflete a dinâmica da luta de classes, mas também orienta a criação de políticas públicas educacionais que sejam capazes de transformar a realidade. É por meio dessa interação que se constrói uma política educacional que não só responde às necessidades do presente, mas também aponta para a construção de uma nova hegemonia, enraizada nos princípios de emancipação e justiça social.

À luz dessa intrínseca relação, torna-se imperativa a devida delimitação conceitual dos dois constructos que, além de constituírem a essência primordial desta investigação, emergem como produto de um movimento dialético hegeliano em sua forma mais pura. Tal movimento, caracterizado pela tríade tese, antítese e síntese, revela-se não apenas como um processo epistemológico subjacente à estrutura investigativa, mas também como reflexo do próprio percurso intelectual percorrido pelo investigador, cuja compreensão crítica foi sendo forjada no embate entre as contradições e suas respectivas superações dialéticas.

Dessa forma, o próximo estágio desta investigação consiste na análise aprofundada dos princípios que emergiram a partir da presente análise dialética, com o objetivo de examinar como sua crítica rigorosa pode fundamentar a formulação de uma concepção robusta de política educacional. Tal concepção deverá articular, de maneira orgânica e dialética, teoria e prática, ajustando-se às especificidades e complexidades da realidade educacional latino-americana e contribuindo, assim, para a construção de um paradigma que abarque as demandas sociopolíticas e culturais dessa região.

5.1 A realidade latino-americana e a formação de professores: princípios em disputa

Na continuidade na análise das políticas de formação continuada de professores no Brasil, Chile e Cuba, sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, é imprescindível compreender essas políticas não apenas como mecanismos isolados, mas como parte integrante de projetos educacionais que, por sua vez, estão diretamente conectados a projetos mais amplos de sociedade. Nessa visão, a educação reflete as determinações estruturais de cada contexto político, econômico e social. Mézáros (2008) argumenta que, em sociedades capitalistas, a educação é orientada pela lógica da economia, marcada pelo individualismo, lucro e competição. Nesse cenário, a educação visa principalmente qualificar o trabalhador para o mercado de trabalho, em vez de prepará-lo para a vida plena. No âmbito da formação docente, tanto inicial quanto continuada, essa lógica se expressa na preparação de profissionais que correspondam às necessidades do setor produtivo.

Como apresentamos, os princípios ontológicos e epistemológicos que orientam as políticas de formação continuada nos três países – Brasil, Chile e Cuba – são determinados por contextos históricos, sociopolíticos e econômicos que moldam tanto a formulação quanto a implementação das políticas educacionais. No Brasil, a Resolução CNE/CP n.º 01/2020 estabeleceu diretrizes para a formação continuada de professores da Educação Básica, criando a Base Nacional Comum para a Formação Continuada (BNC-Formação Continuada). No Chile, a *Ley 20.903/2016 do Sistema de Desarrollo Profesional Docente* introduziu importantes reformas no sistema educacional, visando melhorias na formação e condições de trabalho dos professores.

Em Cuba, a *Resolución N° 2/2018, do Ministerio de Educación Superior*, trouxe atualizações significativas para a regulamentação da formação docente, mantendo o compromisso com uma formação integral voltada ao progresso social e à construção de um projeto socialista.

A partir disso analisamos, nesta última etapa desta seção, os princípios categoriais emergentes no processo de desenvolvimento da pesquisa e as contradições estabelecidas na perspectiva da construção das políticas de formação continuada de cada país, tendo como lente o materialismo histórico dialético e as categorias análíticas: uma concepção dialética na qual o trabalho e a formação docente se voltam pragmaticamente para a prática; a profissionalização docente baseada na construção de competências práticas; e a compreensão de que as políticas de formação docente são orientadas por um Estado neoliberal, fortemente influenciado por aparelhos privados de hegemonia e por ideais de performance e resultados.

Dessas análises, emergem alguns princípios comuns que regem as políticas de formação continuada de professores nos três países, embora aplicadas de maneiras diferentes. O primeiro princípio é o da **regulação e controle intensificados** (nos objetivos e nas finalidades), seja por parte do Estado, como em Cuba, ou por aparelhos privados de hegemonia, como no Brasil e no Chile. O segundo princípio é o da **responsabilização do professor**, no qual o docente é visto como um técnico-prático, responsável por sua formação e por alcançar resultados pedagógicos, alinhados a demandas institucionais e de mercado. O terceiro é a **descentralização das políticas educacionais e privatização dos meios e recursos** envolvidos na formação docente, especialmente em países que adotam um modelo neoliberal, como Brasil e Chile. O quarto princípio é a busca pela **qualidade da educação**, frequentemente expressa em uma formação pautada em competências ou em termos de desempenho, eficiência e evidências científicas. E finalmente, a **função da escola** entendida como desenvolvimento de competências e habilidades, como flexibilização do conteúdo e redução da importância do conhecimento teórico.

5.1.1 Regulação e controle

O princípio da regulação e do controle do trabalho docente, particularmente no contexto das políticas educacionais em países latinoamericanas, é um dos elementos

centrais que emergem em nossa análise crítica das reformas educacionais e as legislações contemporâneas. O cerne dessas reformas está pautado na influência do neoliberalismo, que se expande muito além de uma simples política de governo. Como aponta Harvey (2008), o neoliberalismo em educação deve ser compreendido como uma política de regulação do Estado, na qual a economia se torna o princípio organizador não apenas da educação, mas de todas as esferas da vida social. As políticas educacionais, nesse cenário, são modeladas por uma lógica mercadológica e gerencial, levando ao deslocamento da educação da esfera do político para a esfera do econômico. A formação continuada de professores, nesse contexto, não escapa dessa lógica reguladora, sendo configurada como um mecanismo de controle do trabalho docente.

Stephen Ball (2008) nos auxilia a esclarecer o sentido regulador das políticas, pois ele propõe três categorias centrais para entender as tecnologias de reforma educacional contemporâneas: o mercado, a gerência e a performatividade. Podemos apresentar, em paralelo, as categorias de análise, que como concepções que explicam a realidade da nossa investigação, tornam-se imprescindíveis: mercado/Estado, gerência/competências e performatividade/prática.

Essas categorias, que de acordo com análise apresentada anteriormente se aplicam amplamente ao contexto latino-americano, descrevem um processo de reestruturação educacional que molda o papel do professor de acordo com as exigências do mercado global e da eficiência gerencial. O mercado, como tecnologia da reforma, introduz a educação como uma mercadoria, sujeita às dinâmicas de oferta e demanda. Isso se reflete tanto nas relações entre a educação e o mercado propriamente dito, quanto na crescente mercantilização da formação continuada de professores, que se torna um negócio atrativo para instituições privadas, muitas vezes reguladas de forma mínima pelo Estado, mas alinhadas com as demandas do mercado.

A mercantilização da formação docente na América Latina é particularmente evidente no crescente número de programas de educação a distância e na proliferação de parcerias público-privadas no setor educacional. Essas iniciativas são frequentemente justificadas com base na necessidade de aumentar a eficiência e a competitividade das instituições educacionais, mas, na prática, levam à precarização do trabalho docente e à diluição da qualidade formativa. A transformação da formação continuada de professores em um produto do mercado educacional reflete uma lógica

mais ampla de regulação do trabalho docente, na qual o professor é visto como um executor de políticas gerenciais, e não como um agente transformador da educação.

O segundo pilar da análise de Ball (2008) é a gerência, que se manifesta por meio da introdução de modelos de gestão pública inspirados em práticas empresariais, os chamados modelos pós-fordistas. Esses modelos são baseados na busca por eficiência e resultados mensuráveis, e impõem ao sistema educacional uma lógica de gerenciamento que se estende também ao trabalho docente. O professor, nesse contexto, é submetido a uma série de mecanismos de controle e avaliação, que visam garantir que ele cumpra as metas estabelecidas pela administração central. A gestão do trabalho docente, portanto, deixa de ser uma questão de autonomia profissional e se torna uma questão de conformidade com os padrões e competências definidos externamente.

A performatividade, a terceira tecnologia da reforma proposta por Ball, talvez seja a mais insidiosa das três, pois ela impõe um sistema de avaliação constante do desempenho docente, baseado em métricas externas e indicadores de eficiência. A performatividade se apoia em um discurso de responsabilização (*accountability*), no qual os professores são avaliados com base nos resultados obtidos por seus alunos em testes padronizados de larga escala. Esse sistema de avaliação ignora as condições contextuais e estruturais em que o processo de ensino ocorre, responsabilizando individualmente o professor pelo sucesso ou fracasso educacional. A neurose gerada por esse sistema de avaliação constante leva a um ambiente de trabalho caracterizado por altos níveis de estresse, competição entre professores e uma crescente burocratização das atividades docentes, com a produção de relatórios e outros documentos que servem como evidências de conformidade com os padrões gerenciais (HYPOLITO, 2008).

O impacto dessas tecnologias na reforma sobre o trabalho docente é profundo e multifacetado. Do ponto de vista psicológico e emocional, os professores experimentam um aumento significativo da pressão para produzir resultados positivos, o que frequentemente se traduz em um aumento da carga de trabalho e da intensidade do ritmo de trabalho. Além disso, a performatividade promove uma cultura de competição entre os docentes, que passam a ser avaliados e comparados com base em critérios externos, frequentemente descontextualizados da realidade de suas práticas pedagógicas. Isso leva a uma erosão das relações de cooperação e solidariedade dentro das escolas, substituídas por uma lógica de concorrência e

individualismo.

Outro efeito importante dessas tecnologias da reforma é a redefinição das relações sociais dentro da escola. Como destaca Ball (2008), o processo de regulação do trabalho docente inclui a criação de uma espécie de "contrato" entre os professores e o Estado, no qual o papel dos docentes é rigidamente definido em termos de metas e responsabilidades previamente estabelecidas. Esse contrato redefine o papel do professor de maneira a alinhar suas práticas com as exigências do mercado e da gestão performativa, enfraquecendo sua autonomia profissional e reduzindo seu papel a de um mero executor de políticas educacionais.

Esse processo de regulação e controle do trabalho docente está intimamente ligado à emergência de um novo consenso político no contexto latino-americano, que Apple (2006) chama de modernização conservadora. Essa modernização é caracterizada pela aliança entre setores neoliberais e grupos conservadores, que, juntos, promovem uma reestruturação do sistema escolar baseada em princípios de mercado e controle gerencial. No cerne dessa aliança está a ideia de que a educação deve ser reestruturada para atender às demandas da economia global, o que implica na adoção de reformas que favorecem a privatização, a terceirização e a padronização do ensino.

No contexto brasileiro, esse processo se materializa em políticas que incentivam a terceirização da gestão pública da educação, a adoção de sistemas de avaliação em larga escala e a crescente influência de empresas privadas e fundações no campo educacional. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por exemplo, tem desempenhado um papel central na implementação de políticas baseadas em evidências, utilizando dados de avaliações como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para orientar a formulação de políticas educacionais (FERREIRA, 2009). Essas políticas, ao mesmo tempo em que buscam melhorar a qualidade da educação, contraditoriamente reforçam uma lógica de controle sobre o trabalho docente, ao submeter os professores a avaliações constantes e a uma vigilância cada vez maior sobre seus resultados.

No caso da BNC-Formação Continuada, se configura um modelo de regulação que unifica as diretrizes de formação docente, orientando a prática pedagógica de acordo com a BNCC (Brasil, 2020). A política de formação continuada brasileira, ao alinhar-se com a BNCC, valoriza uma formação baseada em resultados padronizados e avaliações externas, o que reforça o controle centralizado sobre a prática docente.

O Decreto nº 8.752 de 2016 (BRASIL, 2016), que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica por exemplo, buscava promover a valorização profissional dos professores, mas a BNC-Formação Continuada inverte essa prerrogativa ao priorizar o controle e a padronização da prática pedagógica (RODRIGUES, PEREIRA e MORH, 2021).

A estrutura da BNC-FC também é claramente delineada no Artigo 3º, Inciso I, ao estabelecer três dimensões fundamentais: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Esse inciso é significativo pois impõe padrões de competência que abrangem o perfil completo do professor, regulando suas práticas, seus conhecimentos e até suas atitudes em conformidade com os objetivos nacionais. Tais dimensões são consideradas como competências básicas:

[...] essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a resignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes. (BRASIL, 2020b, p. 2).

A antiga resolução de 2015 (BRASIL, 2015), embora também visasse a padronização, não detalhava essas dimensões com a mesma intensidade normativa, nem prescrevia com igual minúcia os conteúdos e métodos a serem adotados. Nesse sentido, a BNC-FC institui um modelo em que o professor é moldado para exercer uma docência eficiente e pragmática, direcionada pelo governo e pelos objetivos da BNCC.

Outro aspecto importante desse controle ampliado é o Artigo 7º da BNC-FC, que estabelece características específicas para a formação continuada, determinando que esta deve atender a “características de foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica.” Esse artigo representa uma normatização ainda mais detalhada dos métodos pedagógicos e dos critérios de qualidade, estabelecendo as expectativas governamentais para a eficácia da formação docente. Ao exigir a aplicação de metodologias ativas, a resolução regulamenta a forma de ensino que os programas de formação devem adotar, padronizando os métodos de desenvolvimento profissional e assegurando um controle do que se considera adequado para o exercício pedagógico.

O próprio programa que analisamos na seção anterior, o Tempo de Aprender, apresenta característica de padronização de métodos ao apresentar a instrução fônica

como proposta de ensino e a padronização de uma sequência didática para o trabalho com a instrução fônica. Kappi e Melo (2022) em sua análise do programa, afirmam que ele se aproxima da BNCC mais como documento normativo do que de uma efetiva aproximação conceitual e que isso se dá, dentre outros fatores, pelo processo de constituição do PNA que teve como principal referência os relatórios do *National Reading Panel* (2000)⁴⁸, do “Alfabetização Infantil: os novos caminhos (BRASIL, 2003)⁴⁹ e o documento *Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva (ABC, 2011)⁵⁰” onde foram:*

[...] selecionadas uma pequena fração de toda a literatura de pesquisas sobre alfabetização elegendo somente pesquisas da psicologia experimental baseadas em evidências científicas com ensino sistemático da instrução fônica. Os autores da PNA encontraram argumentos no relatório que não somente viessem a mudar a concepção de alfabetização, mas que apagassem as outras pesquisas realizadas nas últimas décadas no campo da alfabetização.

Nos dois últimos relatórios,

[...] o método fônico é explicitamente defendido. O primeiro foi elaborado por um grupo de cientistas a pedido da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, sob a justificativa da ausência de debates na área da alfabetização no Brasil, bem como de que as políticas e formação de professores não teriam acompanhado a evolução científica e metodológica ocorrida em todo o mundo. O segundo corrobora a tese do Relatório Infantil. Conforme observado, fica evidente o contexto de influência para a formulação de políticas públicas, uma vez que os que estão à frente da gestão operam segundo seus interesses políticos e ideológicos (MORTATTI, 2019 apud

⁴⁸ O relatório do *National Reading Panel (NRP)*, intitulado *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*, foi organizado pelo National Reading Panel (NRP), um grupo estabelecido pelo Congresso dos Estados Unidos em 1997. O painel foi composto por pesquisadores, educadores e especialistas em desenvolvimento infantil, que foram designados para revisar a literatura científica sobre o ensino de leitura e identificar práticas de ensino eficazes com base em evidências.

⁴⁹ Apresentado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, o *Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: Os Novos Caminhos apresenta diretrizes e estratégias para a melhoria da alfabetização infantil no Brasil*, com o objetivo de reorientar práticas pedagógicas e políticas públicas. O documento analisa os desafios enfrentados no ensino de alfabetização e propõe abordagens “inovadoras” para garantir que todas as crianças alcancem níveis adequados de leitura e escrita nos primeiros anos de escolaridade. Entre as recomendações, destacam-se a adoção de métodos de ensino baseados em evidências, a formação continuada de professores e a integração entre políticas educacionais e práticas pedagógicas, com o intuito de melhorar o desempenho escolar e reduzir desigualdades no aprendizado infantil.

⁵⁰ O relatório *Aprendizagem Infantil: Uma Abordagem da Neurociência, Economia e Psicologia Cognitiva* foi organizado pelo Núcleo Ciência Pela Infância (NCPI), uma iniciativa colaborativa que reúne pesquisadores e instituições voltadas ao desenvolvimento infantil no Brasil. O NCPI conta com a participação de entidades como a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, a Universidade de São Paulo (USP), o Insper, o Center on the Developing Child da Universidade de Harvard, e o David Rockefeller Center for Latin American Studies, também da Harvard University. Esse relatório reflete a visão multidisciplinar do NCPI sobre a importância da educação infantil fundamentada em evidências científicas.

KAPPI e MELO, 2022).

A elaboração e a implementação da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e, subsequente, do programa de formação docente "Tempo de Aprender" emergem como produtos das disputas políticas que podem se configurar mecanismos de controle e regulação articulados por grupos hegemônicos na gestão pública. Essas disputas, contudo, demonstram um caráter limitador para o progresso no campo da formação continuada de docentes, uma vez que a PNA restringe o espectro metodológico disponível para o ensino, validando apenas os paradigmas expressos nos relatórios por ela indicados.

Essas tendências de regulação do trabalho docente, que se manifestaram antecipadamente no Chile, refletem uma preocupação central com a eficiência e a produtividade, em detrimento de uma abordagem mais ampla e crítica da educação. A Lei chilena em tela, a N° 20.903/2016, articula seu sistema de regulação, por exemplo, por meio do Artigo 19, Título III, ao definir um "Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente" que regulamenta o progresso e os objetivos da carreira docente. Aqui se estabelece padrões uniformes que devem ser seguidos pelos professores, promovendo uma "trajetória profissional" com níveis e metas a serem atingidos em etapas claramente definidas. Esse sistema é um exemplo da supervisão que rege a formação continuada, onde o avanço dos docentes depende do cumprimento de padrões específicos. Essa estrutura, ainda que vise aprimorar a qualidade e a consistência do ensino, exerce um forte controle ao impor que todos os professores atendam aos mesmos requisitos de formação e desempenho, restringindo, assim, a autonomia profissional e sujeitando o desenvolvimento docente a critérios previamente estabelecidos e monitorados pelo Estado (GUARJARDO e BRICEÑO, 2023).

Outro aspecto que intensifica essa regulação é o detalhamento das fases do desenvolvimento profissional docente, descrito no Artigo 19A. O sistema é dividido em fases e tramos que organizam o desenvolvimento dos professores em etapas com níveis específicos de competência e desempenho a serem atingidos. Essa fragmentação progressiva do desenvolvimento docente permite ao Estado monitorar de perto o avanço dos profissionais, controlando as competências a serem adquiridas em cada estágio. Essa estrutura promove uma padronização de habilidades e conhecimentos, assegurando que os professores alcancem o "nível esperado para um

bom exercício da docência", porém limita a flexibilidade da formação ao exigir que os docentes sigam uma progressão estabelecida externamente.

Repetindo esse movimento, a aprovação dos “*estándares de desempeño profesional*” pelo Conselho Nacional de Educação, como prevê o Artigo 19J, centraliza ainda mais esse controle, pois determina que as competências exigidas para o exercício docente sejam regulamentadas e validadas por um órgão superior. Esse controle normativo impõe uma padronização que não permite variações locais ou adaptações às especificidades de cada região ou instituição. A criação de tais padrões específicos evidencia uma orientação de controle que, ao definir um desempenho aceitável e monitorável, restringe a formação continuada a um processo de conformidade com os critérios estabelecidos pelo Estado.

Mesmo nos pontos em que a Lei N° 20.903 permite certa flexibilidade, como no Artigo 18B, que menciona a implementação dos Planes Locales de Formación (PLF) pelos diretores das escolas e suas equipes, o texto legal assegura que essa implementação local ocorra dentro de um “processo descrito.” Dessa forma, ainda que se permita alguma autonomia local, essa flexibilidade é limitada pela necessidade de seguir diretrizes centrais, garantindo que o desenvolvimento profissional esteja alinhado às normas nacionais. Essa relação entre centralização e flexibilidade reflete o propósito da lei de harmonizar os planos locais com os objetivos nacionais, permitindo variações mínimas sem comprometer a padronização do desenvolvimento docente.

A criação de um “instrumento de avaliação” para medir o cumprimento dos padrões de desempenho profissional e do conhecimento das bases curriculares, estipulada pelo Artigo 19K, evidencia o alcance desse controle regulatório sobre a formação continuada de professores. A introdução desse instrumento de avaliação, projetado pelo *Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas* (CPEIP), assegura que o Estado tenha um controle preciso sobre as competências e habilidades adquiridas pelos docentes. Esse tipo de avaliação padronizada serve não apenas como um meio de monitoramento, mas também como uma forma de assegurar a conformidade dos professores com as expectativas curriculares e de desempenho definidas nacionalmente.

Adicionalmente, o *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar* (2015) integra-se a essa estrutura de controle ao delinear o papel dos líderes escolares na gestão e no aprimoramento das competências docentes. Ao definir que os diretores

devem “identificar e priorizar as necessidades de fortalecimento das competências de seus docentes,” o *Marco para la Buena Dirección* orienta os gestores a aplicar práticas diretas para aprimorar continuamente o desenvolvimento profissional, em consonância com os objetivos e diretrizes estabelecidos nos PLF e nos Planos de Melhoramento Escolar (PME). Esse modelo enfatiza um tipo de liderança gerencial, onde a responsabilidade pela formação é delegada aos diretores, que devem executar o desenvolvimento contínuo do corpo docente de acordo com as expectativas de eficácia e eficiência, monitorando as competências de acordo com as teorias e pesquisas que promovem melhores resultados de aprendizagem (ULLOA e CABRERA, 2017).

A formação continuada de professores, nesse contexto, é concebida não como um processo de constituição da autonomia e emancipação docente, entendidos aqui como a capacidade do docente de tomar decisões relacionadas ao seu planejamento, metodologias e avaliação, assim como formá-los como agentes de transformação em suas carreiras e na educação como um todo, mas como um mecanismo de ajuste e conformidade com as demandas do mercado. Isso leva à criação de um modelo de docência baseado em competências técnicas e habilidades instrumentais, que visa atender às necessidades imediatas da economia, em vez de promover a reflexão crítica e o engajamento com questões sociais mais amplas.

Em contraposição, a materialidade do controle exercido pelo Estado cubano sobre a formação e o trabalho docente explícita e implícita na Resolução 2 de 2018, embora também centralizado, adota uma orientação substancialmente distinta. Em Cuba, a regulação estatal sobre os Centros Comunitários Municipais é fundamentada em princípios marxistas de educação, nos quais o trabalho docente é concebido como parte de um projeto emancipatório, ligado à construção de uma sociedade socialista (PICHES-HERRERA e BENITEZ-CARDENAS, 2021). Ao invés de uma lógica de mercado, a educação cubana prioriza a formação integral e a politização dos docentes, que são vistos como intelectuais críticos e protagonistas na construção de um projeto social e político de transformação. A avaliação do trabalho docente em Cuba não se apoia em indicadores performativos de mercado, mas em uma análise qualitativa que considera o impacto social e o desenvolvimento integral dos alunos e da sociedade (RUÍZ DÍAZ e SANTOS de LEÓN, 2020).

O Artigo 1º da "*Resolución Nº 2 del 2018*" destaca a base científica, técnica e ética da formação docente, voltada para uma “preparação integral” dos profissionais,

com o objetivo de formar professores “revolucionários, cultos, competentes, independentes e criativos”. Esse dispositivo reflete uma perspectiva de controle centralizado em que o Estado não apenas define as competências técnicas e científicas dos professores, mas também integra valores políticos, ideológicos e estéticos que fundamentam a formação com vistas à criação de uma consciência crítica e revolucionária. Diferente da abordagem tecnicista da BNC-Formação Continuada brasileira, que prioriza a eficiência prática e a conformidade com a BNCC, a política cubana busca moldar o professor não como um mero transmissor de conteúdo, mas como um agente integral e transformador, comprometido com a ideologia socialista e a justiça social.

A centralização da formação, no entanto, não exclui a inclusão de experiências práticas. O Artigo 2º enfatiza a “investigação científica extracurricular e a extensão universitária” como elementos essenciais para uma formação que se projeta além do conteúdo teórico. Ao incorporar essas práticas, a política cubana assegura que o docente seja capacitado não apenas em termos pedagógicos, mas também no desenvolvimento de atividades de impacto social, alinhando-se às necessidades da comunidade e reforçando o vínculo entre educação e sociedade. Essa diretriz diferencia-se da Lei N° 20.903/2016 chilena, que, embora preveja a implementação de *Planes Locales de Formación* (PLF), mantém uma estrutura de conformidade com padrões nacionais rígidos de desempenho que medem a adequação do professor aos objetivos curriculares e que são centralmente regulamentados. Em Cuba, o envolvimento dos professores com as necessidades sociais e a extensão universitária demonstra uma autonomia crítica e uma atuação profissional que vão além da simples conformidade com padrões de desempenho mensuráveis, o que constitui um ponto de desafio e potencial para a prática docente (PICHES-HERRERA e BENITEZ-CARDENAS, 2021).

O Artigo 3º da “*Resolución 2 del 2018*” consolida um modelo de formação profissional que valoriza a unidade entre “educação e instrução” e o vínculo direto entre “estudo e trabalho”. Essa estrutura curricular é projetada para assegurar que o conhecimento adquirido pelo docente seja imediatamente aplicável em sua prática pedagógica, em um modelo que integra teoria e prática de forma orgânica e indissociável, promovendo uma interação direta e contínua entre o saber teórico e a ação educativa. Essa abordagem fortalece a formação docente, alinhando-a às demandas reais do contexto escolar e contribuindo para uma prática pedagógica mais

reflexiva e transformadora.

Esse vínculo é particularmente relevante em uma análise em contraposição à política brasileira, em que a BNC-Formação Continuada é caracterizada por uma divisão do desenvolvimento docente em 'dimensões de conhecimento, prática e engajamento'. Ao passo que a formação cubana incentiva uma relação dinâmica e dialética entre conhecimento e prática, a política brasileira segue uma abordagem fragmentada e técnica, que, ao segmentar as competências, limita a integração prática do docente e tende a reduzir a complexidade pedagógica a um conjunto de instruções e habilidades específicas.

O sistema cubano, portanto, apresenta uma abordagem de formação continuada que não se submete aos imperativos neoliberais da eficiência, mas se orienta pela construção de um perfil profissional comprometido com o desenvolvimento social e ético da nação. No entanto, essa centralização estatal e o controle rígido da formação podem representar desafios quanto à autonomia do docente e à possibilidade de adaptação às demandas pedagógicas locais. Embora a "*Resolución Nº 2 del 2018*" promova um ideal de professor crítico e engajado, os parâmetros ideológicos e éticos estabelecidos pelo Estado podem restringir o espaço para a diversidade de pensamentos e práticas docentes, uma vez que os objetivos educacionais estão fortemente vinculados à ideologia socialista. A criação de comissões nacionais de carreira subordinadas ao Ministério da Educação Superior (Artigo 72) exemplifica essa centralização, ao definir que as instituições de ensino superior estejam metodologicamente alinhadas ao controle estatal, limitando a autonomia acadêmica das instituições e estabelecendo uma uniformidade de diretrizes que garante a conformidade com os valores nacionais.

Contudo, mesmo que ambos os modelos compartilhem o caráter de centralização e controle por parte do Estado, Cuba se diferencia, pois, esse controle se apresenta voltado para objetivos de justiça social e igualdade, enquanto nas políticas neoliberais o controle serve à reprodução de uma ordem mercadológica que subordina a educação às necessidades do capital. Assim, a diferença central reside na finalidade última da regulação: enquanto o neoliberalismo utiliza o controle como um meio de ajuste ao mercado global, Cuba o emprega para sustentar um projeto de educação pública com finalidades emancipatórias e de equidade social.

Em uma primeira síntese, ao estabelecer uma análise contra positiva dessa estrutura com a BNC-Formação Continuada e a Lei chilena nº 20.903/2016, percebe-

se que, embora as políticas brasileira e chilena também restrinjam a autonomia dos docentes, elas o fazem sob uma perspectiva tecnocrática voltada para a adequação ao mercado e à produtividade, diferentemente do ideal cubano, que utiliza a centralização para consolidar um projeto emancipador e igualitário. Em resumo, a '*Resolución nº 2 del 2018*' configura uma política de formação continuada que conjuga a instrução pedagógica com valores sociais e políticos, promovendo uma educação comprometida com o desenvolvimento nacional e a justiça social. Contudo, essa estrutura, ao garantir uma uniformidade de pensamento e ação, enfrenta o desafio de preservar a autonomia crítica do professor, enquanto busca equilibrar a formação técnica e a promoção de valores revolucionários, em um cenário em que a diversidade de ideias se mostra como um possível campo de tensionamento dentro de um sistema amplamente regulado.

5.1.2 Responsabilização do professor

A política de responsabilização — *accountability* — imposta ao professorado latino-americano assume contornos complexos ao integrar exigências de mercado e demandas institucionais sob um regime neoliberal que pressiona o docente a adotar o papel de técnico-prático, completamente responsável pelos resultados pedagógicos. Esse cenário, caracterizado por avaliações padronizadas e pela padronização curricular, coloca sobre os professores uma carga de responsabilidade desproporcional, ao mesmo tempo em que limita sua autonomia e subordina suas práticas às normas de desempenho. Esse fenômeno revela um ciclo paradoxal de cobrança e controle, em que o professor é cada vez mais responsabilizado pelos resultados de um sistema do qual ele mesmo detém cada vez menos controle, especialmente sobre os conteúdos e métodos de ensino (HYPOLITO, 2013).

As políticas de responsabilização, no contexto educacional, traduzem-se em mecanismos que exigem do professor uma prestação de contas permanente e quantificável por meio de testes padronizados, avaliações em larga escala e resultados publicamente divulgados, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no Brasil. Esse sistema de cobrança e exposição pública visa reforçar a percepção de que a qualidade da educação é responsabilidade individual do professor, destacando a "incompetência" e o "descompromisso" docente nos noticiários e em outros meios midiáticos (MARIN, 2010). Essa cultura de auditoria e

controle gera um currículo restrito, estruturado para atender aos requisitos dos exames, o que conduz a um ensino limitado a conteúdos testáveis, diminuindo o campo de ação pedagógica do professor, ao mesmo tempo em que amplia a responsabilização sobre ele. A padronização curricular, imposta pelas políticas de *accountability*, limita o currículo a temas e habilidades exigidos nos exames, condicionando o ensino às demandas de mercado e às expectativas institucionais.

Essa perspectiva de controle e responsabilização gera efeitos profundos na qualidade de trabalho do docente, resultando na precarização de suas condições laborais. Marin (2010) define essa precarização como o "empobrecimento e a fragilização das condições gerais de trabalho", onde o aumento da carga horária, as condições salariais insuficientes e as instalações inadequadas tornam-se parte integrante do cotidiano do professor. Adicionalmente, os recursos didáticos se mostram escassos e insuficientes para atender às demandas educacionais, expondo os docentes a um cenário em que a insuficiência de suporte é atribuída ao fracasso individual, e não às falhas estruturais do sistema. O aumento das expectativas sobre o desempenho do professor, sem o devido suporte institucional, reforça a visão do professor como único responsável por seu sucesso ou fracasso, alheio às condições materiais e às limitações impostas por esse cenário neoliberal.

Um dos elementos centrais das políticas de responsabilização é a formação docente, amplamente reconhecida como essencial para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem. No entanto, sob o viés neoliberal, a formação continuada frequentemente se vê reduzida a cursos de rápida execução, desprovidos da profundidade teórica e prática necessárias para a construção de um conhecimento crítico-reflexivo. Essa prática superficial resulta em licenciaturas de baixa qualidade, insuficientes para a complexidade da prática pedagógica. Essa abordagem reitera a lógica de mercado, onde a formação é concebida como um produto, e não como um processo, levando ao paradoxo em que o próprio Estado, ao exigir a formação universitária dos professores, permite e incentiva a proliferação de cursos de licenciatura de qualidade questionável, colocando em risco a formação efetiva e o desenvolvimento profissional dos docentes (HERRERA e CÁRDENAS, 2021; HYPOLITO, 2013).

Silva (2011) destaca que no cenário latino-americano, a complexidade dessas dinâmicas é ainda ampliada por fatores de globalização e pelas especificidades das economias locais. A autora ao citar Lechner (1993), pontua que um dos grandes

desafios da região é conciliar a integração à economia global com a coesão social interna. Os países latino-americanos enfrentam problemas estruturais que evidenciam as limitações e contradições de um modelo de ajuste econômico que não considera as realidades locais (CORBALAN, 1999; TREVISAN, 1999; FEDLDFEBER et al., 2006). Essa perspectiva mostra que, embora o discurso neoliberal afirme as vantagens da inserção no mercado global, na prática, essa inserção limita os investimentos públicos na educação básica, ao passo que o setor privado cresce substancialmente. Esse contexto econômico e social exacerba a pressão sobre os professores, que passam a ser não apenas educadores, mas agentes de uma lógica de mercado que busca resultados em detrimento da inclusão social e da qualidade de ensino.

Silva (2011) também apresenta, segundo Behring e Boschetti (2007), algumas premissas centrais que se destacam no modelo neoliberal aplicado à educação no contexto latino-americano: a manutenção de um Estado Mínimo, a prevalência do individualismo, a promoção do bem-estar individual, o predomínio da liberdade e da competitividade e a naturalização das desigualdades.

Esse modelo, ao enfatizar o individualismo, propõe que cada docente deve buscar seu desenvolvimento pessoal e de sua prática pedagógica, desconsiderando as desigualdades estruturais que afetam a profissão. A lógica competitiva e individualista imposta aos professores promove uma falsa ideia de meritocracia, em que cada professor é visto como responsável direto e único pelo seu sucesso ou fracasso, naturalizando as desigualdades e ignorando as condições materiais, sociais e econômicas que afetam diretamente a prática pedagógica. Nesse cenário, o fracasso escolar é frequentemente interpretado como um fracasso individual do professor e dos alunos, e não como resultado das desigualdades e da insuficiência de investimentos. A responsabilidade pela qualidade da educação recai sobre os indivíduos — especialmente sobre os professores, que, na visão neoliberal, devem buscar aprimorar-se continuamente para competir em um mercado educacional. Nessa concepção, o professor deixa de ser um profissional autônomo, comprometido com o desenvolvimento integral do aluno, para se tornar um técnico-prático, cujas habilidades são constantemente auditadas e supervisionadas.

As políticas de formação continuada no Brasil, com a BNC-Formação Continuada, e no Chile, com a Lei N° 20.903/2016, exemplificam essa responsabilização do professor no contexto latino-americano. Ambas as políticas

estruturam a formação docente a partir de padrões de competência que padronizam e limitam a prática pedagógica, promovendo uma educação voltada para resultados quantificáveis e ignorando as particularidades de cada contexto escolar. Essas políticas refletem a premissa neoliberal de um Estado que atua como árbitro, regulando as relações sociais, mas transferindo para os indivíduos a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de seus processos educativos.

A BNC-Formação Continuada representa uma intensificação do processo de responsabilização docente frente à sua própria formação e ao desenvolvimento educacional dos alunos. Diferente da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que enfatizava a formação de professores com foco na colaboração e nas necessidades locais, a BNC-Formação Continuada redefine o papel docente em consonância com as demandas institucionais e de mercado, transferindo a responsabilidade da qualidade educacional para o indivíduo professor. Esse deslocamento para uma visão de *accountability* concentra-se na exigência de que o professor se alinhe às normativas e diretrizes estabelecidas e mantenha um controle sobre seu desempenho, como evidencia a competência específica e habilidades da dimensão do engajamento profissional 3.5.2, ao afirmar que cabe ao professor “assumir a responsabilidade do seu autodesenvolvimento e do aprimoramento de sua prática”. Nesse contexto, o docente passa a ser visto como um técnico responsável não apenas por sua constante atualização, mas pela conformidade de sua atuação aos objetivos estabelecidos pelo Estado e pelo mercado (COSTA, MATOS e CAETANO, 2021).

Ao adotar uma estrutura técnica e prática da formação, a BNC-Formação Continuada prioriza uma abordagem baseada em competências e habilidades que promovem a visão de um “professor executor” — alguém que, segundo Costa, Matos e Caetano (2021), é mais “treinador” do que educador. Essa perspectiva enfraquece o papel autônomo do professor, transformando-o em um técnico responsável pelo alcance de metas predefinidas. O Artigo 6º, IV, reforça a exigência de que o professor se mantenha atualizado em relação à “lógica curricular” e ao alinhamento com as normativas vigentes, responsabilizando-o pela constante conformidade de sua prática ao currículo oficial e à BNCC.

Art. 6º Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Inicial de Professores da Educação Básica, são fundamentos pedagógicos da formação continuada de docentes da Educação Básica:

IV - Desenvolvimento permanente tanto do conhecimento dos conceitos, premissas e conteúdos de sua área de ensino, quanto do conhecimento sobre a **lógica curricular** da área do conhecimento em que atua e das questões didático-pedagógicas (como planejar o ensino, criar ambientes favoráveis ao aprendizado, empregar linguagens digitais e monitorar o processo de aprendizagem por meio do alcance de cada um dos objetivos propostos), **mantendo o alinhamento com as normativas vigentes e aplicáveis quanto às expectativas de aprendizagem;** (BRASIL, 2020) (grifo nosso)

Ao estabelecer essa normatização, a BNC promove um modelo de formação continuada que exige do professor uma autogestão técnica para acompanhar as atualizações, ao mesmo tempo em que o responsabiliza pelos resultados educacionais de seus alunos.

Essa exigência de conformidade curricular configura-se como um aspecto de controle pedagógico, subordinando o professor a um modelo centralizado que limita a diversidade pedagógica e restringe a prática educacional a um currículo homogêneo. O Artigo 7º, V, sobre a “coerência sistêmica,” sustenta que a formação docente deve estar articulada às políticas e sistemas de avaliação das redes escolares.

V - Coerência sistêmica - a formação de professores é mais efetiva quando articulada e coerente com as demais políticas das redes escolares e com as **demandas formativas dos professores, os projetos pedagógicos, os currículos, os materiais de suporte pedagógico, o sistema de avaliação, o plano de carreira e a progressão salarial, sendo importante considerar sempre as evidências e pesquisas mais recentes relacionadas com a formação de professores, bem como as orientações do governo federal, de associações especializadas e as inovações do meio educacional, valendo atentar que, quando se trata da formação de professores, a coerência sistêmica alcança também a preparação dos formadores ou dos docentes das licenciaturas, cuja titulação se situa em nível de pós-graduação por exigência legal, uma vez que a docência nesse nível, pautada nos presentes critérios, pode propiciar, aos futuros professores, experiências de aprendizagem análogas àquela que se espera que o professor da Educação Básica propicie a seus alunos.** (BRASIL, 2020) (grifo nosso)

Esse alinhamento imposto pelo sistema promove uma responsabilização técnica do professor, que, agora, deve se preocupar em adequar suas práticas aos currículos, materiais pedagógicos e métodos avaliativos definidos externamente. Nesse sentido, a formação continuada perde seu caráter formativo e reflexivo, adotando uma estrutura instrumental que atribui ao professor a tarefa de atender às demandas estabelecidas por um modelo que visa eficiência e produtividade, em detrimento de uma educação contextualizada e crítica.

Outro ponto central de responsabilização encontra-se no Artigo 6º, VI, que atribui ao professor a responsabilidade pelo monitoramento contínuo tanto do aprendizado dos alunos quanto de seu próprio desenvolvimento.

VI - Desenvolvimento permanente da capacidade de monitoramento do aprendizado próprio e dos alunos, como parte indissociável do processo de instrução, a qual, consideradas as expectativas de aprendizagem, **possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição de resultado**, além das necessárias correções de percurso; (BRASIL, 2020) (grifo nosso)

Este artigo afirma que é obrigação do docente “identificar lacunas” e “aferir resultados”, indicando que o professor deve ajustar sua prática pedagógica com base nas evidências de desempenho. Ao impor o monitoramento constante, a BNC-Formação Continuada estrutura um sistema de avaliação que exige que o professor não apenas ensine, mas gerencie os resultados dos alunos, numa perspectiva de *accountability* que considera o desempenho dos estudantes como reflexo direto da qualidade do trabalho do docente. Essa prática reforça a visão do professor como um técnico-gerente, que precisa assegurar a eficácia da instrução por meio de um acompanhamento pragmático e imediato, limitando a possibilidade de uma prática pedagógica reflexiva (COSTA, MATOS e CAETANO, 2021; RODRIGUES, PEREIRA e MOHR, 2021).

Do título das “Competências específicas e habilidades da dimensão da prática profissional - institucional”, o ponto 2b.5.1 reforça ainda mais essa responsabilização ao orientar o professor a utilizar dados de avaliações internas e externas para replanejar sua prática. Aqui, o sucesso pedagógico é condicionado à capacidade do professor de responder aos resultados de avaliação, ajustando-se conforme o desempenho obtido. Esse dispositivo mostra uma clara transição para um modelo de controle centrado na performance e no alcance de metas, colocando o professor em uma posição de constante vigilância sobre seu próprio trabalho e dos seus alunos. Essa responsabilização, como destacado por Hypolito (2010), desvaloriza a prática docente, na medida em que a transforma em um processo técnico e padronizado, em que a capacidade do professor de alcançar resultados mensuráveis é a principal métrica de qualidade profissional.

O impacto desse modelo de formação e responsabilização técnica é também refletido no Artigo 6º, V, que estabelece que o professor deve estar constantemente atualizado em relação às metodologias pedagógicas e à “produção científica” sobre a aprendizagem, evidenciando uma orientação da formação continuada para atender às demandas de mercado e de inovação tecnológica.

V - Atualização permanente quanto à **produção científica** sobre como os alunos aprendem, sobre os contextos e características dos alunos e sobre as metodologias pedagógicas adequadas às áreas de conhecimento e etapas

nas quais atua, **de forma que as decisões pedagógicas estejam sempre embasadas em evidências científicas que tenham sido produzidas**, levando em conta o impacto de cada tipo de determinante nos resultados de aprendizagem dos alunos e das equipes pedagógicas; (BRASIL, 2020) (grifo nosso)

Sob essa perspectiva, o professor é o único responsável por se manter alinhado aos avanços na área educacional e deve adotar práticas pedagógicas com embasamento científico, uma exigência que reforça o controle sobre a prática docente e a conformidade com as demandas externas de resultados.

No Chile, a Lei N° 20.903/2016, ao definir padrões de desempenho docente, intensifica essa visão do professor como um técnico-prático, responsável por alinhar sua prática a indicadores de desempenho predeterminados. A lei estabelece uma trajetória profissional pautada pela avaliação e monitoramento contínuos, reforçando a responsabilização do professor por sua própria formação e pelos resultados pedagógicos alcançados. Similarmente, no Brasil, a BNC-Formação Continuada cria diretrizes rígidas para a formação docente, estabelecendo competências e habilidades que devem ser seguidas e alinhadas aos objetivos institucionais e ao currículo nacional, reforçando a visão do professor como um executor técnico de políticas educacionais.

Tendo a *accountability* como aspecto central, a lei chilena em seu artigo 11, concede aos professores o direito à formação gratuita e apropriada para seu desenvolvimento, mas deixa claro que o progresso em sua formação depende fundamentalmente da iniciativa individual dos professores: *“Los profesionales de la educación son responsables de su propio progreso en el desarrollo profesional, mediante la participación en actividades de formación continua.”* Isso reforça uma transferência de responsabilidade, onde o Estado, ao fornecer oportunidades de capacitação, desvincula-se da obrigação de assegurar o progresso, delegando ao professor a tarefa de se aprimorar continuamente para atender às expectativas institucionais.

Além disso, o *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar* (2015), mencionado pela legislação, estabelece diretrizes rigorosas que os líderes escolares devem adotar para avaliar e promover a inovação pedagógica e o trabalho colaborativo (Artigo 12 bis).

“Artículo 12 bis.- Los directores, en conjunto con sus equipos directivos, velarán por el desarrollo profesional de los docentes del establecimiento educacional. Para estos efectos podrán: 1. Proponer al

sostenedor planes de formación para el desarrollo profesional de los docentes, considerando, entre otros, los requerimientos del plan de mejoramiento educativo como la información provista por el Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente, en el marco del Proyecto Educativo Institucional. 2. Promover la innovación pedagógica y el trabajo colaborativo entre docentes, orientados a la adquisición de nuevas competencias y la mejora de los saberes disciplinares y pedagógicos a través de la práctica docente." (CHILE, 2016)

Essas diretrizes responsabilizam os diretores por garantir que os docentes cumpram com as demandas institucionais, o que cria um sistema hierárquico onde o professor deve seguir um padrão de práticas predeterminado, priorizando a eficiência e a inovação como elementos centrais da formação contínua. No entanto, tal sistema coloca o professor em uma posição de constante ajuste às normas e aos resultados esperados, onde sua prática pedagógica é monitorada e direcionada para atender a metas institucionais específicas, comprometendo sua autonomia e o entendimento de sua atuação como uma função essencialmente técnica.

O sistema chileno adota instrumentos de avaliação, como o *Sistema de Medición de la Calidad de la Educación* (SIMCE), que mensura a qualidade do ensino e estabelece parâmetros para avaliar o desempenho dos professores. A relevância do SIMCE, alinhada ao Artigo 18 C da Ley 20.903, acentua a responsabilidade do professor em aplicar metodologias eficazes e alcançar os resultados desejados.

*Artículo 18 C.- Los planes locales de formación para el desarrollo profesional serán diseñados por el director del establecimiento educacional en conjunto con el equipo directivo, con consulta a los docentes que desempeñen la función técnico-pedagógica y al Consejo de profesores. **Dicho plan podrá centrarse en la mejora continua del ciclo que incluye la preparación y planificación; la ejecución de clases; la evaluación y retroalimentación para la mejora continua de la acción docente en el aula; la puesta en común y en equipo de buenas prácticas de enseñanza y la corrección colaborativa de los déficits detectados en este proceso, así como también en el análisis de resultados de aprendizaje de los estudiantes y las medidas pedagógicas necesarias para lograr la mejora de esos resultados.** (CHILE, 2016) (grifo nosso)*

O ciclo contínuo de avaliação — envolvendo planejamento, execução de aulas, avaliação e feedback — impõe aos professores uma dinâmica de ajuste constante, onde o sucesso educacional é tratado como resultado direto das práticas individuais dos docentes. Esse modelo de avaliação contínua reflete um controle sobre o trabalho docente, onde a eficácia do professor é medida com base em resultados mensuráveis, reforçando a concepção de que ele é o principal responsável pelo desempenho dos alunos.

A progressão de carreira, prevista no Artigo 19 e seus subitens, condiciona o

avanço profissional dos professores à avaliação de suas competências e ao cumprimento dos padrões estabelecidos no MBE.

Artículo 19 A.- El Sistema distingue dos fases del desarrollo profesional docente. En la primera, el desarrollo profesional docente estará estructurado en tres tramos que culminan con el nivel de desarrollo esperado para un buen ejercicio de la docencia. La segunda consta de dos tramos de carácter voluntario para aquellos docentes que, una vez alcanzado el nivel esperado, deseen potenciar su desarrollo profesional.

Artículo 19 B.- Para los efectos de la presente ley, se entenderá por tramo una etapa del desarrollo profesional docente en la cual se espera que, una vez lograda cierta experiencia, los docentes señalados en el artículo 19 logren alcanzar un determinado nivel de competencias y habilidades profesionales, cuyo reconocimiento los habilita a percibir asignaciones, avanzar en su desarrollo profesional y asumir crecientes responsabilidades en el establecimiento, de conformidad a esta ley. (CHILE, 2016)

Esse modelo de desenvolvimento profissional, estruturado em níveis de qualificação (*Inicial, Temprano, Avanzado*, etc.), orienta a progressão salarial de acordo com o desempenho avaliado e o mérito demonstrado, o que enfatiza a competitividade e a responsabilidade individual. Assim, a responsabilidade pela ascensão na carreira torna-se um reflexo direto da capacidade de atender aos critérios institucionais, promovendo uma cultura meritocrática onde o professor é compelido a alinhar-se aos padrões técnicos para avançar, desvinculando-se de um entendimento de formação colaborativa e crítica.

A Ley 20.903 também consolida a avaliação docente como um mecanismo essencial de *accountability*, ampliando as formas de observação e controle direto da prática pedagógica, como aponta o Artigo 19K. Nele, destaca-se que os sistemas de avaliação envolvem a construção de um elaborado portfólio e a aplicação de provas de conhecimentos pedagógicos e específicos, que integram uma base para mensurar o cumprimento dos “*estándares de desempeño profesional*” (Artigo 19 J).

Artículo 19 K.- Para medir el cumplimiento de los estándares de desempeño profesional y el conocimiento de las bases curriculares, el Centro diseñará , en colaboración con la Agencia de la Calidad de la Educación, y ejecutará los siguientes instrumentos:

a) Un instrumento de evaluación de conocimientos específicos y pedagógicos, atinentes a la disciplina y nivel que imparte.

b) Un portafolio profesional de competencias pedagógicas que evaluará la práctica docente de desempeño en el aula considerando sus variables de contexto. Dicho portafolio considerará, al menos, evidencias documentadas relativas a las mejores prácticas del docente sobre:

1. Desempeño profesional en el aula, considerando la vinculación de éste con los estudiantes y los procesos de enseñanza aprendizaje.

2. Prácticas colaborativas, acciones de liderazgo y cooperación, trabajo con pares, padres y apoderados y otras relativas al dominio señalado en la letra

d) del artículo 19 J, en su contexto cultural.

3. Creación de contenidos, materiales de enseñanza, actividades académicas, innovación pedagógica, investigación y otras relacionadas con un desarrollo profesional de excelencia.

4. Perfeccionamiento pertinente al ejercicio profesional y nivel de desarrollo del docente, siempre que dicho perfeccionamiento se realice de conformidad a lo dispuesto en el párrafo III del Título I. En caso de estudios de postgrado, estos deberán ser atingentes a su función de acuerdo a los requisitos que determine un reglamento. Los estudios de postgrado efectuados en Chile deberán ser impartidos por universidades acreditadas. (CHILE, 2016) (grifo nosso)

O professor é, portanto, responsabilizado pela implementação de metodologias eficazes, de modo que seu desempenho é mensurado conforme a eficácia dos métodos aplicados. Ao exigir que cada professor alcance um domínio técnico específico em sua área de atuação, a lei limita a prática docente a uma função técnica, em que o sucesso é medido pelo nível de aderência a padrões normativos e a indicadores de desempenho preestabelecidos.

Em comparação com a Resolução brasileira da BNC-Formação Continuada, a Ley 20.903 vai além ao integrar o SIMCE e o *Marco para la Buena Enseñanza* em uma estrutura de *accountability* mais rígida, que responsabiliza os professores não apenas pela implementação de práticas eficazes, mas também pela obtenção de resultados mensuráveis que se alinham aos objetivos institucionais. Embora ambos os sistemas enfatizem a responsabilidade individual, a política chilena coloca os professores em um ambiente de avaliação contínua e sistemática, onde o alcance de resultados pedagógicos é um requisito constante para o progresso profissional, conectando a avaliação docente a incentivos e penalidades baseados no mérito.

A Ley 20.903, ao se articular com o *Nuevo Sistema de Educación Pública* (NEP) e os *Servicios Locales de Educación Pública* (SLEP), avança ao estabelecer *Planes Locales de Desarrollo Profesional* (PLF), que visam adaptar a formação às necessidades locais. No entanto, apesar do avanço na adaptação ao contexto, os planos locais ainda estão subordinados a padrões nacionais que exigem que a formação e as práticas docentes mantenham uma coerência sistêmica com as políticas educacionais. Isso reforça a lógica de *accountability*, onde, apesar da flexibilização em aspectos locais, o professor deve garantir que sua prática esteja sempre alinhada aos objetivos gerais do sistema educacional.

No contexto cubano, a responsabilização do professor adquire características intrinsecamente ligadas à formação integral e à autonomia técnica e metodológica. A "*Resolución 2 del 2018*" estabelece que a formação deve ser direcionada para

preparar profissionais tecnicamente competentes e orientados às necessidades do desenvolvimento nacional. Esse alinhamento se observa no Artigo 1º, que define a formação universitária como um processo que visa a "preparação integral de estudantes", aqui futuros docentes em sua formação ainda inicial, vinculando-a diretamente às demandas econômicas e sociais da nação.

*ARTÍCULO 1: La formación de los profesionales de nivel superior es el proceso que, de modo consciente y sobre bases científicas, se desarrolla en las instituciones de educación superior para garantizar **la preparación integral de los estudiantes universitarios**, que se concreta en una sólida formación científico-técnica, humanística y de altos valores ideológicos, políticos, éticos y estéticos, con el fin de **lograr profesionales revolucionarios, cultos, competentes, independientes y creadores, para que puedan desempeñarse exitosamente en los diversos sectores de la economía y de la sociedad en general.** (CUBA, 2018) (grifo nosso)*

Dessa forma, o professor aprende que ensinar também é integrar-se ao processo de construção nacional, devendo assegurar que sua prática atenda ao rigor técnico e científico que essa missão exige. Esse aspecto distingue-se do modelo chileno, onde o foco é o controle dos resultados por meio de avaliações padronizadas (SIMCE) e estruturas meritocráticas, que vinculam o progresso profissional a avaliações específicas e padronizadas.

A hierarquia de responsabilidade é reforçada pelo Artigo 5º, que destaca a importância da função educativa nas instituições de ensino superior, integrando toda a comunidade universitária, incluindo professores, estudantes e trabalhadores.

*La labor educativa en las instituciones de Educación Superior constituye la principal prioridad en el proceso de formación y se desarrolla utilizando un **enfoque integral, que involucre a toda la comunidad universitaria con la participación activa de estudiantes, profesores y trabajadores en general** (CUBA, 2018)*

Diferentemente das abordagens de formação continuada brasileira e chilena, que frequentemente vinculam a formação a resultados padronizados ou avaliações externas de desempenho, o modelo cubano valoriza a construção coletiva da prática pedagógica. O professor cubano é, assim, responsável por integrar as suas práticas em uma abordagem ampla, que contempla não só a dimensão acadêmica, mas também o desenvolvimento integral e social dos estudantes.

O Artigo 18 complementa essa visão ao definir o papel técnico do professor no trabalho metodológico, conferindo-lhe a responsabilidade de planejar, organizar e controlar o processo educacional: *“Las funciones principales del trabajo metodológico son la planificación, la organización, la regulación y el control del proceso docente*

educativo”. Em contraste com a estrutura de *accountability* externa presente no Brasil e no Chile, onde a responsabilização se dá majoritariamente pelos resultados mensurados em avaliações padronizadas (SIMCE no Chile, por exemplo), o professor cubano é chamado a exercer um controle interno de suas atividades pedagógicas.

Esta autogestão, conforme o Artigo 20, exige que o docente se mantenha constantemente em processo formativo, desenvolvendo competências científico-técnicas que garantam a eficácia de sua prática educacional. O sistema cubano, portanto, promove uma autonomia controlada, onde o professor se desenvolve com liberdade, mas dentro de diretrizes específicas que moldam a qualidade do ensino e da formação contínua.

El trabajo metodológico que se realiza de forma individual parte de la autopreparación dirigida e intencionada que realizan el profesor, personal de apoyo y directivos académicos en los aspectos científico-técnico [...] para el desarrollo de su labor docente (CUBA, 2018).

A microuniversidade surge, nesse contexto, como um modelo que facilita essa responsabilidade integrada, transformando a escola em um espaço de formação inicial e contínua para futuros professores, conforme descrito por Fernández Rey e Fernández Sera (2010). A microuniversidade cubana integra o desenvolvimento da educação geral com a formação docente, criando uma estrutura onde o professor em formação e o tutor estabelecem uma relação dialética, em que ambos compartilham conhecimentos e práticas. Esse modelo se diferencia das práticas observadas no Brasil e no Chile, onde a formação docente tende a ocorrer em ambientes centralizados e institucionalizados, distantes da prática cotidiana da sala de aula.

O papel do tutor é central na microuniversidade, pois ele não apenas supervisiona a prática docente, mas também orienta o desenvolvimento do professor em formação de forma integral, conforme descrito por Ortiz Torrejón e Bauzá Díaz (2013). O tutor assume a responsabilidade pela orientação direta e contínua do docente em formação, promovendo uma prática pedagógica baseada no acompanhamento e no feedback constante, o que cria um ambiente de aprendizado recíproco e dialético. Ao contrário do modelo brasileiro, onde a formação continuada muitas vezes é fragmentada e dependente da iniciativa individual, a microuniversidade em Cuba promove uma formação contínua e supervisionada, integrando o professor em um processo comunitário de desenvolvimento.

No entanto, há desafios inerentes ao sistema cubano de microuniversidades.

Como apontam Ortiz Torrejón e Bauzá Díaz (2013), a necessidade de uma coordenação eficaz entre diretores, professores e tutores pode apresentar lacunas na formação, especialmente pela ausência de uma orientação mais sistemática, o que pode comprometer a coesão do processo de universalização pedagógica. Nesse sentido, a responsabilidade do professor é ampliada, já que ele não apenas é responsável pela qualidade de seu ensino, mas também pelo desenvolvimento e continuidade das práticas pedagógicas dentro do contexto da microuniversidade, onde se espera que ele se adapte e contribua para a comunidade local.

Além disso, a integração entre a microuniversidade e as necessidades locais implica uma responsabilidade mútua. O professor não é apenas aquele que ensina os conteúdos acadêmicos, mas também um agente de transformação social, comprometido em utilizar práticas que atendam às demandas do território onde atua (ACOSTA PADRON e HERNÁNDEZ, 2003). Como aponta o Artigo 104, a qualidade do trabalho docente é um dos focos principais de controle dentro das instituições, exigindo do professor que mantenha um padrão elevado em suas atividades educacionais e metodológicas.

*Los departamentos, las facultades, los centros universitarios municipales y las filiales **centrarán su control, fundamentalmente, en la calidad de la labor educativa, docente y metodológica que realizan los profesores de manera individual y colectiva** (CUBA, 2018).*

Também no artigo 115 se estabelece que o professor é ator responsável pelo controle e documentação da frequência e do desempenho dos estudantes, evidenciando uma responsabilidade técnica na organização e análise dos dados de aprendizado - *“El registro de asistencia y evaluación constituye el instrumento fundamental del profesor para controlar, asentar y analizar progresivamente la asistencia y los resultados de las evaluaciones realizadas a los estudiantes”*. Em comparação, a política brasileira de BNC-Formação Continuada e a chilena (Lei nº 20.903/2016) também exigem uma forma de *accountability*, mas geralmente vinculada a resultados de avaliações externas e padronizadas, em vez de uma documentação contínua e individual do processo educacional.

A *Resolucion 2 del 2018* em sua concretude, portanto, apresenta um modelo de formação continuada e de responsabilização do professor que se diferencia dos sistemas brasileiros e chilenos ao promover um processo formativo integrado, que enfatiza a autogestão e o desenvolvimento comunitário. A microuniversidade, como

espaço de aprendizado dialético entre professor e tutor, representa uma prática educacional onde o compromisso com o desenvolvimento local e o aprimoramento técnico são exigências centrais para o sucesso do sistema educacional cubano.

5.1.3 Descentralização e privatização

Para compreendermos o princípio de descentralização vamos observar o exemplo brasileiro. No contexto local, a partir da promulgação do FUNDEF em 1996, a política de descentralização educacional no Brasil tomou uma direção que ampliou as responsabilidades das administrações municipais no atendimento das demandas escolares, transferindo significativamente as matrículas do ensino fundamental para as gestões locais (OLIVEIRA, 2004; PORTELA, 2007, VIEGAS, 2021). Essa transferência marcou uma transformação que, longe de solucionar as fragilidades estruturais do sistema, expôs as limitações municipais e impulsionou uma dependência crescente do setor privado como fonte de financiamento e suporte à educação, especialmente em municípios menores e de menor renda.

Esse movimento descentralizador, conforme a literatura aponta, desarticula o sistema educacional público, ao enfraquecer suas estruturas e fragmentar políticas entre os diferentes níveis de ensino (OLIVEIRA, 2004). A descentralização acentuou-se ao longo das últimas décadas, especialmente em áreas que envolvem a formação continuada de professores, onde os municípios assumiram progressivamente a responsabilidade de estabelecer sistemas autônomos para capacitação docente, muitas vezes sem dispor da infraestrutura e dos recursos necessários.

Esse modelo de descentralização, que inicialmente focava no ensino fundamental, gerou uma fragmentação entre os diferentes níveis de ensino, resultando na formação de políticas desarticuladas entre si, além de estimular uma dependência crescente dos municípios em relação ao setor privado para garantir o acesso à educação e, particularmente, à formação continuada de professores. A crescente municipalização do ensino, conforme observa Gentili (1995), também contribuiu para o avanço de um modelo de gestão empresarial nos sistemas públicos, orientando-se mais por uma lógica de eficiência e redução de custos do que pela qualidade formativa.

A descentralização, em sua essência, permitiu o surgimento de um sistema que

fragmenta a intervenção pública, dificultando a implementação de políticas educacionais abrangentes e equitativas. Com a retirada progressiva da União da responsabilidade pelo financiamento da educação básica, especialmente nos anos 1990, as políticas de formação continuada passaram a depender de sistemas autônomos que carecem de uniformidade e qualidade. Essa fragmentação da política educacional, como observa Oliveira (2004), enfraquece o sistema público ao transferir responsabilidades para entidades locais menos equipadas e com limitações financeiras que dificultam a aplicação de políticas públicas.

A descentralização não apenas segmentou a oferta educacional, mas também reduziu o espaço público, abrindo brechas para a privatização de funções educativas. Embora essa privatização no ensino fundamental não tenha sido tão expressiva durante a década de 1990, a situação alterou-se com a introdução de práticas de gestão empresarial e a presença crescente de organizações privadas e filantrópicas no setor educacional. Empresas do setor privado passaram a se apresentar como alternativas viáveis para suprir as deficiências dos sistemas municipais, principalmente em contextos de carência de recursos e infraestrutura.

Estudos revelam que, diante da insuficiência de recursos e capacidade institucional, os municípios buscaram no setor privado soluções para atender à demanda por educação. A introdução de legislações como a Lei de Responsabilidade Fiscal e a Lei de Parcerias Públicos-Privadas também reforçou essa dependência, ao induzir os municípios a firmarem parcerias com instituições privadas para a gestão educacional, criação de vagas e assessoria em gestão de ensino (ADRIÃO, PERONI, 2008).

Além disso, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), implementado pela União, contribuiu para a indução de políticas que incentivam a busca pelo setor privado para atender às demandas de formação continuada, alinhando-se ao ideário neoliberal da racionalização de recursos e busca por eficiência. Essa relação entre público e privado reflete-se também nas políticas de formação continuada, onde empresas privadas assumem cada vez mais o papel de provedoras de programas de capacitação para os docentes, criando um espaço educacional em que o Terceiro Setor e o setor mercantil complementam o papel estatal.

O aumento da presença privada no sistema municipal não apenas reforça a relação de dependência, mas também molda novas formas de regulação educacional. Com a sociedade civil assumindo funções públicas não-estatais, a educação se

reconfigura em um contexto em que as práticas de gestão e financiamento do setor público e privado se mesclam. Essa convergência público-privada sugere uma fusão de interesses que conduz à redefinição do papel do Estado e da iniciativa privada, onde entidades empresariais e filantrópicas passam a atuar como agentes reguladores e prestadores de serviços educacionais (GIDDENS, 2001; BRESSER-PEREIRA, 1996).

Para compreender as novas dinâmicas dessa relação público-privado, estudos recentes destacam as principais formas dessa interação na educação básica, como a compra de sistemas educacionais, a aquisição de vagas e a contratação de serviços de assessoria para a gestão educacional (ADRIÃO, PERONI, 2008). Essa prática se torna particularmente evidente em nosso levantamento do Estado do Conhecimento, onde 45 dos 80 textos analisados, apontam parcerias com o setor privado para suprir carências locais, especialmente em formação continuada de professores.

A criação de sistemas municipais autônomos para a formação continuada, com menor dependência dos Estados e do MEC, representou um passo significativo, mas trouxe também desafios profundos. A falta de recursos e capacitação institucional para desenvolver programas próprios de formação docente fez com que muitos municípios dependessem de ofertas privadas para preencher essa lacuna. Esse movimento transforma a formação continuada em um campo de análise crítica, onde as interseções entre o público e o privado revelam as limitações e possibilidades de uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva.

Nesse contexto, a formação continuada se torna vulnerável às dinâmicas de mercado, em que os interesses empresariais e a lógica de eficiência suplantam o compromisso com uma educação pública de qualidade. O papel do terceiro setor e instituições privadas torna-se central na capacitação docente, mas isso gera uma preocupação com a qualidade e os objetivos desses programas de formação, uma vez que eles frequentemente respondem mais aos interesses do mercado do que às necessidades formativas dos educadores e da comunidade (VIEGAS, 2021).

Dessa forma, a descentralização das políticas educacionais, somada ao aumento da participação privada, configura um sistema onde as responsabilidades do Estado são redirecionadas para o setor privado, que assume uma posição central na provisão e gestão da educação básica e da formação continuada de professores. Esse modelo, se por um lado proporciona uma resposta rápida às deficiências do sistema público, por outro intensifica a precarização das políticas de formação e exacerba as

desigualdades regionais, ao permitir que municípios mais bem equipados acessem programas e recursos inacessíveis para aqueles com menor desenvolvimento institucional.

A BNC-Formação Continuada incorpora a dependência de recursos externos em seu próprio arcabouço legal. O Artigo 9º, por exemplo, permite que Instituições de Ensino Superior (IES) e “organizações especializadas” ofereçam cursos e programas de formação continuada, o que amplia as possibilidades de participação de agentes privados no processo formativo dos professores.

Cursos e programas flexíveis, entre outras ações, **mediante atividades formativas diversas, presenciais, a distância, semipresenciais, de forma híbrida, ou por outras estratégias não presenciais**, sempre que o processo de ensino assim o recomendar, visando ao desenvolvimento profissional docente, podem ser oferecidos por IES, por **organizações especializadas** ou pelos órgãos formativos no âmbito da gestão das redes de ensino (BRASIL, 2020) (grifo nosso).

Esse artigo evidencia uma flexibilização nas modalidades de formação, abrangendo formatos presenciais, híbridos e a distância, indicando que as formações podem ser oferecidas por uma variedade de organizações, desde instituições tradicionais até organizações especializadas e de natureza privada (PEIXER e SILVA, 2022). Essa medida demonstra uma descentralização nos meios de formação e sugere uma dependência crescente de recursos externos para manter a oferta de programas educacionais, contribuindo para a privatização do processo formativo docente.

O Artigo 6º, Parágrafo Único, por sua vez, fomenta a colaboração entre diferentes instituições e redes de ensino, fortalecendo o regime de colaboração por meio dos Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs).

No referente ao regime de colaboração, como estratégia e prática formativa, devem ser estimulados o intercâmbio e a cooperação horizontal entre diferentes escolas, redes escolares, instituições e sistemas de ensino, promovendo o fortalecimento do regime de colaboração, inclusive mediante, entre outros, o modelo de Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE) (BRASIL, 2020).

Essa estrutura promove uma aproximação entre o público e o privado, permitindo que entidades externas ao sistema público assumam papéis centrais na gestão e implementação das políticas de formação continuada. Ao incentivar parcerias horizontais entre redes escolares e instituições, inclusive de caráter privado, a política educacional reforça a ideia de descentralização, enquanto permite que o setor privado exerça influência direta na formação docente, estabelecendo um modelo onde o

financiamento e a gestão dos recursos educacionais estão cada vez mais nas mãos de entidades externas (RODRIGUES, PEREIRA, MOHR, 2021; PEIXER e SILVA, 2022).

Além disso, a BNC-Formação Continuada integra um componente colaborativo entre os entes federados, o que é explicitado no Artigo 5º, Inciso III, ao afirmar a necessidade de colaboração constante entre os diferentes níveis de governo na formação docente. Este dispositivo, embora pareça promover uma gestão descentralizada e colaborativa, coloca sobre as administrações locais a responsabilidade de adaptar as diretrizes às suas particularidades, o que intensifica a dependência dos municípios em relação ao setor privado (COSTA, MATOS e CAETANO, 2021). A ausência de um suporte financeiro e institucional uniforme por parte do governo federal força os municípios a buscar alternativas externas para implementar os programas de formação, reforçando a ideia de privatização dos recursos educacionais (RODRIGUES, PEREIRA, MOHR, 2021).

Ao realizar uma análise conjunta entre a BNC-Formação Continuada com a Resolução CNE/CP nº 2/2015, nota-se que a nova política acentua o papel do professor como agente responsável por sua própria capacitação, imbuído da obrigação de atender a padrões de qualidade que agora são, em grande parte, estabelecidos por agentes privados e orientados por uma lógica de mercado. Esse deslocamento da responsabilidade para o indivíduo, em vez de manter um compromisso coletivo pela qualidade da educação, mostra uma mudança significativa no entendimento sobre a formação continuada, que passa a ser vista não apenas como um direito, mas como um dever técnico do docente, conforme regulado pelo mercado.

A descentralização é um dos eixos centrais da legislação chilena e apresenta implicações significativas para o desenvolvimento docente. A partir da perspectiva de Bellei e Muñoz (2021), a privatização acentuada do sistema educacional chileno, descrito como “altamente atomizado e privatizado”, resulta em uma segmentação econômica e social que desafia a equidade na formação continuada. O ambiente educacional chileno é marcado por um sistema de *vouchers*, no qual o financiamento depende do número de estudantes, promovendo a concorrência entre escolas públicas e privadas. Esse modelo descentralizado força as instituições educacionais, muitas vezes carentes de recursos, a recorrerem a consultorias privadas para estruturar suas políticas de formação, o que reconfigura os papéis do público e do

privado na educação.

O Artigo 27 *sexies* da Lei 20.903, ao delegar às universidades a tarefa de definir critérios para os programas de formação continuada, exemplifica a descentralização ao atribuir autonomia às instituições de ensino superior para elaborar processos formativos conforme as demandas locais.

Artículo 27 sexies.- En el caso de los programas de prosecución de estudios, cada universidad definirá los requisitos de ingreso, debiendo considerar, a lo menos, i) contar con un grado de académico o un título profesional; o, ii) poseer un título técnico de nivel superior. Estos programas deberán ser impartidos por universidades acreditadas, conforme lo establece el inciso primero del artículo 27 bis, y los artículos 27 ter y 27 quáter. A los estudiantes de estos programas se les aplicará, a lo menos, la segunda evaluación diagnóstica a que se refiere el inciso penúltimo del artículo 27 bis (CHILE, 2016) (grifo nosso).

Ao prever mecanismos de avaliação diagnóstica e de acreditação, esse artigo transfere para as universidades o controle sobre a formação continuada, reduzindo o papel centralizador do Estado. Assim, o Estado se posiciona como regulador, enquanto as instituições de ensino assumem a responsabilidade de conduzir a formação docente. Tal estrutura propicia, por um lado, a adaptação das práticas formativas às realidades locais, mas, por outro, cria um ambiente onde universidades e entidades privadas podem exercer influência decisiva sobre os conteúdos e métodos, favorecendo uma perspectiva de mercado que prioriza as demandas institucionais e locais em detrimento de uma visão sistêmica de educação pública (RUFINELLI, 2016).

A privatização do financiamento da formação continuada também é evidente no Artigo 3º da lei, que permite que escolas particulares subvencionadas utilizem recursos públicos para melhorar os processos pedagógicos e aumentar os salários dos professores.

Los establecimientos educacionales particulares subvencionados que reciban recursos públicos deberán destinarlos exclusivamente a incrementos salariales para los profesionales de la educación y para el financiamiento de la mejora continua de los procesos pedagógicos (CHILE, 2016)

Ao conceder autonomia para que escolas particulares subvencionadas aloque recursos públicos conforme seus interesses, o Estado incentiva uma forma de privatização onde os meios financeiros são administrados por entidades privadas, que, por sua vez, organizam a formação continuada de maneira independente. Nesse cenário, o financiamento público é absorvido por instituições privadas, que acabam

atuando como gestoras de parte significativa dos recursos destinados ao desenvolvimento docente, direcionando-os conforme suas prioridades e criando um sistema em que a formação continuada atende a interesses mercadológicos específicos (BELLEI e MUÑOZ, 2021).

Outro ponto crucial da Lei 20903/2016 é o modelo de recompensas e incentivos baseados em desempenho, conforme descrito no Artigo 70 *ter* - *El proceso de evaluación de los profesionales de la educación incluirá recompensas de desempeño [...] y posibilitará incentivos diferenciados de acuerdo a los resultados, en función de la capacidad institucional y de las demandas locales (CHILE, 2016)*. Esse dispositivo prevê que os professores sejam avaliados com base em suas práticas pedagógicas e nos resultados de seus alunos, o que possibilita recompensas financeiras diferenciadas. A ênfase em um sistema de recompensas baseadas em resultados promove um ambiente competitivo e gerencial, no qual o sucesso do professor é medido pela eficácia de seu desempenho e pela capacidade de alcançar as metas institucionais. Essa abordagem, alinhada aos princípios de *accountability*, exige que o docente seja o principal responsável por seu progresso e desenvolvimento profissional, submetendo-o a critérios de mercado que valorizam a eficiência e a produtividade.

Guajardo e Briceño (2023) ressaltam que, ao introduzir políticas de mercado e *accountability* no desenvolvimento profissional docente, o Chile transfere responsabilidades antes centralizadas para escolas e municípios, criando um ambiente em que a formação continuada é conduzida por uma lógica de mercado. Além disso, a relação entre a Lei 20.903/2016 e o *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (2015)* estabelece um padrão de *accountability*, onde a liderança educacional local é incentivada a contratar serviços privados de consultoria para atingir as metas pedagógicas. Esse modelo, que segue uma abordagem de mercado, possibilita que escolas e lideranças educacionais se voltem para o setor privado em busca de soluções para o desenvolvimento de competências docentes, promovendo o que Ruffinelli (2016) descreve como uma "dependência institucional de soluções externas". Tal dependência resulta em um ciclo de privatização em que as escolas delegam a implementação de programas formativos a empresas de consultoria, que lucram ao fornecer recursos e estratégias educacionais.

No entanto, essa estrutura descentralizada traz desafios significativos para a formação continuada. Ao descentralizar a formação e promover a autonomia das

instituições, a política educacional chilena fragmenta a implementação de políticas formativas e dificulta a criação de um sistema educacional coeso. Ruffinelli (2016) argumenta que o sistema chileno se tornou “debilmente acoplado”, o que significa que a ausência de uma governança unificada dificulta a implementação de políticas de desenvolvimento docente. As escolas, em especial as privadas, operam de forma isolada, o que impede a formação de uma política nacional coerente de formação continuada e reforça a dependência de cada instituição em encontrar seus próprios meios para cumprir as demandas formativas.

Assim, as políticas compensatórias implementadas pelo Estado para equilibrar a falta de recursos em escolas com menor poder aquisitivo, embora representem uma tentativa de mitigar desigualdades, também evidenciam a privatização dos recursos e dos meios educacionais. Essas políticas são frequentemente intermediadas por empresas que vendem pacotes formativos, sistemas de avaliação e consultorias, reforçando a ideia de que o desenvolvimento profissional docente no Chile opera em um contexto de mercado. Conforme descrito por Ruffinelli (2016), essa interdependência entre o setor público e o privado na formação docente perpetua uma estrutura onde o professor é duplamente responsabilizado: primeiro, pela sua capacidade de se adaptar aos critérios de desempenho impostos pelo sistema de avaliação, e, segundo, pela busca de autodesenvolvimento, muitas vezes financiado por entidades privadas (BELLEI e MUÑOZ, 2021).

A política educacional cubana, especialmente estruturada a partir da "*Resolución 2 del 2018*" e do sistema das microuniversidades, apresenta um modelo de descentralização único para a formação continuada de professores. Este modelo visa adequar a formação docente às necessidades regionais, utilizando recursos locais e privilegiando uma abordagem de desenvolvimento comunitário. A microuniversidade, núcleo descentralizado de formação pedagógica, constitui-se em um espaço onde a educação superior é democratizada e adaptada às demandas territoriais, oferecendo formação integral e reduzindo a necessidade de deslocamento para centros urbanos maiores, conforme exposto por Ortiz Torrejón e Bauzá Díaz (2013).

De maneira similar, o papel dos Centros Universitários Municipais (CUM), descrito na lei cubana, ressalta a importância de uma estrutura de formação que não depende exclusivamente de um controle centralizado, mas que responde às especificidades locais, conferindo aos municípios uma relativa autonomia. Esse

enfoque facilita a formação continuada dos docentes e integra a prática pedagógica ao contexto regional, um elemento de significativa descentralização que se diferencia das políticas centralizadas e uniformizadas observadas em sistemas como o brasileiro e o chileno.

A descentralização no modelo cubano reflete uma lógica de autossuficiência regional na formação de professores, o que permite uma adaptação às demandas locais, como destacado por Cortina Bovez e Díaz Castillo (2010). No entanto, esse processo levanta o debate sobre as condições e a qualidade dos recursos locais para garantir uma formação continuada de alto padrão. A descentralização possibilita maior adequação ao território, mas também exige uma robusta infraestrutura regional e o fortalecimento das competências dos profissionais que atuam nessas microuniversidades. Diferente do modelo cubano, que prioriza a gestão interna dos recursos e evita a mercantilização, sistemas educacionais como o brasileiro e o chileno abrem espaço para a privatização no processo formativo, permitindo a entrada de agentes externos na formação docente e no controle dos recursos, conforme exposto na análise de Molina (2010) sobre os riscos da privatização.

O caso da Lei 20903/2016 no Chile, voltada para o desenvolvimento profissional docente, por exemplo, permite que universidades e outras entidades privadas atuem na formação dos professores, promovendo parcerias público-privadas. Essa prática, apoiada por políticas de mercado, descentraliza as responsabilidades educacionais, mas transfere ao setor privado a gestão e a execução de políticas públicas, estabelecendo uma correlação entre desempenho e financiamento de acordo com resultados. Tal modelo cria um cenário onde a formação continuada é vista não como um investimento estatal centralizado, mas como uma oportunidade de mercado, o que implica riscos à universalização da formação e à equidade educacional. No contexto chileno, a dependência de agentes externos representa um desafio à autonomia educacional e ao fortalecimento dos recursos locais, promovendo uma privatização que é, em essência, uma forma de desresponsabilização do Estado.

Em contraponto, o sistema cubano, especialmente através do modelo das microuniversidades, ainda que descentralizado, mantém o controle público sobre a formação continuada, promovendo a produção científica local e o uso de tecnologias acessíveis, como televisões e computadores regionais (ORTIZ TORREJÓN e BAZUÁ DÍAZ, 2013). Esta abordagem permite que a comunidade educativa produza e

administre os próprios recursos, minimizando a dependência externa e fortalecendo a autossuficiência territorial.

O Artigo 9 da "*Resolución 2 del 2018*" destaca que os CUM possuem uma estrutura de gestão própria, subordinada ao reitor, mas com autoridade local para atender demandas específicas do município, promovendo um alinhamento entre autonomia e controle centralizado que privilegia a autogestão dos recursos. Nesse sentido, a descentralização cubana difere da chilena, pois se afasta da lógica de mercado e de privatização dos recursos, preservando um modelo de controle estatal que se articula com o desenvolvimento comunitário e social.

ARTÍCULO 9: El centro universitario municipal es el nivel de dirección que tiene básicamente un carácter local en la dinámica de su desempeño, al frente del cual está el director como autoridad máxima, quien se subordina directamente al rector. Es una unidad organizativa de la universidad que tiene como objetivo llevar a cabo todos los procesos y funciones sustantivas de la Educación Superior en la magnitud que se demande por el municipio y en la medida que se asegure la calidad requerida. Será aprobada por el ministro, a propuesta del rector, la creación o extinción y la estructura. Para ello contará con la estructura que a propuesta del rector le sea aprobada por el Ministro (CUBA, 2018)

O modelo de microuniversidades em Cuba não se limita a uma descentralização administrativa, mas estende-se à adaptação curricular e metodológica, conforme as condições de cada região. O Artigo 10 da lei permite que diferentes centros docentes e instalações educacionais sejam utilizados como cenários de formação, mostrando uma flexibilidade territorial que aproxima a prática educativa das realidades sociais dos professores em formação, um aspecto de descentralização que visa atender as necessidades concretas de cada contexto educacional.

Se pueden utilizar como escenarios docentes las instalaciones de los Centros Docentes de las diferentes enseñanzas; las sedes centrales; así como las restantes instituciones educativas del territorio u otras instalaciones propias para el desarrollo de esta actividad. Es imprescindible que en estos escenarios existan las condiciones necesarias para ejecutar el proceso docente educativo (CUBA, 2018).

Diferente da estrutura chilena, em que a descentralização é acompanhada de incentivos para a participação privada, a política cubana mantém o processo formativo nos marcos institucionais públicos, assegurando uma coesão entre a formação continuada e os objetivos do Estado socialista.

Em contraposição à BNC-Formação Continuada no Brasil, a lei cubana estabelece uma descentralização que fortalece o desenvolvimento profissional de

maneira autossuficiente, enquanto o Brasil opta por um sistema de formação centralizado, com orientação padronizada e vinculada ao desempenho. O Brasil apresenta um modelo de descentralização limitado à implementação das políticas pelas redes municipais, mas com um controle central significativo sobre os padrões e conteúdos. A flexibilidade observada nas microuniversidades cubanas permite que a formação ocorra com base nas necessidades sociais e culturais locais, promovendo uma abordagem integral que conecta a formação docente à prática comunitária.

No que se refere à possível privatização dos recursos, a experiência cubana se diferencia ao manter a formação continuada e os recursos educacionais sob a responsabilidade pública, evitando que o controle e a provisão de recursos para a educação docente sejam transferidos para agentes privados. Esta escolha reduz o risco de desigualdade na distribuição dos recursos, permitindo que o desenvolvimento profissional seja acessível a todos os professores de forma equitativa e sem dependência de recursos externos. A crítica de Molina (2010) à mercantilização da educação ao citar Mancebo (2008) torna-se especialmente relevante nesse contexto, pois a centralidade do controle público permite a Cuba evitar uma possível precarização e perda de qualidade, aspectos que podem surgir com a privatização observada em outras políticas latino-americanas.

Respondendo a essas demandas (dos processos produtivos vigentes), as políticas de expansão das universidades têm adotado práticas que precarizam a qualidade da formação humana, se considerarmos o conceito de qualidade no sentido contra-hegemônico: a habilidade de formar pessoas capazes de pensar criticamente e produzir conhecimento. Para garantir essa qualidade, é necessário, [...] se contrapor à mercantilização da ciência, da tecnologia e do trabalho, a serviço da acumulação do capital. Isso implica em defender o polo público da educação para corrigir a distribuição desigual dos bens educacionais e a negação do direito de acesso à educação superior por parte da classe trabalhadora (MANCERO, 2008 apud MOLINA, 2010).

O modelo de microuniversidades cubano, ao descentralizar a formação docente sem fragmentar a política educacional nacional, apresenta-se como uma alternativa singular no cenário latino-americano, mesmo com todas as dificuldades econômicas do país. Essa estrutura contribui para que a formação docente ocorra de forma integrada e alinhada com os valores e objetivos do sistema socialista, enquanto as políticas de mercado adotadas no Brasil e no Chile priorizam a descentralização acompanhada de privatização e *accountability*. Em síntese, a política cubana de formação continuada exemplifica uma descentralização que fortalece a gestão pública e a autonomia regional, promovendo uma formação educativa voltada para a

autossuficiência territorial e preservando o caráter público dos recursos e da formação docente.

5.1.4 Qualidade da educação

A questão da qualidade da educação tem se revelado um tema denso e multifacetado, amplamente debatido nos âmbitos acadêmico e governamental. Quando se trata de entender a qualidade na formação continuada de professores, a abordagem que enfatiza competências, desempenho e evidências científicas tem ganhado força em políticas educacionais, especialmente no contexto das reformas influenciadas por organismos multilaterais e por perspectivas gerenciais. No entanto, compreender “qualidade” no campo educacional exige a definição explícita de quais critérios e dimensões sustentam essa noção, uma vez que ela pode oscilar entre o atendimento às necessidades formativas dos indivíduos e a adoção de um modelo restritivo de aferição de resultados (DOURADO e OLIVEIRA, 2009).

Para alguns estudiosos (ENQUITA, 1995; DOURADO e OLIVEIRA, 2009; DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007; CAMARGO, 2006; RIOS, 2016; CHARLOT, 2021), a qualidade educacional está diretamente ligada ao conceito de educação como processo que extrapola os limites da escolarização formal, incorporando diversas experiências e agentes formativos (família, movimentos sociais, mídia, entre outros). Essa concepção mais ampla entende a educação como uma prática social que tanto reflete como influencia as dinâmicas e valores socioculturais. Nesse sentido, a qualidade na formação continuada dos professores, por exemplo, deveria dialogar com essa multiplicidade de influências e objetivos, distanciando-se de um mero treino técnico-profissional voltado para resultados de desempenho.

Entretanto, o campo educacional no Brasil e em diversos outros países, como demonstram Dourado, Oliveira e Santos (2007), parece gradativamente deslocar-se para um modelo de qualidade ancorado em parâmetros de desempenho e eficiência, alinhados às exigências do mercado e à lógica da produtividade. Nesse contexto, programas como o PISA (Programme for International Student Assessment) têm desempenhado um papel central na definição de “qualidade educacional”, ao promover um modelo avaliativo focado em áreas específicas — Leitura, Matemática e Ciências. Schleicher (2018), uma das vozes por trás do PISA, defende que o programa permite aos formuladores de políticas educacionais aprenderem com práticas

internacionais bem-sucedidas, em uma lógica comparativa inspirada nos princípios empresariais de eficiência e competição.

A partir dessa perspectiva, a formação de professores passa a ser pautada em evidências científicas que priorizam habilidades práticas e mensuráveis, caracterizando uma orientação tecnicista. Embora a busca por uma educação de qualidade baseada em evidências possa ter méritos na promoção de práticas pedagógicas mais eficientes, tal abordagem desconsidera o papel da educação na formação integral dos indivíduos. Ao limitar a formação continuada dos professores à capacitação para atender demandas de desempenho, negligencia-se a dimensão humanística e cultural da educação, que inclui áreas como História, Geografia, Filosofia, Artes, entre outras. Essa omissão torna-se uma restrição significativa para uma educação que visa não só o desenvolvimento de competências técnicas, mas também a construção de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade (DOURADO e OLIVEIRA, 2009).

No Brasil, as políticas de qualidade educacional vêm sendo orientadas pela estrutura do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que, alinhado ao modelo do PISA, concentra-se na aferição de habilidades em Português e Matemática (BRASIL, 2005, 2017). Tal estrutura limita-se a avaliar uma fração do que poderia ser entendido como qualidade educacional, uma vez que aspectos relevantes como consciência ecológica, valores éticos e cidadania ativa são preteridos. Essa limitação dos critérios avaliativos, contudo, tem sido a base para a formulação de políticas educacionais e de formação continuada de professores, guiadas por indicadores de eficiência e desempenho em áreas restritas (GOMES, 2019). Essa estrutura implica que os professores são formados para alcançar esses indicadores de qualidade, muitas vezes sem uma reflexão crítica sobre os critérios e objetivos subjacentes.

Uma reflexão aprofundada sobre o modelo de qualidade que embasa as políticas de formação continuada de professores evidencia o impacto da teoria do capital humano, que vincula a educação ao desenvolvimento econômico e à produtividade. Essa visão, propagada pelo Banco Mundial e outros organismos multilaterais, promove a ideia de que a educação de qualidade deve preparar os indivíduos para competir no mercado de trabalho global (DECKER e EVANGELISTA, 2019). Assim, a formação de professores é voltada para o desenvolvimento de competências técnicas e práticas, sob a justificativa de que essa abordagem aumentará a eficácia das escolas em produzir resultados mensuráveis, como sugere

a teoria do capital humano (NOGUEIRA, LOLE e CARRARA, 2024). Ao colocar o foco na eficiência, tal concepção negligencia a dimensão ética e crítica do processo educacional, que deveria também formar cidadãos capazes de contribuir para o desenvolvimento social e cultural.

Dourado et al. (2007) argumentam que a qualidade da educação envolve múltiplas dimensões que vão além dos insumos necessários ao ensino-aprendizagem. Eles destacam que a avaliação de qualidade deve considerar tanto fatores intraescolares, como a dinâmica pedagógica e a gestão escolar, quanto fatores extraescolares, como as condições socioeconômicas dos estudantes e as políticas públicas de apoio. Em consonância com essa perspectiva, uma formação continuada de qualidade para professores deveria incorporar essas múltiplas dimensões, oferecendo subsídios para que os docentes atuem de forma integrada e contextualizada com as realidades de seus alunos e comunidades.

A centralização do conceito de qualidade educacional em torno de parâmetros de desempenho, como o alcance de metas em disciplinas específicas, representa um afastamento de uma visão mais ampla e holística da educação. A qualidade, em sentido restrito, tende a ser associada à eficácia das aprendizagens, o que implica a adoção de metodologias de ensino voltadas exclusivamente para o sucesso em avaliações externas. Entretanto, a busca por uma formação docente que contemple apenas esses aspectos não garante que a educação atenda à sua função social, pois ignora a importância de desenvolver habilidades que capacitem os alunos a agirem eticamente e a refletir criticamente sobre a sociedade.

Nesse contexto, a formação continuada de professores no Brasil enfrenta o desafio de conciliar essa ênfase na eficiência e nos resultados com a necessidade de promover uma educação significativa e transformadora. Ao valorizar a formação pautada em evidências científicas e eficiência técnica, corre-se o risco de formar profissionais que respondem a um sistema educacional voltado para resultados mensuráveis, mas que pouco consideram as especificidades culturais e sociais dos contextos educacionais (XIMENES e MELO, 2022; NOGUEIRA e BORGES, 2021). A ausência de uma formação integral que valorize o desenvolvimento humano e a formação cidadã limita a capacidade do professor de atuar como agente transformador na vida dos estudantes.

Portanto, o debate sobre a qualidade educacional e a formação de professores continua a ser atravessado por tensões entre diferentes concepções de educação.

Enquanto algumas políticas enfatizam o papel instrumental da educação para o desenvolvimento econômico e a competitividade, outras apontam para a necessidade de uma formação docente que considere os aspectos éticos, sociais e culturais do processo educacional. Assim, para avançar em uma concepção de qualidade que vá além dos parâmetros de desempenho e eficiência, é necessário adotar uma abordagem que valorize tanto a formação técnica quanto a humanística, criando um equilíbrio que permita aos professores contribuírem de forma plena para a formação integral de seus alunos e, conseqüentemente, para o fortalecimento da sociedade.

A perspectiva de qualidade educacional promovida pela BNC-Formação Continuada é essencialmente técnica e pragmática, revelando uma inclinação para a objetividade e mensuração de resultados. Como discutem Ximenes e Melo (2022), essa orientação expressa uma visão regulatória da educação pública brasileira, na qual as práticas docentes são moldadas para atender padrões de desempenho alinhados com interesses privados e mercadológicos. Esse enfoque se traduz na padronização das práticas pedagógicas, que visa uniformizar as competências e habilidades dos docentes segundo parâmetros previamente estabelecidos. A BNC-Formação Continuada adota uma lógica gerencial, onde a eficiência e a qualidade são vistas sob a ótica do cumprimento de metas e resultados mensuráveis, conformando-se a uma estrutura organizacional inspirada no mercado.

A incorporação de uma formação por competências representa um movimento em direção a uma concepção instrumental do papel do professor, que, segundo Costa, Matos e Caetano (2021), se insere no ideário neoliberal que concebe a educação como mercadoria. Nessa lógica, o professor é preparado para desempenhar funções específicas e imediatas, com foco em habilidades práticas voltadas à solução de problemas e à adaptação ao mercado de trabalho, com menos atenção às dimensões formativas mais amplas, como a compreensão crítica das realidades sociais e culturais dos alunos.

Esse enfoque é reforçado pelo Artigo 3º da BNC-Formação Continuada, que detalha as três dimensões interdependentes que fundamentam as competências docentes: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Tal estrutura de formação propõe-se a atender a demanda por uma educação de qualidade orientada pela eficiência e eficácia, onde o conhecimento técnico assume papel central, priorizando-se o domínio curricular e metodológico sobre aspectos éticos e sociais da prática docente. O alinhamento dessas competências com a prática

profissional e a exigência de constante atualização docente, como expresso no Artigo 6º, Inciso IV, demonstram o foco da BNC-Formação Continuada em manter os professores atualizados e capacitados dentro de uma estrutura que privilegia resultados e coerência com as diretrizes nacionais.

Desenvolvimento permanente tanto do conhecimento dos conceitos, premissas e conteúdos de sua área de ensino, quanto do conhecimento sobre a lógica curricular da área do conhecimento em que atua e das questões didático-pedagógicas [...] mantendo o alinhamento com as normativas vigentes e aplicáveis quanto às expectativas de aprendizagem (BRASIL, 2016)

Por outro lado, a abordagem da antiga Resolução CNE/CP nº 2/2015 sobre a formação de professores visava uma concepção menos restritiva e tecnicista, onde o desenvolvimento docente abrangia tanto a capacitação técnica quanto a formação humanística e ética.

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como **processo emancipatório e permanente**.
Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, **dos saberes e valores**, e envolve atividades [...] que **buscam o aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente** (BRASIL, 2015) (grifo nosso);

A BNC-Formação Continuada, no entanto, se distancia dessa perspectiva ao promover uma formação centrada em evidências científicas e eficiência pedagógica, o que se reflete em sua estrutura normativa de competência. A imposição de um modelo de formação que se baseia no conceito de “coerência sistêmica” (Artigo 7º, Inciso V) reforça essa orientação tecnocrática.

Artigo 7º, Inciso V- Coerência sistêmica - a **formação de professores é mais efetiva quando articulada e coerente com as demais políticas das redes escolares e com as demandas formativas dos professores** [...] valendo atentar que, quando se trata da formação de professores, a coerência sistêmica alcança também a preparação dos formadores ou dos docentes das licenciaturas (BRASIL, 2020) (grifo nosso/0

Nesse sentido, a BNC-FC exige que a formação docente esteja plenamente integrada e em sintonia com as políticas e demandas do sistema educacional, perpetuando uma lógica de controle e padronização da prática docente.

Em consonância com Rodrigues, Pereira e Mohr (2021), a BNC-Formação Continuada também reforça o sistema de avaliação e *accountability*, através de modelos externos de aferição de desempenho. Essa abordagem, que reduz os desafios educacionais a questões técnico-gerenciais, configura-se como uma

ferramenta de controle, onde a qualidade do ensino passa a ser entendida como um conjunto de ações monitoráveis e comparáveis, baseadas na avaliação de competências específicas. A lógica do *accountability*, aliada à padronização das práticas pedagógicas, aprofunda o controle estatal sobre o desempenho docente, ao mesmo tempo em que valida a inserção de agentes privados na avaliação e formação dos professores, evidenciando uma aproximação das políticas públicas com interesses mercadológicos.

Além disso, o Artigo 9º, Parágrafo Único, da BNC-Formação Continuada propõe que os cursos e programas de formação sigam rigorosamente os critérios de qualidade estabelecidos, e que sejam adaptados ao contexto das escolas e redes de ensino.

Art. 7º A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica [...]

Art. 9º Cursos e programas flexíveis, entre outras ações, mediante atividades formativas diversas, presenciais, a distância, semipresenciais, de forma híbrida, ou por outras estratégias não presenciais, sempre que o processo de ensino assim o recomendar, visando ao desenvolvimento profissional docente, podem ser oferecidos por IES, por organizações especializadas ou pelos órgãos formativos no âmbito da gestão das redes de ensino [...] Parágrafo único. Os cursos e programas referidos neste artigo devem atender os critérios de qualidade expressos no artigo 7º desta Resolução, bem como a sua adequação às necessidades formativas das unidades e redes escolares, considerando seus diversos contextos (BRASIL, 2020).

Essa orientação reforça a adaptação da formação continuada aos cenários específicos das unidades escolares, promovendo uma aplicação prática e contextualizada, mas dentro dos limites preestabelecidos pelo modelo de competência e desempenho da BNC-FC. Isso sugere que, embora haja uma pretensa flexibilidade, o sistema de formação está orientado para atender critérios rígidos de eficiência e eficácia, em conformidade com as diretrizes normativas do Estado.

Outro aspecto relevante da BNC-Formação Continuada, evidenciado por Ceschini, Franco e Mello (2022), é a ênfase na aplicação de metodologias científicas e investigativas no ensino, com foco no letramento científico e na resolução de problemas cotidianos. Essa abordagem, enquanto positiva para o desenvolvimento de habilidades práticas e objetivas, acaba limitando o campo de atuação do professor ao que é imediatamente mensurável e tecnicamente verificável. Essa restrição implica uma formação continuada que valoriza a eficiência técnica e o desempenho em

habilidades científicas, mas que desconsidera a importância da formação crítica, histórica e social dos docentes. Com isso, a BNC-FC parece negligenciar aspectos fundamentais da educação que vão além do domínio técnico, alinhando-se com uma visão positivista que privilegia a ciência como fundamento único para a construção do conhecimento.

Hypolito (2010) também aponta que o Estado, ao adotar políticas de regulação em uma perspectiva de eficiência e desempenho, busca centralizar o controle sobre a educação, mesmo sob o discurso de um Estado mínimo e descentralizado. A BNC-Formação Continuada reflete essa regulação ao definir rigorosos parâmetros de qualidade e eficiência para a formação de professores, reiterando a noção de que o papel do docente deve estar em conformidade com as normativas estabelecidas pelo Estado. Dessa forma, o conceito de “qualidade” na formação continuada de professores, segundo a BNC-FC, traduz-se na conformidade aos padrões de desempenho e na adaptação a uma estrutura de ensino baseada na eficiência produtiva e no alcance de metas previamente definidas.

Na análise de Vezub e Cordero Arroyo (2022), observa-se que a formação docente na América Latina, especialmente no Chile, adota princípios de qualidade que envolvem a atualização curricular e a avaliação de desempenho, ainda que tais processos enfrentem desafios de consolidação e adaptação ao contexto local. O foco na formação docente como um processo de aprimoramento contínuo é reforçado pela própria Ley 20903/2016, que assegura aos docentes o direito à formação gratuita e contínua, conforme descrito no Artigo 11. Este artigo estabelece que o desenvolvimento das competências pedagógicas dos professores é fundamental para manter a qualidade da educação, promovendo uma constante atualização que permite aos docentes acompanharem as mudanças educacionais e adaptar-se a novas exigências de ensino.

Como já mencionamos, o Artigo 12 *bis* complementa essa perspectiva ao atribuir aos diretores e suas equipes a responsabilidade pelo desenvolvimento profissional dos professores, incentivando práticas de inovação pedagógica e trabalho colaborativo - *Los directores, en conjunto con sus equipos directivos, velarán por el desarrollo profesional de los docentes del establecimiento educacional (CHILE, 2016)*. Isso reflete o entendimento de que a qualidade educacional está diretamente relacionada ao desempenho dos docentes e ao seu contínuo aprimoramento, facilitado por sistemas de apoio que valorizam a colaboração e a aquisição de novas

competências. Esse aspecto é reforçado por Guajardo e Briceño (2023), que destacam a articulação entre o Desenvolvimento Profissional Docente e o Marco para a Boa Direção e Liderança Escolar, promovendo uma formação baseada em competências e evidências, o que se alinha à busca pela qualidade no ensino chileno.

A centralidade do desenvolvimento baseado em evidências e competências também é salientada pelo Artigo 18 B, que enfatiza a necessidade de planos locais de formação que incluam a reflexão e avaliação constante das práticas pedagógicas.

*Artículo 18 B.- **La formación local para el desarrollo profesional, tiene por objeto fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica.** Es un proceso a través del cual los docentes, en equipo e individualmente, realizan la preparación del trabajo en el aula, la **reflexión sistemática sobre la propia práctica de enseñanza-aprendizaje en el aula, y la evaluación y retroalimentación para la mejora de esa práctica.** Lo anterior, considerando las características de los estudiantes a su cargo y sus resultados educativos (CHILE, 2016).*

Esses elementos são cruciais para um modelo de educação fundamentado na eficiência e na qualidade, pois estimulam uma melhoria contínua que abarca não apenas o desempenho individual dos professores, mas a eficácia coletiva das escolas e dos Serviços Locais de Educação Pública (SLEP). Dessa forma, a formação docente no Chile passa a ser concebida como um processo estratégico e sistêmico, em que cada ação de desenvolvimento profissional é pautada em resultados concretos e cientificamente comprovados.

A Lei 20903/2016, ao enfatizar a qualidade educacional, aprofunda o enfoque nas competências e no desempenho dos docentes por meio da criação de padrões de ensino que permeiam a prática pedagógica cotidiana. O Artigo 19 J, por exemplo, define padrões específicos de desempenho que englobam a preparação de aulas e a criação de um ambiente de aprendizagem eficaz.

*Artículo 19 J.- **Los estándares de desempeño profesional serán desarrollados reglamentariamente,** en base a los siguientes dominios contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza: a) La preparación de la enseñanza. b) La creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes. c) La enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes. d) Las responsabilidades profesionales propias de la labor docente, incluyendo aquellas ejercidas fuera del aula, como el trabajo técnico-pedagógico colaborativo. Los estándares de desempeño docente serán elaborados por el Ministerio de Educación, y aprobados por el Consejo Nacional de Educación.*

Esses padrões têm como objetivo assegurar que o ensino seja direcionado por práticas pedagógicas de alta qualidade, sendo continuamente monitorado para garantir o alinhamento com as melhores evidências científicas disponíveis. Ruffinelli

(2016) descreve essa abordagem como uma tentativa de elevar o status profissional dos professores no Chile, assegurando que operem com altos níveis de competência técnica e eficiência, refletindo o entendimento de que a qualidade do ensino tem impacto direto no desenvolvimento dos estudantes.

Entretanto, a crítica de Bellei e Muñoz (2021) ao estado avaliador chileno levanta questionamentos sobre os efeitos das políticas de regulação e *accountability*, que, embora promovam a eficiência e a qualidade, também podem gerar efeitos adversos na equidade educacional. Ao adotar uma estrutura de controle centrada em resultados e testes padronizados, como o SIMCE, o sistema educacional chileno pode acabar favorecendo as escolas e professores que melhor se adaptam às métricas de desempenho, exacerbando desigualdades e limitando o escopo da formação docente. Esse contexto é, portanto, um desafio para as políticas educacionais chilenas, que precisam equilibrar a busca pela qualidade com o princípio da equidade, especialmente ao tratar a formação docente como um dos pilares para a melhoria do ensino.

A política educacional cubana, com suas raízes em princípios para constituição de uma nova hegemonia, busca resistir à mercantilização do ensino e enfatiza valores como a inclusão e o acesso universal, como argumenta Molina (2010). Esse paradigma sustenta que a educação é um bem público e não uma mercadoria, sendo essencial para promover a justiça social e a democratização do conhecimento. Na prática, essa concepção se traduz na implementação de microuiversidades, que são estabelecidas em diversas localidades do país para garantir o acesso equitativo à formação educacional, mesmo em áreas remotas, como destacado no Artigo 1 da "*Resolución 2 del 2018*".

ARTÍCULO 1: La formación de los profesionales de nivel superior es el proceso que, de modo consciente y sobre bases científicas, se desarrolla en las instituciones de educación superior para garantizar la preparación integral de los estudiantes universitarios, que se concreta en una sólida formación científico-técnica, humanística y de altos valores ideológicos, políticos, éticos y estéticos, con el fin de lograr profesionales revolucionarios, cultos, competentes, independientes y creadores, para que puedan desempeñarse exitosamente en los diversos sectores de la economía y de la sociedad en general (CUBA, 2018)

Essa descentralização promove uma formação que se adapta aos contextos locais, assegurando que os professores em formação recebam uma educação de qualidade que contemple tanto aspectos científicos e técnicos quanto princípios éticos e de compromisso social.

O conceito de competência, de avaliação do desempenho da prática profissional do professor, como mencionado Valdés Veloz (2002), são direcionados pelo princípio central da unidade teoria e prática, como ressaltado no Artigo 3 da resolução, que define um perfil profissional amplo para os professores. A vinculação entre estudo e trabalho, outro princípio extremamente importante, visa garantir que os estudantes dominem modos de atuação específicos para sua área de atuação, o que assegura uma formação prática e eficiente. A "*Resolución 2 del 2018*" estabelece, ainda, que a avaliação docente deve ser uma ferramenta de desenvolvimento e não um mecanismo coercitivo, enfatizando a autoavaliação como uma prática importante para o crescimento profissional dos professores. O Artigo 21 exemplifica essa abordagem, descrevendo o trabalho metodológico coletivo como um processo orientado pela reflexão crítica e pelo aprimoramento contínuo, com o objetivo de alcançar os padrões de qualidade definidos nos planos de estudo.

ARTÍCULO 21: En las instituciones de Educación Superior, el trabajo metodológico que se realiza de forma colectiva, tendrá como rasgo esencial el enfoque sistémico y se llevará a cabo para todos los tipos de curso y en cada uno de los niveles organizativos del proceso docente educativo, priorizando la labor educativa desde la instrucción. Su contenido ha de contribuir a la preparación de los profesores, personal de apoyo y directivos para cumplir los objetivos declarados en los planes de estudio con la calidad requerida y atender las necesidades específicas registradas en cada nivel organizativo, entre otros aspectos (CUBA, 2018) (grifo nosso).

Esse enfoque reflete a importância atribuída à eficiência e ao desempenho como componentes de uma educação de qualidade, promovendo uma autoanálise que fortalece a capacidade dos docentes de adaptar suas práticas às necessidades educacionais e sociais, em um modelo de melhoria contínua. Essa abordagem destaca uma diferença fundamental em relação às políticas brasileiras e chilenas, que tendem a focar mais na *accountability* e na padronização de resultados por meio de avaliações externas.

O compromisso cubano com a qualidade na formação docente é reforçado pela integração de um enfoque científico na condução das práticas pedagógicas, como evidenciado pelo Artigo 18, que define o trabalho metodológico como um processo baseado em princípios didáticos rigorosos, visando o desenvolvimento eficiente do ensino. Isso garante que os professores cubanos não apenas dominem as competências técnicas necessárias, mas também possuam uma visão crítica e científica sobre suas práticas pedagógicas.

*ARTÍCULO 18: El contenido del trabajo metodológico tiene como sustento esencial las categorías, principios y leyes de la didáctica. Se orienta básicamente hacia la preparación de los directivos académicos, profesores y personal de apoyo, a fin de ponerlos en condiciones de dirigir con eficiencia y eficacia el proceso de formación. Las funciones principales del trabajo metodológico son la planificación, la organización, la regulación y el control del proceso docente educativo. **El adecuado desempeño de estas funciones por los profesores, el personal directivo y de apoyo al proceso, garantiza su eficiente desarrollo. Los resultados de este trabajo se concretan fundamentalmente en el desarrollo con calidad del proceso de formación, logrando una adecuada integración de las clases con la actividad investigativa y laboral, las tareas de alto impacto social y las de carácter extracurricular que cumplen los estudiantes** (CUBA, 2018) (grifo nosso).*

A ênfase em métodos baseados em evidências científicas diferencia a política cubana das abordagens tecnocráticas observadas na BNC-Formação Continuada do Brasil e na Lei 20903/2016 do Chile, que, embora compartilhem o foco na competência e no desempenho, tendem a adotar uma perspectiva mais gerencial e voltada para a produtividade.

Além disso, o modelo cubano valoriza a formação de competências cidadãs e sociais, proporcionando uma educação que visa o desenvolvimento integral dos estudantes, o que é um dos principais objetivos das microuniversidades. Fernández Rey e Fernández Sera (2010) destacam que as microuniversidades desempenham uma dupla missão social ao promover o desenvolvimento educacional e formar profissionais comprometidos com o bem-estar da comunidade. Este princípio é sustentado pelo Artigo 4, que define a formação básica e específica dos professores de modo a capacitá-los para resolver problemas com independência e criatividade, promovendo o contínuo aperfeiçoamento profissional ao longo da vida.

ARTÍCULO 4: El profesional de perfil amplio posee una profunda formación básica y básica-específica de la profesión. Esto le permite resolver, con independencia y creatividad, los problemas más generales y frecuentes que se presentan en el ejercicio de su profesión. Esta formación le servirá de base al egresado para su desempeño profesional, le permitirá incorporar a su acervo cultural nuevos conocimientos, adaptarse a las condiciones de su objeto de trabajo y participar en el sistema de educación posgraduada que asegura su actualización continua.

Ao priorizar o desenvolvimento integral e o compromisso social, o modelo cubano se diferencia das abordagens orientadas exclusivamente para o mercado, que frequentemente veem a formação docente como um meio de atender a demandas econômicas, como discutido por Ximenes e Melo (2022) no contexto brasileiro.

A política educacional cubana, com sua estrutura de microuniversidades, representa um modelo de qualidade educacional que considera a avaliação como um

instrumento de crescimento, em vez de um meio de controle. Esse modelo valoriza a formação docente por meio da autoavaliação e do trabalho metodológico colaborativo, como descrito por Valdés Veloz (2002), e procura equilibrar eficiência técnica com valores sociais e éticos. Essa visão holística da formação docente é uma das principais diferenças em relação às políticas educacionais de Brasil e Chile, que tendem a enfatizar a eficiência e a padronização de resultados. No Brasil, a BNC-Formação Continuada destaca competências e desempenho como medidas de qualidade, mas é frequentemente criticada por sua proximidade com o mercado e por priorizar uma lógica de produtividade, como apontado por Costa, Matos e Caetano (2021). No Chile, a Lei 20903/2016, embora promova a descentralização por meio dos Planes Locales de Desarrollo Profesional Docente (PLF) e do Nuevo Sistema de Educación Pública (NEP), baseia-se em um sistema de *accountability* rigoroso, que pode limitar a autonomia dos professores e reforçar a dependência de resultados padronizados.

5.1.5 Função da escola

Para analisar o princípio da função da escola no contexto educacional latino-americano brasileiro, especialmente a partir do século XX, é imprescindível considerar três categorias centrais: o desenvolvimento de competências e habilidades, a flexibilização do conteúdo e a redução da importância do conhecimento teórico. Essas categorias foram instrumentalizadas por reformas educacionais sucessivas que se alinharam aos interesses do Estado e do capital imperialista, como uma resposta às pressões dos organismos multilaterais e da intervenção do setor privado no âmbito educacional. As reformas configuraram o ensino em conformidade com as demandas de mercado, substituindo progressivamente o ensino baseado no saber teórico por um modelo que prioriza a adaptação prática e funcional ao sistema produtivo.

Em primeiro lugar, o desenvolvimento de competências e habilidades constitui um dos eixos centrais dessas reformas. Saviani (2013) aponta que, na década de 1960, a matriz behaviorista foi determinante na interpretação da educação voltada para a aquisição de competências, pautando-se em esquemas adaptativos que visavam à interação com o ambiente e à acomodação dos sujeitos ao sistema social vigente. Esse processo intensificou-se nos anos 1990, quando a reestruturação

produtiva do capital impulsionou uma pedagogia das competências que visava preparar os indivíduos para uma mão de obra qualificada, fundamental para o sistema capitalista em expansão. Como observa Holanda et al. (2009), as competências ganharam destaque nas políticas educacionais como uma resposta ao processo de flexibilização neoliberal. Assim, a implementação de competências não só orienta o currículo para o “aprender a aprender” (AMARAL, 2016), mas também configura um modelo pragmático que reduz a educação a um treinamento para o mercado.

No contexto brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) formalizou essa orientação curricular ao incorporar competências e habilidades como pilares do ensino básico. Essa estrutura é fortalecida por atores do setor privado, como a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco e o Movimento Todos pela Educação, que veem na educação uma oportunidade de adaptar os currículos às demandas do mercado (MACEDO, 2014; MARSIGLIA et al., 2017). Nesse sentido, a escola torna-se uma instância de formação de sujeitos adaptáveis e flexíveis, voltados para a competitividade e o desempenho individual, em detrimento do desenvolvimento crítico e teórico.

Além disso, a flexibilização do conteúdo surge como uma segunda categoria que modifica a função da aprendizagem escolar, promovendo uma educação baseada em uma lógica de adaptação e ajustamento às exigências externas. Essa flexibilização se manifesta não apenas na estrutura curricular, mas também na reconfiguração das disciplinas, dos itinerários formativos e na própria autonomia dos estudantes, que passa a ser restrita a um conjunto limitado de opções, orientadas pelo mercado de trabalho. Vicente, Moreira e Vale (2023) analisam como a Reforma do Ensino Médio contribuiu para a descentralização do currículo, transformando-o em itinerários formativos que fragmentam o saber e, ao mesmo tempo, limitam o direito à educação. Nesse cenário, o que se anuncia como “liberdade de escolha” para os estudantes configura-se como uma adesão velada às políticas neoliberais que reconfiguram a escola como espaço de preparação para o mercado.

A reforma da educação brasileira a partir dos anos 1990, por exemplo, em conformidade com as diretrizes dos organismos internacionais como o Banco Mundial, propõe uma escolarização pragmática, limitada ao desenvolvimento de habilidades e competências funcionais, sem que o saber escolar sistematizado seja objeto central. De acordo com Silva (1997), a educação é subordinada à transmissão de ideias neoliberais, promovendo o livre mercado e a livre iniciativa, que, por sua vez, orientam

o currículo em direção à preparação para o trabalho. A escola, então, distancia-se da sua função emancipatória para alinhar-se ao mercado, valorizando uma pedagogia de resultados que se estrutura com base no desempenho e na empregabilidade dos estudantes.

Por fim, a terceira categoria, a redução da importância do conhecimento teórico, reflete o processo de desvalorização do saber abstrato e elaborado em favor do saber prático e utilitário. A pedagogia das competências, ao priorizar o “saber fazer”, posiciona o conhecimento teórico em um lugar secundário, descartando-o como saber necessário para a formação integral dos sujeitos. Moraes (2003) define esse processo como o “reco da teoria”, em que o conhecimento teórico é progressivamente substituído pelo pragmatismo, caracterizando uma educação utilitarista e funcionalista. Esse movimento compromete a função crítica da escola ao valorizar o saber prático e instrumental como modelo educativo, conforme Tardif (2000) ao destacar a crise da formação docente, orientada por uma epistemologia da prática que privilegia a aplicação direta em detrimento da reflexão teórica e crítica.

Esse modelo pragmatista, conforme Duarte (2003), associa-se a uma pedagogia do “aprender a aprender”, onde o conteúdo é relativizado e o saber teórico é visto como dispensável ou até mesmo como um entrave para a produtividade. Assim, a pedagogia das competências e habilidades configura um sistema educacional onde o saber elaborado e crítico é desvalorizado em favor de uma formação acrítica e subordinada às demandas do mercado. Nessa lógica, o conhecimento teórico perde sua centralidade, o que compromete a possibilidade de formação de uma consciência crítica e emancipada, reduzindo a educação a uma função de treinamento e adaptação ao sistema produtivo.

Quando nos voltamos para as leis analisadas, a BNC-FC aponta o foco formativo no desenvolvimento de competências e habilidades práticas como os Artigos 3 e 4 apresentam, onde se delineiam as três dimensões das competências profissionais: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.

*Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas **trilhas da aprendizagem**, para a constituição de **competências**, visando o complexo desempenho da sua **prática social e da qualificação para o trabalho**.*

Essa tríade enfatiza a 'operacionalidade' da prática docente, destacando uma formação que capacite o professor a responder diretamente às demandas do ambiente escolar sem, contudo, apresentar a necessidade de se fundamentar de maneira robusta no conhecimento teórico. Conforme exposto por Soares et al. (2022), essa abordagem promove uma formação instrumental e funcional, destinada a suprir necessidades práticas e imediatas do sistema educacional, mas que negligencia o desenvolvimento de uma base teórica crítica e abrangente.

Na análise do artigo 6º, onde são apresentados os fundamentos pedagógicos da formação continuada de professores da educação básica, se observa um foco claro no desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para o aspecto instrumental, enfatizando a aplicação prática e o desempenho imediato nas funções docentes. Ao mesmo tempo, verifica-se que, ainda que de modo periférico, a BNC-FC faz algumas menções à fundamentação teórica, sobretudo nos trechos que indicam a importância do alinhamento com a produção científica e a lógica curricular. No entanto, essa referência ao conhecimento teórico é geralmente subordinada ao objetivo maior de aprimoramento das competências práticas e aplicáveis.

Nos incisos II e III, a BNC-FC destaca o desenvolvimento contínuo de "competências e habilidades de compreensão, interpretação e produção de textos de complexidade crescente" e de "raciocínio lógico-matemático", com foco em conceitos básicos como operações, álgebra e estatística. Este aspecto revela um direcionamento claro para a formação de habilidades instrumentais, visando a eficiência comunicativa e lógica do professor, mas não aborda a necessidade de uma formação teórica que fundamente o entendimento desses conteúdos. Assim, o desenvolvimento dessas competências se posiciona como uma habilidade aplicada, prática e funcional, mais próxima de uma preparação técnica do que de uma formação teórica aprofundada.

O inciso IV é um dos poucos pontos que aborda, ainda que brevemente, a importância do conhecimento teórico.

IV - Desenvolvimento permanente tanto do **conhecimento dos conceitos, premissas e conteúdos de sua área de ensino**, quanto do conhecimento sobre a lógica curricular da área do conhecimento em que atua e das questões didático-pedagógicas (**como planejar o ensino, criar ambientes favoráveis ao aprendizado, empregar linguagens digitais e monitorar o processo de aprendizagem por meio do alcance de cada um dos objetivos propostos**), mantendo o alinhamento com as normativas vigentes e aplicáveis quanto às expectativas de aprendizagem (BRASIL 2020)(grifo nosso).

Ao mencionar o “conhecimento dos conceitos, premissas e conteúdos de sua área de ensino”, o documento reconhece que o professor deve dominar o conteúdo teórico de sua área, mas rapidamente desloca o foco para aspectos práticos, como o planejamento do ensino, a criação de ambientes de aprendizado e o monitoramento de objetivos pedagógicos. A ênfase no “alinhamento com as normativas vigentes” e nas “questões didático-pedagógicas” sugere que a teoria é considerada principalmente como suporte para a prática, subordinando o conhecimento teórico à eficácia pedagógica imediata e ao cumprimento de objetivos operacionais.

O inciso V representa um ponto em que o texto se aproxima da fundamentação teórica, pois menciona a “produção científica” como base para as decisões pedagógicas.

V - Atualização permanente quanto à **produção científica sobre como os alunos aprendem**, sobre os contextos e características dos alunos e sobre as metodologias pedagógicas adequadas às áreas de conhecimento e etapas nas quais atua, de forma que as decisões pedagógicas estejam sempre embasadas em evidências científicas que tenham sido produzidas, levando em conta o **impacto de cada tipo de determinante nos resultados de aprendizagem dos alunos e das equipes pedagógicas** (BRASIL 2020)(grifo nosso).;

No entanto, essa fundamentação é tratada em um contexto utilitário, onde a pesquisa científica serve para embasar as escolhas metodológicas com evidências sobre o “impacto de cada tipo de determinante nos resultados de aprendizagem”. Esse enfoque reflete uma visão tecnicista, em que o conhecimento teórico é instrumentalizado para maximizar o desempenho e a eficácia do processo educativo, direcionando a ciência para a resolução de problemas práticos e de resultados.

Por outro lado, o inciso VIII, ao abordar o “desenvolvimento pessoal e profissional integral” dos docentes, faz uma breve alusão à formação cultural e plural dos professores.

VIII - Desenvolvimento pessoal e profissional integral dos docentes e das equipes pedagógicas, por meio da capacidade de autoconhecimento, da aquisição de cultura geral ampla e plural, da manutenção da saúde física e mental, visando a constituição e integração de conhecimentos, experiências relevantes e pertinentes, **competências, habilidades, valores e formas de conduta** que respeitam e valorizam a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas;

Contudo, mesmo esse desenvolvimento cultural é orientado para a construção de “competências, habilidades, valores e formas de conduta”, destacando-se novamente a formação instrumental. O desenvolvimento de uma “cultura geral ampla

e plural” é, assim, limitado pela função pragmática, em que a cultura se torna mais um recurso para o desempenho profissional do que um componente de uma formação crítica e aprofundada.

Por fim, no inciso IX, que menciona a “interdependência entre ensino e pesquisa”, percebe-se um viés prático na utilização da pesquisa.

IX - Fortalecimento permanente da interdependência entre ensino e pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, no desenvolvimento integral de docentes, equipes pedagógicas e alunos, na interação com famílias e comunidades do contexto de ensino e no desenho, implementação, monitoramento e aprimoramento de políticas educacionais de **sucesso e eficácia escolar**.

A pesquisa é vista como meio para aprimorar políticas educacionais e monitorar o sucesso escolar, priorizando a eficácia e a interação com a comunidade, o que reforça o caráter funcional da formação continuada na BNC-FC. A teoria aparece como recurso para “sucesso e eficácia escolar”, indicando que seu papel é subsidiar a prática docente.

Essas competências são vistas como facilitadoras de uma prática docente eficiente, mas representam uma abordagem reducionista da formação do professor, que passa a ser tratada de maneira fragmentada. A visão é que o professor se torne um executor de técnicas, em vez de um intelectual comprometido com o desenvolvimento crítico dos estudantes. A crítica de Rossini e Piassa (2024) à “semiformação” proporcionada pela BNCC reflete essa problemática, pois a formação fragmentada e instrumental desconsidera a relevância do conhecimento teórico para a constituição de uma prática docente reflexiva e transformadora.

O conceito de flexibilização curricular é outro ponto fundamental da BNC-Formação que afasta a nova normativa da antiga resolução de 2015. Nos Artigos 9 e 14, a BNC-Formação permite que os cursos e programas de formação continuada sejam oferecidos em formatos variados, como modalidades presenciais, a distância e semipresenciais.

Art. 9º **Cursos e programas flexíveis, entre outras ações, mediante atividades formativas diversas, presenciais, a distância, semipresenciais, de forma híbrida, ou por outras estratégias não presenciais**, sempre que o processo de ensino assim o recomendar, visando ao desenvolvimento profissional docente, podem ser oferecidos por IES, por organizações especializadas ou pelos órgãos formativos no âmbito da gestão das redes de ensino, [...]

Art. 14 A programação da Formação Continuada em Serviço deve ser articulada com **programas e cursos flexíveis e modulados**, que permitam a complementação, atualização ou aperfeiçoamento de seu processo de

desenvolvimento profissional (BRASIL 2020)(grifo nosso).

Embora tal flexibilidade possa ser vista como uma tentativa de ampliar o acesso, ela também abre margem para a diluição do conteúdo teórico, pois o conhecimento deixa de ser tratado como uma construção sistematizada e passa a ser ajustado conforme as circunstâncias contextuais e econômicas das redes de ensino. Piolli e Sala (2022) observam que essa flexibilização curricular contribui para adaptar a educação às demandas do mercado de trabalho, promovendo uma formação voltada para competências utilitárias e limitando o espaço para a construção de uma visão teórica sólida.

Esse enfoque prático, destacado nos artigos acima, reforça a prevalência das metodologias ativas de aprendizagem como premissa de formação docente, conforme prescrito no Artigo 7, Inciso II.

II - Uso de metodologias ativas de aprendizagem - as formações efetivas consideram o formador como facilitador do processo de construção de aprendizados que ocorre entre e/ou com os próprios participantes, sendo que entre as diferentes atividades de uso de metodologias ativas estão: a pesquisa-ação, o processo de construção de materiais para as aulas, o uso de artefatos dos próprios discentes para reflexão docente, o aprendizado em cima do planejamento de aulas dos professores (BRASIL, 2020)(grifo nosso).

A ênfase nas metodologias ativas promove uma formação imediatista e experimental que permite ao professor lidar com situações concretas da sala de aula, mas com pouca sustentação teórica para refletir sobre sua prática de forma crítica. Como analisam Tsukuda e Barbosa (2024), essa prática fomenta uma visão descontextualizada e utilitária da formação docente, criando um profissional que reproduz práticas e atende a demandas de mercado sem questionar os fundamentos epistemológicos de sua atuação.

A concepção utilitarista da formação contínua é sintetizada no Anexo I, que define as competências gerais dos docentes, destacando a habilidade de “selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras”. Embora isso possa ser lido como uma autonomia docente, em essência, representa uma flexibilidade direcionada à adaptação do conteúdo às demandas locais, em detrimento de uma visão universalista e aprofundada do saber. Cervi (2018) e Fávero (2023) criticam essa abordagem, pois ela limita a educação a uma funcionalidade adaptada ao mercado, promovendo uma segmentação curricular que fragmenta a formação e compromete a transmissão de um conhecimento robusto.

O foco em competências e habilidades práticas, é evidente no Artigo 19B da

nova lei chilena, que define "tramos" como etapas do desenvolvimento profissional docente orientadas ao alcance de "*competencias y habilidades profesionales*."

*Artículo 19 B.- Para los efectos de la presente ley, se entenderá por **tramo una etapa del desarrollo profesional docente** en la cual se espera que, una vez lograda cierta experiencia, los docentes señalados en el artículo 19 logren alcanzar un **determinado nivel de competencias y habilidades profesionales**, cuyo reconocimiento los habilita a percibir asignaciones, avanzar en su desarrollo profesional y asumir crecientes responsabilidades en el establecimiento, de conformidad a esta ley (CHILE, 2016)(grifo nosso).*

Essa ênfase em habilidades práticas sugere uma compreensão da formação docente que valoriza o desempenho técnico e a capacidade de adaptação dos professores ao ambiente escolar, como discutido por Ruffinelli (2016), que destaca o caráter tecnocrático dessa orientação. Para Ruffinelli, essa perspectiva reduz a educação a um processo de adaptação a padrões de avaliação, desviando-se de uma formação integral fundamentada na teoria. Assim, a lei reflete um modelo de formação focado no desenvolvimento instrumental dos docentes, em sintonia com a ideia de um "estado avaliador" que, segundo Bellei e Muñoz (2021), molda o ensino para atender métricas de desempenho específicas.

Além disso, o Artigo 19C, ao abordar o "*Tramo Profesional Inicial*", sugere que o docente, nesta fase, deve integrar o conhecimento teórico adquirido durante a formação inicial com a experiência prática obtida em campo.

*El tramo profesional inicial es aquel al que los profesionales de la educación ingresan por el solo hecho de contar con su título profesional, iniciando su ejercicio profesional e insertándose en una comunidad escolar. En esta etapa, **el docente integra los conocimientos adquiridos durante su formación inicial con aquellos que adquiere a través de su propia práctica**, y construye progresivamente una identidad profesional y seguridad para enfrentar las situaciones educativas que el contexto donde se desempeña le plantea. **Desde el trabajo colaborativo, el profesor participa de instancias de reflexión pedagógica colectiva**. En el desarrollo de este tramo puede asumir labores relativas a la vinculación con otros actores de la comunidad educativa, como relación con las familias o desarrollo de proyectos de extensión cultural. En este esfuerzo, el docente requiere apoyo mediante un proceso de inducción realizado por mentores y acompañamiento pedagógico (CHILE, 2016)(grifo nosso).*

Essa integração, embora apresente a possibilidade de reflexão pedagógica coletiva, tende a subordinar o conhecimento teórico à utilidade prática. Valdés Briceño e Guerra Guajardo (2023) argumentam que, ao enfatizar essa integração com o campo de atuação, o modelo chileno fomenta uma prática voltada para resultados imediatos, onde a teoria é vista como secundária à aplicação. Esse entendimento coloca o conhecimento teórico em uma posição acessória, reduzindo-o a um

instrumental de apoio para a adaptação do docente aos contextos escolares particulares, o que é corroborado por Vezub e Cordero Arroyo (2022), que observam que a atualização curricular voltada a competências reflete uma diminuição da centralidade teórica e um aumento da adaptabilidade às demandas contextuais.

A flexibilização do conteúdo, outro elemento central da "*Ley 20903/2016*", é reforçada pelo Artigo 19J, que estabelece "*estándares de desempeño profesional*" baseados em domínios práticos, como a "*enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes*". Esses padrões de desempenho são orientados para a criação de um ambiente de aprendizado eficaz e mensurável, priorizando resultados específicos de aprendizado. Para Bellei e Muñoz (2021), essa ênfase cria um modelo de ensino adaptado para atender aos requisitos de *accountability*, onde o conteúdo curricular é ajustado para maximizar o desempenho nas avaliações externas. Tal flexibilização do currículo implica uma subordinação da formação ao alcance de metas mensuráveis e de curto prazo, limitando a construção de uma base teórica sólida e abrangente.

Conforme analisado por Valdés Briceño e Guerra Guajardo (2023), o desenvolvimento docente no Chile é marcado pela ênfase em habilidades gerenciais e adaptativas, preparando os professores para responder a contextos variados, mas limitando, ao mesmo tempo, a profundidade de seu desenvolvimento teórico. Essa abordagem é compatível com um sistema educacional moldado pelas métricas de desempenho e pela eficiência, o que, para Ruffinelli (2016), implica em uma formação tecnocrática que prioriza o ajuste do ensino aos critérios de avaliação externa, reduzindo a autonomia crítica e a profundidade teórica.

Por fim, a ênfase no desenvolvimento de competências práticas e habilidades direcionadas para o contexto específico da prática profissional é explícita no Artigo 6 da "*Resolución 2 del 2018*," porém elas são estabelecidas a partir da "vinculação do estudo com o trabalho" como um princípio formativo essencial.

ARTÍCULO 6: La vinculación del estudio con el trabajo expresa la necesidad de formar al estudiante en contacto directo con su profesión, bien a través de un vínculo laboral estable durante la carrera, o a partir de un modelo de formación desarrollado desde el trabajo (CUBA, 2018)(grifo nosso).

Esse modelo permite que o aprendizado ocorra diretamente no ambiente profissional, como na microuniversidade, promovendo a autonomia, a interação e o trabalho cooperativo entre os estudantes, conforme indicado por Acosta Padrón e Hernández (2003), ao enfatizarem que a formação prática favorece um "aprendizado

significativo” e a “autonomia do profissional-aprendiz”.

No contexto cubano, as microuniversidades, que transformaram escolas em centros de formação de docentes, revelam uma abordagem educacional onde o currículo se adapta ao contexto e às necessidades dos profissionais em formação. De acordo com Fernández Rey e Fernández Sera (2010), essas instituições promovem uma formação que privilegia o acadêmico, o laboral e o investigativo, compondo um sistema que parte da práxis. Diferentemente do modelo chileno, que centraliza a avaliação de desempenho por meio de políticas de *accountability* e avaliações padronizadas, conforme discutido por Bellei e Muñoz (2021), o sistema cubano enfatiza uma formação prática colaborativa, que responde a exigências profissionais, mas sem a pressão das métricas rígidas de avaliação externas.

Quanto à flexibilidade dos conteúdos, a partir do que está disposto no Artigo 14, há um alinhamento dos planos de estudos às condições e necessidades locais.

ARTÍCULO 14: *El plan de estudio es el documento fundamental de carácter estatal que establece la dirección general y el contenido principal de la preparación del profesional. Se elabora para cada carrera en correspondencia con las necesidades existentes en el país, los avances científicos y tecnológicos de la época actual y las particularidades de la profesión en cuestión. Podrá desarrollarse en los tres tipos de curso de acuerdo con las condiciones y necesidades que existan en el territorio en que esté enclavada cada sede central, centro universitario municipal y filial (CHILE, 2016)(grifo nosso).*

Esse modelo facilita a implementação do currículo ao contexto regional, promovendo uma formação sensível às demandas territoriais e sociais dos futuros profissionais. Campins Robaina e Campins Robaina (2003) reforçam essa ideia ao destacar que a microuniversidade não se limita a fontes curriculares tradicionais, mas incorpora outros recursos que ajustam o conteúdo para se adequar às necessidades educacionais específicas. Esse enfoque difere da flexibilização observada na política brasileira de formação continuada, onde a flexibilização ocorre em função de demandas de mercado e se alinha a uma pedagogia das competências que, segundo Soares et al. (2022), prioriza a formação de habilidades para o atendimento de necessidades operacionais, em detrimento de uma formação crítica e teórica.

Em termos de desafios, a "*Resolución 2 del 2018*" enfrenta a complexa tarefa de integrar uma formação reflexiva e crítica em um ambiente onde a prática e a territorialidade ocupam o centro do processo formativo. A política cubana, ao enfatizar o "*perfil amplio*" dos profissionais (Artigo 4), busca preparar indivíduos que possuam uma formação abrangente e estejam capacitados para resolver problemas de maneira

autônoma e criativa. Esse modelo, ao mesmo tempo em que reduz o peso do conhecimento teórico isolado, promove uma formação com base científico-técnica sólida, ancorada em valores éticos, políticos e estéticos, conforme destacado no Artigo 1 da resolução. Tal abordagem contrasta com o enfoque da Ley 20903/2016 do Chile, que, segundo Ruffinelli (2016), adota um modelo de formação com ênfase técnica e com adaptação curricular orientada por métricas de desempenho, resultando em uma formação mais tecnocrática e funcionalista.

Já em Cuba, a função da escola é compreendida como uma ferramenta de desenvolvimento integral do indivíduo, alinhada a um projeto social e político mais amplo. A educação cubana busca formar cidadãos críticos e socialmente comprometidos, integrando o desenvolvimento de competências e habilidades práticas com uma formação teórica sólida. A estrutura educacional, que inclui as microuniversidades, combina teoria e prática de forma equilibrada, permitindo que os alunos apliquem conhecimentos teóricos em contextos reais, enquanto desenvolvem habilidades práticas. Nesse contexto, a função da escola vai além da preparação para o mercado de trabalho: a aprendizagem escolar tem como objetivo promover a emancipação intelectual e formar indivíduos com uma visão crítica e socialmente engajada. A escola cubana cumpre, portanto, uma função social e política, educando cidadãos capazes de contribuir para o desenvolvimento coletivo e atuar de maneira consciente e crítica.

A partir do que apresentamos, há de destacarmos as relações dialéticas de co-determinação que se estabelecem entre a base material (trabalho) e a superestrutura, tendo em vista a adaptação ao regime de acumulação flexível. Nessa perspectiva, do ponto de vista epistemológico, as políticas de formação continuada do Brasil e do Chile representam essencialmente um projeto de formação baseado em um processo de regulação e controle intensificados pela necessidade de alinhar aos resultados de avaliações e índices, ou pela atuação constante de aparelhos privados que atuam articulados à ideia de um conceito de qualidade de educação baseada no desempenho, na eficiência e em evidências, tal como se apresenta nos programas e nos projetos desenvolvidos pelas parcerias público-privadas. A mesma perspectiva impulsiona uma atuação do docente como técnico-prático, responsável por sua própria formação e por alcançar resultados pedagógicos, alinhados a demandas institucionais e de mercado. Assim, a escola é entendida como espaço para o pleno desenvolvimento de competências e habilidades práticas nos estudantes, pautadas

na prática pedagógica direcionada pela flexibilização de conteúdos e na ênfase nos conhecimentos práticos em detrimento dos conhecimentos teóricos.

Em Cuba, a articulação entre estudo e trabalho fundamenta-se numa perspectiva emancipadora que rejeita a pragmatização do saber e busca uma formação omnilateral, onde o indivíduo é compreendido integralmente. Nesse contexto, o Estado regula e controla a educação, priorizando a formação integral e não mercadológica dos cidadãos, em oposição aos modelos de descentralização e privatização característicos de outros países. A responsabilização do professor se manifesta em seu papel como agente de transformação social, comprometido com o desenvolvimento crítico e a autonomia dos alunos. A qualidade educacional em Cuba, assim, não é medida por índices ou desempenho técnico, mas pela capacidade de formar cidadãos conscientes, críticos e capazes de transformar seu meio. Dessa forma, a função da aprendizagem escolar transcende a aquisição de competências utilitárias, configurando-se como processo de construção de uma consciência social e política robusta, crítica e transformadora.

Desvelados os princípios e concepções que determinam e controlam as políticas de formação continuada no Brasil, Chile e Cuba voltamo-nos a apontar as suas contradições a partir da perspectiva da totalidade e a problematizar um projeto de resistência da classe trabalhadora, teoricamente situada na epistemologia da práxis, estruturada por meio de princípios que, em nossa análise, indicam possibilidades de uma formação omnilateral e emancipadora dos sujeitos.

6. CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DESAFIOS DE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PARA UM HOMEM LATINO-AMERICANO: resistindo e transformando.

*"Se errante en la sombra
perdí un día mi huella,
el tiempo a su estrella
la vuelva a llevar."
— Alfonsina Storni,
"Fragmento"*

Analisar a política nacional de formação continuada de professores do Brasil, do Chile e de Cuba como objeto de pesquisa implica uma imersão em um campo investigativo complexo, intrinsecamente vinculado a projetos educacionais que, por sua vez, refletem um projeto societal específico. Ao adotar o materialismo histórico-dialético como arcabouço teórico-metodológico, colocamos essas políticas em movimento, revelando suas contradições. Netto (2011) destaca a relevância da categoria da contradição ao afirmar que:

[...] a totalidade concreta e articulada que é a sociedade burguesa é uma totalidade dinâmica – seu movimento resulta do caráter contraditório de todas as totalidades que compõem a totalidade inclusiva e macroscópica. Sem as contradições, as totalidades seriam totalidades inertes, mortas – e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação.

Para Netto, as contradições emergem na construção do conhecimento, atuando como síntese das mediações concretas. Assim, ao investigar as políticas de formação continuada desses três países sob a perspectiva dialética da educação, percorremos um movimento que vai do empírico (a observação do todo materializada nos documentos: Resolução CNE/CP n.º 01, de 27 de outubro de 2020, a BNC-Formação Continuada, a *Ley 20.903/2016 do Sistema de Desarrollo Profesional Docente* e a *Resolución Nº 2/2018, do Ministerio de Educación Superior*) ao concreto (a apreensão mental das múltiplas determinações e relações), passando pela mediação do abstrato (a análise) e pela historicidade (entendida como produto das objetivações sociais, de sua produção, reprodução e interações), desvelando, desse modo, as contradições dessas políticas como reflexo da análise do real e sua reprodução no plano do pensamento.

Nesse sentido, compreendemos que um projeto de Formação Continuada,

socialmente referenciado nas necessidades da classe trabalhadora, está necessariamente ligado à transformação das condições materiais que configuram a práxis docente, dotando-a de um caráter emancipatório. Essa transformação, no entanto, não pode limitar-se ao contexto brasileiro; ao considerarmos as experiências do Chile e de Cuba, identificamos a importância de uma política que integre a formação à realidade concreta do trabalho docente e das demandas locais. Em diálogo com a realidade latino-americana, evidencia-se a necessidade de um Sistema Nacional de Educação que, ao consolidar a Formação de Professores, Inicial e Continuada, como uma política pública estruturada, permita avançar na construção de uma concepção sócio-histórica de educação e formação docente, contribuindo para o fortalecimento da autonomia e da práxis crítica dos professores em toda a América Latina.

Os resultados de nossa pesquisa nos conduzem à elaboração de uma síntese que propõe uma política pública de formação continuada de professores para o contexto brasileiro, ancorada em um fortalecimento social e cultural mais amplo, refletindo sobre uma formação possível e efetiva para nosso país. Ao mesmo tempo, estendemos essa reflexão ao contexto latino-americano, onde realidades como as do Chile e de Cuba oferecem lições sobre modelos de regulação, integração entre estudo e trabalho e valorização da formação integral do professor. Considerando a complexidade da constituição de uma política de Estado, compreendemos que isso implica ações que vão além dos mecanismos de controle e do poder institucional, alcançando também instâncias de participação e debate social, promovendo mudanças profundas e permanentes nas atitudes e práticas existentes. Essas políticas, dotadas de estabilidade, transcendem o imediatismo das alternâncias de governo e resistem à volatilidade administrativa, assentando-se no diálogo contínuo e nas redes de participação, compondo um esforço conjunto que pode enriquecer a formação docente em toda a América Latina.

Defendemos, portanto, uma política de Estado para a formação continuada de professores que se organize sob a materialidade de rede. Como Almeida (2020), concebemos essa rede como um processo de articulação entre órgãos gestores federais, sistemas estaduais, distritais e municipais de ensino, além das universidades, estabelecendo relações recíprocas, permanentes e efetivas de diálogo, para que se respondam de maneira concreta às demandas específicas da realidade das escolas públicas brasileiras. Para alcançar essa amplitude, torna-se

imprescindível a consolidação de um Sistema Nacional de Educação robusto e interconectado.

A criação de um Subsistema Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação Básica (ALMEIDA, 2020; ZANELLA, 2022; ANFOPE, (2012), articulado ao Sistema Nacional de Educação, torna-se imperativa para responder às complexas demandas da formação docente, particularmente diante da predominância histórica do setor privado na oferta de programas e projetos alinhados aos interesses hegemônicos, como nossa investigação aponta. Essa realidade revela contradições que movem o cenário educacional e podem ora representar avanços, ora retrocessos, especialmente quando consideramos a perspectiva de uma nova hegemonia da formação continuada, pautada na epistemologia da práxis, que, segundo Curado Silva e Cruz (2021), visa a superação das relações sociais capitalistas e dos projetos pedagógicos tradicionais.

A partir de uma análise crítica dos documentos e dados empíricos investigados, identificamos contradições fundamentais que possibilitam a reflexão sobre novos caminhos para Políticas Educacionais e de Formação Continuada de Professores, objeto central desta pesquisa. Em primeiro lugar, retomamos o nosso levantamento que apontou uma **ausência de estudos específicos sobre a realidade formativa dos professores da educação básica em Cuba no período de 2016 a 2021**, uma lacuna nas bases de dados selecionadas que limita o acesso a análises sistemáticas e comparativas da formação docente cubana. Adicionalmente, observou-se uma **presença acentuada dos Aparelhos Privados de Hegemonia e seus Organismos Supranacionais** nas pesquisas, fator que influencia diretamente as orientações das políticas educacionais contemporâneas.

A análise das tendências em destaque nas pesquisas indicou, primeiramente, **uma formação docente altamente orientada para a prática pedagógica**, sugerindo que a profissionalização dos professores se organiza em torno da construção de competências operacionais. Essas competências, no entanto, parecem ser estruturadas prioritariamente em resposta às demandas das avaliações em larga escala, com o intuito de aprimorar indicadores de aprendizagem, sem que se observe um foco equitativo na superação de dificuldades pedagógicas específicas ou coletivas.

Contrariamente às primeiras reformas, que operavam sob uma lógica de controle burocrático centralizado para assegurar resultados, as competências profissionais aqui descritas refletem uma transição para um **novo gerencialismo e**

processos de governança, cuja base repousa na responsabilidade individual. Nesse contexto, o desempenho, a eficiência pessoal e o “espírito empreendedor” dos docentes passam a ser exaltados como alternativas frente ao fracasso do coletivo e da noção de sociedade de classes em garantir qualidade educacional. Assim, a profissionalização do professor é delineada pelo conceito de desenvolvimento profissional docente, cujas raízes se vinculam aos contextos laborais específicos, às necessidades imediatas dos professores e ao perfil dos estudantes, e se fundamenta na sistematização de experiências práticas durante a formação e em sua aplicação nas práticas educativas cotidianas.

Essas dinâmicas nos revelaram que as **políticas de formação de professores são, de fato, moldadas por um Estado integral de caráter neoliberal.** Tal configuração é criticamente abordada por diversos autores, que apontam para a forte influência exercida pelos Aparelhos Privados de Hegemonia e pelas práticas que priorizam resultados, índices de eficiência e performance, em detrimento de uma visão pedagógica voltada para a emancipação e o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Essas concepções⁵¹ nos encaminharam nesta etapa final, para os princípios categoriais emergentes ao longo do desenvolvimento da pesquisa e para as contradições internas na construção das políticas de formação continuada em cada país. Dessa análise emergem princípios comuns que subjazem às políticas de formação continuada de professores no Brasil, Chile e Cuba, embora aplicados com diferentes matizes em cada contexto.

O primeiro princípio é o da **regulação e controle** intensificados sobre os objetivos e finalidades da formação docente, seja por parte do Estado, como ocorre em Cuba, ou de aparelhos privados de hegemonia, como no Brasil e Chile. Em seguida, identificamos a **responsabilização do professor** como técnico-prático, onde o docente passa a ser o principal responsável por sua formação e pelos resultados pedagógicos que precisa alcançar, alinhando-se a demandas institucionais e de mercado. O terceiro princípio, presente especialmente nos contextos neoliberalizados de Brasil e Chile, é o da **descentralização das políticas e da privatização** dos recursos e instrumentos de formação docente.

⁵¹ Entendendo que, ao longo da análise desenvolvida, essas categorias iniciais emergem como concepções estruturantes das políticas em todo o seu arcabouço teórico e prático. Configurando-se como fundamentos basilares, os princípios categoriais, por sua vez, constituem-se nas engrenagens operativas que regulam, implementam e materializam essas concepções na concretude do real. Por isso as chamaremos aqui de “concepções”.

Além disso, destacamos a constante busca pela chamada "**qualidade da educação**" frequentemente expressa como formação orientada para competências, desempenho e eficiência, embasada em evidências científicas que legitimam práticas e resultados mensuráveis. Por fim, observa-se uma **função da escola** ancorada no desenvolvimento de competências e habilidades, com flexibilização do conteúdo e redução da centralidade do conhecimento teórico, refletindo uma formação que privilegia o fazer sobre o saber, uma prática instrumental sobre uma reflexão crítica, em consonância com um modelo educacional que responde a interesses econômicos e de produtividade.

Assim, materializadas nesses princípios, as exigências do mundo do trabalho capitalista conformam as diretrizes fundamentais das políticas de formação continuada para docentes da Educação Básica no Brasil e no Chile, estruturadas em um projeto hegemônico que redefine, em cada conjuntura histórica, as relações sociais e laborais. Esse projeto hegemônico, orientado por demandas de desempenho e eficiência, distancia-se de uma visão emancipatória de formação docente, e é nesse sentido que se apresenta a necessidade de construção de um projeto de uma nova hegemonia. Em Cuba, observamos propostas que, mesmo dentro de limitações, orientam-se por uma perspectiva dialética que integra a práxis como dimensão essencial da formação, articulando a teoria à prática pedagógica.

Esse entendimento encontra eco histórico na trajetória da Anfope, cujas discussões, desde 1983, sustentam a criação de uma política de formação de professores baseada na unidade entre teoria e prática. A Anfope (1990), ao estabelecer o conceito de uma Base Comum Nacional para a formação docente, recorre a um arcabouço sócio-histórico que transcende a definição de um currículo mínimo, propondo que essa base abranja áreas fundantes como sociologia, psicologia, filosofia, e economia da educação. Essa concepção de "Base Comum" serve não só como referencial, mas como estrutura que articula a formação dos profissionais da educação em diferentes níveis e instâncias, refletindo uma perspectiva integral e omnilateral de formação docente.

Com essa finalidade, a Anfope (2016) propõe a criação de um Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores, articulado à valorização profissional e à qualidade social da educação pública. Nesse modelo, a entidade vislumbra a criação de um Subsistema Nacional que assegure condições dignas de trabalho e o direito a uma formação continuada de qualidade, rompendo com a precarização das políticas

formativas. A materialização dessa política depende, segundo a Anfope, de uma robusta organização federativa, onde cada ente (federal, estadual, distrital e municipal) desempenhe um papel regulador e mantenedor das instituições e programas de formação, em um regime de colaboração responsável e democrático.

Propomos assim, uma série de contrapartidas que se contrapõem aos modelos instrumentais, técnico-práticos e orientados por demandas mercadológicas, características do contexto neoliberal observado no Brasil e no Chile. Com base na Epistemologia da Práxis, pontuamos as concepções que buscam consolidar uma formação que valorize a autonomia docente e promova a educação enquanto processo emancipatório e socialmente comprometido.

1. Autonomia intelectual e pedagógica: Na constituição da concepção de autonomia intelectual e pedagógica, emergem de forma interligada os princípios da educação e a epistemologia da práxis como alicerces teóricos e metodológicos para a formação docente de professores na América Latina. Tal autonomia transcende uma concepção de formação técnica ou instrumental e propõe a indissociabilidade entre teoria e prática, que aqui se articula como base da formação continuada dos professores. Nessa perspectiva, é imperativo que o professor latino-americano, situado em contextos marcados por desigualdades históricas e por um neoliberalismo hegemônico, construa uma formação ancorada na indissociabilidade entre teoria e prática, superando uma lógica meramente técnica e funcionalista. A perspectiva crítica proposta por Curado Silva (2019) reafirma a formação como um processo que fomenta o sentido e a significação da prática, configurando o professor como agente que pensa e decide sobre sua prática e formação, o que fortalece a sua autonomia profissional.

A ancoragem nos fundamentos da educação torna-se central ao estabelecer um repertório epistemológico que permite ao professor compreender a educação a partir de múltiplos ângulos, como os da História, Sociologia, Filosofia e Psicologia da Educação. Essa estrutura formativa busca compreender a realidade educacional como parte das contradições e dos movimentos sociais, colocando a teoria não apenas como fonte de conteúdo, mas como caminho para análise crítica e transformação da prática. Ao articular as bases epistemológicas com as demandas da práxis, a formação continuada enriquece o exercício docente, distanciando-se do tecnicismo e proporcionando ao professor a capacidade de questionar e intervir ativamente no processo educacional.

A epistemologia da práxis é um eixo essencial que promove uma compreensão

do professor enquanto sujeito histórico-social, cuja atuação deve estar permeada pela consciência crítica e pelo engajamento político. Nesse sentido, o professor é convocado a integrar teoria e prática de forma dialética, em um movimento que não apenas adapta conhecimentos a contextos, mas também possibilita a ressignificação da prática a partir das condições objetivas de trabalho. Como afirma CURADO SILVA (2018), essa práxis deve ser configurada enquanto atividade transformadora que, ao relacionar teoria e prática, reflete sobre as próprias condições de trabalho docente, tornando-as objeto de análise e de potencial superação. Isso permite que o professor, enquanto sujeito da práxis, interprete e reorganize intencionalmente a realidade educacional, reafirmando-se não apenas como executor de políticas, mas como cocriador das mesmas.

O desenvolvimento de uma proposta de formação tendo como prisma central a epistemologia da práxis constitui possibilidades ao professor, em meios as contradições de suas condições de trabalho, transcendê-las e reorganizá-las, estabelecendo novos sentidos para sua prática e promovendo uma educação voltada à emancipação humana. Esse movimento dialético, que parte do entendimento da unicidade teoria e prática na formação continuada, estabelece a possibilidade de uma educação crítica e libertadora. Conforme Vazquez (1968), o ato educativo deve tender para a construção do "oposto ao ser dado," reiterando que a prática docente, quando fundamentada em uma epistemologia da práxis, torna-se um instrumento de transformação social e de realização da liberdade humana, finalidades últimas de uma formação orientada pela autonomia.

2. Responsabilidade compartilhada e colaborativa: No contexto latino-americano, caracterizado por desigualdades e desafios históricos, essa abordagem da formação continuada destaca-se como resposta crítica a políticas educacionais centradas no desempenho individual e nas métricas de eficiência, usualmente impostas por órgãos externos e privados. Em contrapartida, a formação continuada deve estar enraizada no cotidiano escolar, promovendo a construção de saberes que emergem das interações sociais e da reflexão coletiva. Esta concepção dialética supera a noção de responsabilidade individual, valorizando a dimensão coletiva da prática educativa como uma construção complexa e contextualizada, que se efetiva no cotidiano das escolas e das relações interpessoais e institucionais nelas desenvolvidas.

A realidade objetiva da escola propõe que a formação continuada deve estar

enraizada nas condições concretas de cada contexto escolar, reconhecendo que a elaboração do conhecimento e a prática pedagógica se constroem na relação dialética entre sujeito e objeto. Em consonância com Curado Silva (2019), a prática docente, ao partir das necessidades formativas que emergem da própria realidade escolar, possibilita uma formação significativa que se articula com o trabalho docente, respondendo não apenas a diretrizes externas, mas a demandas cotidianas e reais. Tal abordagem, ancorada em uma racionalidade crítica, advoga por um processo formativo que se ajusta ao espaço e ao tempo da escola, superando a segmentação entre teoria e prática ao propor que o conhecimento, para ser significativo, precisa ser elaborado a partir da própria experiência e reflexão coletiva do trabalho educacional.

Essa perspectiva da práxis implica que a formação continuada seja pensada como uma construção dialógica e contextualizada, em que o professor, ao questionar sua prática, retoma e consolida sua condição política e profissional, participando de maneira autônoma e consciente das decisões pedagógicas. Esse entendimento é ampliado ao entender que o trabalho pedagógico é coletivo e social, destacando-se aqui a gestão democrática como um valor fundamental. A prática pedagógica efetiva transcende o ato isolado, constituindo-se como uma prática social coletiva, em que o professor, longe de ser o único responsável pelo sucesso educacional, é integrante de um processo mais amplo e interdependente. Como afirma Oliveira (2004), tal prática requer a capacidade de autocrítica, de ação coordenada e, sobretudo, de entendimento do ensino como uma prática social, promovendo um espaço em que as inter-relações pessoais constituem a base para a construção contínua do conhecimento e da ação pedagógica.

Portanto, a responsabilidade compartilhada, sustentada por esses dois princípios, reivindica uma formação que reconhece as interações e o trabalho pedagógico como práticas sociais coletivas e dinâmicas onde “o ato de pensar o trabalho pedagógico adquire uma dimensão coletiva e social: pensar a prática considerando a escola, a comunidade, e o mundo” (CURADO SILVA, 2019). Ao invés de reduzir o docente à figura de executor de padrões normativos, tais princípios o posicionam como partícipe de uma prática reflexiva e dialógica, na qual a responsabilidade pelo sucesso educativo é distribuída e ampliada, envolvendo não apenas professores, mas toda a estrutura e a comunidade escolar na construção de uma educação crítica e emancipadora.

3. Fortalecimento de um Subsistema Nacional de Formação e Valorização: No contexto latino-americano, onde as políticas educacionais frequentemente enfrentam pressões de aparatos hegemônicos voltados para a mercantilização da educação, a construção de um sistema formativo coeso e crítico emerge como uma necessidade para a valorização e emancipação do trabalho docente, alinhando-se à construção de uma nova hegemonia. A concepção de um sistema de formação docente, compreendido aqui, não se limita a responder à aquisição de competências isoladas, mas, sim, orienta-se para o desenvolvimento integral e crítico do professor, inscrito em um projeto de sociedade emancipador.

O princípio de vinculação forma e conteúdo, exposta por Curado Silva (2019), sublinha a necessidade de uma relação dialética entre o saber e o fazer, onde o conteúdo educacional não pode ser desvinculado da forma com que é ensinado e aplicado. Isso implica que a prática docente deve ser orientada não apenas por *o que ensinar* e *para que ensinar*, mas sobretudo pelo entendimento de que a intencionalidade do projeto educativo está atrelada a uma “[...] práxis criativa e revolucionária que possibilite transformar as condições dos sujeitos” (CURADO SILVA, 2019). Nesse sentido, uma política para implementação de um Subsistema Nacional de Formação e Valorização deve alinhar-se com a realidade concreta dos professores, respeitando a diversidade de contextos latino-americanos e promovendo uma educação que integra processos sociais, cultura e trabalho. O documento final da CONAE 2010 aponta, na gestão do subsistema de formação, o Sistema Nacional de Educação e demais sistemas de ensino (municipal, estadual, distrital e federal), em sua corresponsabilidade, a promoção, facilitação e o processo de assegurar acesso aos meios de formação inicial e continuada, por meio de medidas como:

- a) Reduzir a carga horária, sem perda salarial, para o/a professor/a que participa da formação inicial e continuada.
- b) Criar dispositivo legal que garanta a aplicação da dedicação exclusiva dos/das docentes em uma única instituição de ensino.
- c) Garantir oferta de cursos, vagas, acesso e condições de frequência nas instituições públicas de formação inicial, bem como a continuação de escolaridade, como especializações, mestrados e doutorados.
- d) Estabelecer diálogo com os/as profissionais da educação, estudantes, mães, pais, responsáveis, comunidade e movimentos sociais, para a construção e execução dos programas de formação (inicial e continuada), considerando os diversos interesses e fazeres bem como a interdependência entre essas relações e entre os saberes.

- e) Promover o acesso dos/das educadores/as a diversos meios e equipamentos capazes de possibilitar, mais facilmente, a busca de informações, conteúdos e vivências para a ampliação de conhecimento pessoal (visitas, excursões, encontros, bibliotecas, computadores, internet).
- f) Garantir financiamento de projetos de educadores/as, de construção/ampliação de conhecimentos, em parceria com instituições da sociedade civil, ou seja, com a avaliação de sua importância e oportunidade por parte da instituição de ensino, do bairro, da comunidade ou do País.
- g) Entrelaçar programas de pesquisa e de extensão das universidades, assim como dos centros de pesquisa mantidos ou financiados pelo poder público, com a educação continuada dos/das profissionais da educação dos sistemas públicos de ensino que atuam nas suas áreas de influência (municipal, estadual, regional, nacional).
- h) Desenvolver cursos de mestrado e doutorado para profissionais da educação, com vistas ao incremento da pesquisa.
- i) Implementar formação continuada dos/das profissionais do magistério voltada para as novas tecnologias.
- j) Sustentar essa formação em conhecimentos historicamente produzidos e que contribuam para a emancipação dos/das estudantes: conhecimentos teóricos sólidos nas áreas da filosofia, sociologia, psicologia, antropologia e pedagogia, incluindo troca de experiência, saberes, histórias de vida e habilidades dos/das formandos/as. (CONAE, 2010)

O trabalho, compreendido como princípio formativo, acrescenta outra camada de significação ao fortalecimento de uma política de sistema de formação docente. Na visão marxista, ampliada por Gramsci, o trabalho não é meramente um meio de subsistência, mas sim o campo fundamental de constituição do ser humano e da consciência coletiva. Curado Silva (2019) argumenta que a formação continuada deve ser constituída pelo trabalho docente, refletindo e influenciando suas práticas. Esse princípio leva em conta as condições concretas e objetivas do exercício docente, incluindo aspectos como a intensificação e a precarização do trabalho, que impactam diretamente na qualidade da relação pedagógica e na motivação do professor. A formação continuada, para ter relevância transformadora, deve estar intrinsecamente vinculada a essas realidades, promovendo uma crítica das condições laborais e possibilitando ao professor refletir e intervir em seu contexto de atuação.

Para uma verdadeira transformação social, o sistema de formação precisa ser capaz de resistir às pressões que buscam transformar o ensino em uma prática técnica e descontextualizada, que prioriza métricas e resultados em detrimento da

reflexão crítica e da consciência social. Portanto, a formação continuada não deve ser uma atividade isolada e alheia ao cotidiano escolar, mas sim “[...] construída em uma relação baseada na ação humana” (CURADO SILVA, 2019), que considera a historicidade dos sujeitos e os desafios impostos pela realidade social. Em vez de focar-se apenas na eficiência e em resultados fragmentados, a educação deve buscar a construção de uma nova hegemonia, no sentido gramsciano, onde a formação docente colabore para o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica e consciente, ancorada nas lutas e nos anseios das classes trabalhadoras.

Assim, o fortalecimento de um Subsistema Nacional de Formação e Valorização torna-se essencial para estabelecer um projeto educacional que articule a unidade entre teoria e prática e que considere o trabalho docente como parte fundante da construção de uma sociedade mais justa e democrática. Essa concepção integrada, que compreende o ensino como prática social, possibilita a promoção de uma formação continuada que ressignifica o papel do professor como sujeito histórico, crítico e ativo na transformação da realidade educativa e social latino-americana.

4. Qualidade educativa orientada pela justiça social e emancipação humana: Esta concepção requer uma formação continuada dos professores que ultrapasse abordagens técnicas e conteudistas, propondo-se a enraizar-se nas múltiplas dimensões políticas, econômicas, culturais, éticas, estéticas e didáticas que estruturam a realidade latino-americana. Essa perspectiva exige uma formação que reconheça a prática educativa como um ato político de resistência e transformação, pautado na práxis crítica que Gramsci identifica como uma ferramenta para a construção de uma nova hegemonia.

A formação continuada deve, então, articular-se com a realidade concreta das escolas e comunidades, promovendo atividades pedagógicas que, conforme Curado Silva (2019), “alimentem uma indignação ética diante das injustiças”. Esse engajamento ético-político se revela necessário para que o professor atue não apenas como transmissor de conteúdos, mas como um agente comprometido com a transformação social, incentivando o desenvolvimento de uma consciência crítica. Esse processo de formação visa superar a alienação e o conformismo, mobilizando os sujeitos a entender e atuar sobre as relações econômicas que moldam a sociedade e, em última instância, as condições de vida e educação.

Desse modo, as dimensões formativas não devem ser compreendidas como meras adições ao currículo, mas sim como núcleos fundantes que orientam a práxis

docente, promovendo uma educação que fortalece o vínculo entre os saberes populares e o conhecimento acadêmico (OLIVEIRA, 2004). Essa articulação possibilita uma compreensão mais ampla e crítica da realidade social, valorizando a cultura popular e facilitando o acesso à produção científica e tecnológica contemporânea, contribuindo para uma formação integral do sujeito e para a construção de uma cidadania ativa e consciente. Como Curado Silva (2019) argumenta, essa formação continuada enraizada no ser social vai além do ensino em si, estabelecendo uma práxis ética que visa a justiça social e o compromisso com a emancipação dos sujeitos.

De tal forma, o princípio do compromisso com a transformação social é, portanto, indissociável dessa proposta de formação continuada, pois os conteúdos formativos não podem ignorar o princípio da justiça social. De acordo com Almeida (2020), o compromisso social e ético dos profissionais da educação se manifesta na luta contra as desigualdades e a discriminação, promovendo uma formação que se alinha com a construção de uma sociedade mais humana e justa. A seleção dos conteúdos deve, assim, estar ancorada em uma perspectiva igualitária, orientada à superação das condições de exclusão e marginalização que ainda caracterizam a educação pública em grande parte da América Latina.

Nesse sentido, a qualidade da educação pensada a partir de uma formação continuada que assume um papel crucial no fortalecimento da justiça social, possibilita que os professores, como agentes intelectuais orgânicos, participem ativamente na construção de uma nova hegemonia que privilegie o bem comum e a inclusão social. Ao se embasar em uma sólida formação teórica e na integração das diferentes dimensões do conhecimento, essa concepção educacional transforma o ato pedagógico em uma ferramenta para o empoderamento coletivo e a emancipação, colocando a educação como um eixo fundamental na construção de um futuro mais igualitário e crítico para a América Latina.

5. Resgate da centralidade da sólida formação teórica na unidade entre teoria e prática: nessa última concepção, buscamos romper com o pragmatismo instrumental que reduz o saber pedagógico a técnicas desconectadas do contexto social e político, promovendo, ao invés disso, uma formação enraizada em uma prática crítica e transformadora.

A pesquisa e a extensão tornam-se, assim, o alicerce dessa formação, conforme ressalta Curado Silva (2019), que sustenta que “apenas uma sólida

formação teórica permite transformar a prática pedagógica em práxis emancipadora.” Esse processo dialético entre teoria e prática requer uma formação docente que, ao invés de repassar técnicas pedagógicas de forma hierárquica e fragmentada, capacite o professor para interrogar e reinventar sua prática, enxergando-se como um agente intelectual e histórico. A proposta, que reconhece o professor como um produtor de conhecimento, permite que ele faça de sua atuação um espaço contínuo de investigação e intervenção, assumindo uma postura ativa na construção de saberes aplicáveis à sua realidade.

O modelo de "microuniversidade" cubana exemplifica essa articulação entre formação teórica e prática contextualizada, adaptada ao Brasil e à América Latina pela noção de inserção do professor em formação nos espaços concretos de atuação. No modelo cubano, o *Professor Generalista Integral (PGI)* é incorporado ao cotidiano escolar enquanto se qualifica em uma “microuniversidade” – a escola de educação básica que serve como extensão da universidade pedagógica. Esse processo formativo, no qual o educador em formação é acompanhado de perto por um tutor com alta qualificação, cria um ambiente no qual a teoria é vivida e experimentada diretamente, sob o amparo da pesquisa e da extensão, e com uma forte orientação ética e social. O tutor, ao mesmo tempo orientador acadêmico e exemplo de conduta, atua como mediador entre a teoria e as práticas cotidianas, promovendo uma formação que integra as exigências do ensino com os desafios concretos da sociedade cubana.

Assim, o contexto latino-americano demanda uma formação que não se restrinja ao domínio técnico, mas que cultive a reflexão crítica. Em um ambiente no qual as escolas, como “microuniversidades,” funcionam em interação direta com as Universidades e a comunidade, a produção do conhecimento é uma construção coletiva e politicamente orientada. As práticas de ensino, pesquisa e extensão, conduzidas pelos docentes em formação, são planejadas para responder tanto às necessidades locais quanto aos objetivos mais amplos de transformação social. Nesse sentido, a microuniversidade não é apenas um lugar de formação técnica, mas um espaço de vivência da práxis, na qual a relação indissociável entre forma e conteúdo reflete a luta por uma educação que não apenas instrua, mas emancipe.

Reiteramos aqui, como Almeida (2020) que a Universidade deve ser encarada como espaço privilegiado de produção do conhecimento científico por intermédio da pesquisa e como instituição que estende suas ações reverberando na sociedade por

meio da extensão, como espaço de formação continuada de professores. Todavia, existem espaços para estreitamento dessa assunção da universidade como articuladora da formação continuada de professores, principalmente com as redes de ensino. Nessa articulação, embebida da relação entre os princípios pedagógicos e políticos, emerge uma intencionalidade formativa explícita em Cuba: educar os docentes "no e pelo trabalho," fundamentando-se na concepção do trabalho como princípio educativo, na indissociabilidade entre teoria e prática e na interdependência entre ensino e pesquisa. Esse modelo encontra respaldo na visão marxista da educação omnilateral, que concebe a unidade essencial entre a escola e o caráter laboral como uma das bases para a formação de indivíduos integralmente desenvolvidos.

Nesse estreitamento, entramos no campo de proposição e buscamos reforçar a teleologia do conceito da universidade, não como espaço "micro", mas como primazia do amplo espaço universitário, em sua materialidade e especificidades. "Amplio espaço", nos nossos dicionários mais conhecidos, tanto o Aurélio da Língua Portuguesa (2004), quanto o Houaiss da Língua Portuguesa (2001), é a definição de Campus, palavra do latim *champ*, que significa 'campo', 'plano' ou 'terreno'. Como identificação do território de onde e para onde se vão os fundamentos e os pesquisadores, como interdependência do 'campo' universidade e o 'campo' escola, optamos por iniciarmos por essa nomenclatura: *campus*.

Também entendendo que esse *campus* deve coadunar o "campo" universidade e "campo" escola, a partir de uma prática que não se restringe à simples aplicação de teorias; ela é, antes, uma ação intencional, transformadora, que une reflexão e ação como processos indissociáveis no desenvolvimento do conhecimento. A práxis, como epistemologia, é um conceito essencial para constituição de um espaço amplo de formação continuada de professores e, como afirma Curado Silva (2018), a práxis é uma categoria fundamental que explica uma teoria do conhecimento e, portanto, pode oferecer elementos para a compreensão e proposição da formação do professor.

Isso porque a concepção de práxis no processo de produção do conhecimento rompe tanto com a perspectiva idealista (os objetos são criados pela consciência) quanto fenomenológica (o conhecimento como reflexo dos objetos do mundo exterior no espírito humano). A teoria do conhecimento fundamentada a partir da categoria práxis tem a atividade prática social dos indivíduos concretos historicamente como referência para a compreensão do real. Dessa forma, ela se faz necessária frente à realidade do trabalho docente em relação ao que se intenta ou se pretende atingir no

campo educacional, ou seja, a função docente de ensinar na e para a constituição da emancipação humana (CURADO SILVA, 2018).

Assim, temo-nos por de extrema importância o acréscimo do termo “práxis”, como representação clara do fio condutor do trabalho pedagógico a ser realizado. Pensando em sua estrutura teórico-metodológica, com a implementação de um Sistema Nacional de Formação Continuada e de um Subsistema Nacional de Formação e Valorização, vislumbra-se a garantia de financiamento público essencial para a consecução de seus propósitos. Este financiamento seria norteado pela definição das atribuições dos diferentes entes federativos, estabelecendo percentuais e metas de investimento voltados à formação docente, além de assegurar uma participação democrática dos professores e demais sujeitos inseridos na gestão das instituições formativas e nos órgãos decisórios das políticas de formação.

Conforme exposto pela Anfope (2012b), a implementação do Subsistema se configura como um meio imprescindível para efetivar a articulação entre a Formação Inicial e a Formação Continuada, promovendo a valorização dos profissionais da educação em resposta às exigências de qualidade educacional e às particularidades regionais. Neste contexto, a Anfope sustenta que é necessária uma ampliação da Rede Nacional de Formação Continuada, juntamente com os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, e aqui apontamos, diretamente vinculados aos Centros de Formação dos municípios, valorizando, dessa maneira, os espaços locais de formação e aproximando os Grupos de Pesquisa e os Programas de Especialização, Mestrado e Doutorado, que se dedicam à pesquisa em Formação Continuada de Professores a realidade da comunidade.

Os Campus Universitários de Práxis (CUP) ou *escola-campus*, como as microuniversidades cubanas, se vinculariam aos Centros de Formação Local, que estariam atrelados ao município, mas com a participação das Universidades em seu processo de desenvolvimento teórico e implementação prática. Essa configuração busca uma nova hegemonia educativa, voltada para a formação de educadores críticos, socialmente comprometidos e capazes de refletir sobre sua prática a partir de bases epistemológicas robustas. A estrutura teórica-metodológica dos CUP tem como objetivo principal superar a dissociação entre teoria e prática, promovendo uma formação docente fundamentada na práxis e centrada na unidade entre estudo e trabalho, viabilizando uma educação voltada para a transformação social e o fortalecimento de uma nova hegemonia cultural e pedagógica. Podemos pensar em

algumas etapas propositivas:

a) **Primeira fase - integração inicial a práxis:** Após um ano de formação teórica nos cursos de licenciatura, os estudantes serão encaminhados aos CUP, onde participarão de atividades formativas que introduzem o campo de atuação pedagógica com experiências concretas. Nessa fase, as atividades formativas contemplarão o contexto das escolas básicas e a realidade educacional local, permitindo aos futuros docentes uma imersão que transcende o conhecimento teórico isolado e os aproxima das demandas específicas das comunidades escolares. Nesta etapa inicial, o engajamento dos estudantes com as práticas pedagógicas ocorrerá em atividades de observação, colaboração em projetos interdisciplinares e envolvimento em ações de extensão. O enfoque será na construção de uma compreensão crítica e aprofundada dos problemas reais da escola e da comunidade, articulando teoria e prática desde o início da formação.

b) **Segunda fase - inserção integral a prática docente:** A segunda fase dos CUP envolve a integração plena dos estudantes em formação às atividades de ensino em uma escola de educação básica vinculada ao Centro de Formação Local. Esses Centros atuam como uma extensão das universidades, estabelecendo uma rede formativa que conecta a universidade às escolas, onde as atividades pedagógicas, de pesquisa e extensão são realizadas pelos futuros docentes. A escola básica, ao receber o status de Campus Universitário de Práxis, assume o papel de espaço formativo, no qual o docente em formação participa ativamente do ensino, sob supervisão e orientação de um par de professores tutores. Esses professores tutores (chamados aqui por 'par-tutor'), um vinculado diretamente à universidade e outro ao sistema de ensino local, são responsáveis por uma supervisão rigorosa e personalizada, estabelecendo uma ponte entre a prática pedagógica e os fundamentos teóricos. Cada tutor é responsável por um grupo pequeno de educandos, o que permite uma orientação contínua e intensa, onde cada etapa da prática docente é analisada e discutida. Esse acompanhamento tem por objetivo consolidar uma formação crítica e autônoma, onde o educador em formação é incentivado a refletir, questionar e aprimorar suas práticas com base em teorias pedagógicas e na realidade vivida.

c) **Terceira fase - ampliação da formação continuada:** Na terceira etapa do Campus Universitário de Práxis (CUP), a escola-campus consolida-se como um

núcleo de formação continuada, em que par-tutores, estudantes de licenciatura, professores da educação básica e demais profissionais educacionais colaboram na criação e execução de ações formativas. Este ambiente transcende a simples reflexão sobre a prática, orientando-se por um aprofundamento teórico robusto e pela articulação entre teoria e prática, conforme enfatizado por Curado Silva (2019), que argumenta que a formação docente só se torna verdadeiramente transformadora quando se ancora em uma crítica epistemológica clara e em uma práxis que integre ação e reflexão sobre o real.

Essa etapa buscaria promover uma formação colaborativa e dialética, na qual o conhecimento é construído de maneira coletiva e teoricamente fundamentada. Sob a coordenação dos par-tutores, que possuem uma dupla perspectiva — teórica e prática —, todos os envolvidos identificam e priorizam as necessidades formativas com base em desafios concretos da realidade escolar, utilizando a escola como espaço de integração entre saberes práticos e aprofundamento teórico.

I. Implementação das Ações Formativas

As ações de formação continuada poderão ser organizadas em ciclos temáticos que exploram as experiências práticas dos professores e dos estudantes, guiadas por um aprofundamento teórico constante. Curado Silva (2019) ressalta que é essencial que a formação se articule com a prática por meio da unidade teoria e prática, permitindo que o professor construa uma compreensão crítica e fundamentada da sua atuação pedagógica. Com esse princípio, as atividades formativas incluem:

- a) Grupos de Estudo Teórico-Práticos: Organizamos grupos de estudo que promovem discussões teóricas sobre temas relevantes ao contexto escolar, como metodologias inclusivas, fundamentos sociológicos da educação e epistemologias críticas. Nesses grupos, os participantes analisam textos acadêmicos e produzem artigos, relatórios e outros materiais que refletem essa articulação entre teoria e prática, conforme orientado por Curado Silva (2019), para quem a prática pedagógica deve sempre refletir uma “práxis ética fundada no ser social” e baseada em um aprofundamento teórico contínuo.
- b) Observação Crítica e Feedback Teórico: Professores e estudantes participam de sessões de observação e análise de práticas pedagógicas uns dos outros, sob a supervisão dos par-tutores. Essas sessões não se

limitam a uma reflexão prática, mas também incluem a revisão de conceitos teóricos que fundamentam as práticas observadas, conforme recomendado por Curado Silva (2019), para quem “a formação só se realiza efetivamente quando se diminui a distância entre o que se propõe e o que se realiza”, assegurando a coerência entre teoria e prática.

- c) **Seminários Dialógicos com Enfoque Teórico:** Seminários e oficinas são organizados regularmente, trazendo especialistas para discutir temas que permitem a ampliação do horizonte teórico dos participantes. Essas atividades têm como objetivo fortalecer a base teórica da prática pedagógica, promovendo uma compreensão ampla e crítica das realidades educacionais e incentivando a apropriação de conceitos e categorias teóricas que sustentam a práxis.
- d) **Projetos de Pesquisa-Intervenção na Comunidade:** Os participantes desenvolvem projetos de intervenção educativa e social, fundamentados em uma base teórica sólida que analisa as dinâmicas sociais da comunidade escolar. A proposta de Curado Silva (2019), de vincular a práxis pedagógica às dimensões políticas e sociais da realidade, é aqui central, pois esses projetos buscam integrar a produção teórica com ações concretas que atendem aos desafios do contexto local.

II. Papel dos Par-Tutores como Articuladores do Aprofundamento Teórico e da Unidade Teoria-Prática

Os par-tutores desempenham um papel essencial, orientando os participantes a partir de uma abordagem crítica e teoricamente fundamentada. Eles são responsáveis por promover a integração entre teoria e prática, garantindo que cada ação formativa tenha um embasamento teórico e seja analisada à luz das categorias conceituais adequadas. Curado Silva (2019) destaca a importância de uma formação que permita aos professores não apenas agir, mas refletir criticamente sobre o seu fazer pedagógico, construindo, assim, uma práxis que une teoria e prática em um movimento dialético contínuo.

No modelo dos CUP, o papel do tutor vai além da supervisão técnica; ele representa um agente formativo que transmite valores éticos e compromisso com a transformação social. As atribuições dos tutores incluem o planejamento conjunto das atividades de ensino, a orientação pedagógica contínua, a avaliação detalhada da

prática do docente em formação e a indicação de leituras e estudos complementares. Esse par de tutores, atuando em estreita colaboração, constitui um espaço de práxis educativa que integra a experiência prática com a reflexão teórica, promovendo uma formação alinhada ao compromisso com a justiça social e a educação crítica. A presença de tutores qualificados também fortalece a perspectiva de formação continuada, pois facilita a articulação entre professores da educação básica, estudantes de licenciatura e docentes universitários. Essa interação dialógica e permanente visa à construção de uma comunidade de prática, onde todos os agentes envolvidos contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipadoras.

III. Expansão do Conhecimento Produzido e Articulação com o Sistema Nacional

O conhecimento produzido nos CUP é sistematizado e compartilhado com outras instituições formativas, promovendo a ampliação das práticas pedagógicas com um sólido embasamento teórico. Esta terceira fase dos CUP reforça o ideal de Gramsci (1975) de uma nova hegemonia no campo educacional, onde a formação continuada não se reduz a atender demandas instrumentais, mas se fundamenta na construção coletiva de um saber crítico e transformador.

Assim, os CUP promovem um modelo de formação onde o professor é visto como sujeito produtor de conhecimento e reflexivo, contribuindo para uma educação emancipatória e comprometida com a justiça social e a transformação da realidade latino-americana. Essa estrutura de formação continuada traduz-se, portanto, em possibilidade de constituição de uma “práxis revolucionária”, transcendendo a mera atividade prática, configurando-se como uma ação consciente e transformadora que visa a superação das estruturas sociais opressivas. Para Vázquez (2011), a práxis revolucionária é a forma mais elevada de práxis, caracterizada pela intencionalidade de transformar radicalmente a sociedade, superando as contradições do capitalismo e construindo uma sociedade socialista. Nesse sentido, os Campus Universitários de Práxis (CUP) possibilitam a promoção de uma estrutura formativa onde o professor é visto como sujeito produtor de conhecimento e reflexivo, contribuindo para uma educação emancipatória e comprometida com a justiça social e a transformação da realidade latino-americana. Essa estrutura de formação continuada traduz-se, portanto, em uma verdadeira práxis revolucionária, em que teoria e prática se unem

para responder às necessidades educacionais e sociais da nossa realidade.

Ao concluir o período de formação inicial nos CUP, o docente recém-formado poderá atuar exclusivamente em sua área de conhecimento científico, permitindo que as práticas pedagógicas sejam ainda mais qualificadas e específicas. Essa especialização permite que o professor se aprofunde em uma disciplina, fortalecendo tanto a prática pedagógica quanto a unidade entre estudo e trabalho, uma característica essencial do modelo cubano e um princípio central do Campus Universitário de Práxis.

Assim, o CUP configura-se não apenas como um espaço de formação inicial, mas como um ambiente educativo que integra todos os agentes envolvidos no processo de ensino, pesquisa e extensão em um esforço coletivo pela construção de um sistema educacional transformador e comprometido com a formação humana integral e emancipatória.

CARTAS AOS EXILADOS LATINOAMERICANOS: a construção de uma tese

*Instrui-vos porque teremos necessidade de toda vossa inteligência.
Agitai-vos porque teremos necessidade de todo vosso entusiasmo.
Organizai-vos porque teremos necessidade de toda vossa força.*
Antônio Gramsci

Queridos irmãos da Pátria Grande,

Miguel Hidalgo, José de San Martín, Túpac Amaru, Simón Bolívar, Artigas, O'Higgins, Salvador Allende, José Martí, Che Guevara, Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes, Dermeval Saviani: hoje, como educador latino-americano, escrevo-lhes não só para partilhar conclusões, mas para convidá-los a serem parte viva e eterna desta busca pela emancipação do nosso povo. Como professores, como pensadores e, acima de tudo, como latino-americanos, vos dirijo estas palavras como testemunho de uma tese que concluo não apenas como obra acadêmica, mas como ato de continuidade das vossas lutas, de extensão dos vossos sonhos.

Na pesquisa que realizei, nasceu a proposta de constituição dos Campus Universitários de Práxis (CUP), as *escolas-campus*, inspirados no modelo das microuniversidades cubanas, mas transcritos para o solo que compartilhamos, com suas próprias dores e glórias. Esse conceito, como um manifesto de nossas raízes e esperanças, almeja fazer do professor latino-americano um agente crítico, intelectual e ético, voltado para a transformação social e emancipatória.

Ao longo deste trabalho, busquei compreender e responder ao problema de pesquisa que, como bem vós compreendereis, constitui um questionamento direto ao Estado neoliberal e ao seu papel na formação de nossos professores. Enquanto nações, nossas políticas educacionais refletem os embates entre projetos de dominação e liberdade. O problema desta pesquisa é um grito de resistência contra a subordinação dos nossos educadores a demandas pragmáticas e utilitaristas, ao passo que denuncia a instrumentalização do ensino por meio de concepções neoliberais, que veem o professor não como um ser integral, mas como um técnico submisso a um projeto de controle social e produtividade.

No entanto, propus-me a ir além da denúncia, buscando uma solução dialética para o que somos e o que podemos vir a ser. Deste modo, tracei como objetivo central

a investigação da essência das políticas de formação continuada para professores da educação básica em três realidades tão distintas como as de Brasil, Chile e Cuba. E, como tão bem vosso caminho histórico nos ensinou, identifiquei, nos momentos de crise, as contradições que nos lançam à construção de uma nova hegemonia, como nosso camarada Sardenho nos apresentou, verdadeiramente popular e libertadora.

Foi assim que a tese se confirmou: **de que, sim, o Estado neoliberal não é agente neutro; pelo contrário, ele molda os princípios da formação docente na perspectiva de controle, redução ao saber técnico e funcionalista. Em Cuba, por outro lado, identificamos uma epistemologia da práxis que aproxima a formação docente do ato revolucionário, da concepção do trabalho como realização humana. Este princípio, o da prática como ato transformador, norteou a proposta das escolas-campus e confirmou a visão de que um professor que se reconhece sujeito histórico jamais poderá ser instrumento de uma ideologia que o oprime.**

Com o objetivo de desvendar os fundamentos ideológicos, políticos e culturais dessas políticas, estabelecemos um percurso teórico-metodológico baseado no materialismo histórico-dialético, que nos permitiu vislumbrar o campo da educação como território de disputa e luta pela hegemonia. A partir deste referencial, em que a totalidade é expressão da complexidade social, compreendemos a formação docente enquanto espaço formativo que transcende o mero fazer educativo para alcançar a práxis, tornando-se um ato de resistência e superação.

Como bem vós defendestes a necessidade de uma educação ampla e omnilateral, cheguei a concepções teóricas que emergiram do Estado do Conhecimento, especialmente a que defende que a formação docente voltada ao ensino tecnicista constitui apenas a parcela visível de um processo de subordinação ideológica aos interesses do capital. O professor, segundo essa visão hegemônica, é formado para executar, não para questionar; para reproduzir, não para transformar. Mas nas pesquisas realizadas, vi emergirem também concepções inspiradoras, em meio às contradições, que nos apontam novos horizontes para a educação emancipatória e justa. Estas concepções são sementes de autonomia, resistência e comprometimento com a transformação social.

Queridos mestres da América Latina, a pesquisa aqui apresentada emerge de um olhar atento às categorias iniciais que norteiam o processo educativo na formação de nossos professores, orientando-se pela crítica ao modelo instrumental imposto e

propondo a formação como um direito do docente. Ao investigarmos as bases que sustentam as políticas de formação, percebemos a formação docente não apenas como um processo de aquisição de técnicas, mas como um percurso de constituição da autonomia e do compromisso ético com a sociedade. No decorrer deste estudo, brotaram concepções no estado do conhecimento que denunciaram a supremacia do pragmatismo e a preponderância de uma pedagogia de competências; contudo, também encontramos nas margens desse estado do saber as sementes de movimento de uma nova hegemonia, que propõe uma formação crítica, enraizada no compromisso social e nas demandas da práxis educativa.

A análise nos revelou princípios dialéticos fundamentais, que, ao emergirem, indicaram uma complexa rede de intencionalidades políticas: de um lado, a regulação e o controle da prática docente por um Estado e por aparelhos privados de hegemonia; de outro, a promessa de resistência em torno da autonomia intelectual e da valorização da prática pedagógica como um ato de emancipação. E foi nessas margens, nesses princípios forjados na luta, que vislumbramos o embrião dos Campus Universitários de Práxis, locais onde teoria e prática se unificam, projetando uma nova escola pública e popular, digna do nosso sonho coletivo latino-americano.

Em oposição a esses princípios, propus cinco alicerces que direcionam a construção de uma proposta de formação:

1. Autonomia intelectual e pedagógica – um princípio que transcende a prática instrumental e reafirma a unidade entre teoria e prática, permitindo ao educador criar, transformar e ser parte da construção de um novo saber emancipador.
2. Responsabilidade compartilhada e colaborativa – pois, como vosso próprio caminho demonstrou, a transformação não é tarefa individual, mas construção coletiva. A escola é um espaço onde o professor, junto aos estudantes e à comunidade, é chamado a protagonizar a prática pedagógica.
3. Fortalecimento de um Subsistema Nacional de Formação e Valorização – pois somente com um sistema formativo sólido e vinculado aos contextos locais é que o professor pode desenvolver uma prática comprometida com a justiça social.
4. Qualidade educativa orientada pela justiça social e formação humana integral – uma educação que não apenas instrua, mas que eleve o espírito humano em sua totalidade, enraizando-se nas realidades políticas, culturais e sociais da nossa América Latina.

5. Centralidade da sólida formação teórica na unidade entre teoria e prática – pois não é possível transformar sem compreender. O professor, como sujeito da práxis, deve ter o domínio do saber crítico e emancipatório, capaz de se posicionar como sujeito de conhecimento.

Desses princípios, proponho então a criação dos Campus Universitários de Práxis (CUP) como espaço de formação integral do professor, inspirado na estrutura das microuniversidades cubanas, mas adaptado ao nosso território, com suas especificidades e anseios. Esta proposta metodológica conta com três etapas:

- a) Primeira fase: após o primeiro ano de aulas nas licenciaturas, os estudantes seriam direcionados às escolas-campus, onde iniciariam um processo formativo imersivo, que articula teoria e prática e promove o entendimento da realidade educativa como parte de uma totalidade social.
- b) Segunda fase: durante os três anos seguintes, esses futuros professores estariam inseridos em escolas básicas, designadas como Campus Universitários de Práxis, as *escolas-campus*. Ali, sob a orientação de tutores provenientes das universidades e do sistema de ensino local, os educandos participariam ativamente do ensino, pesquisa e extensão, em uma práxis que integra escola, universidade e comunidade.
- c) Terceira fase: já como professores formados, estes educadores passariam a atuar dentro de um sistema nacional de formação continuada, em que poderiam contribuir para a construção de novas práticas pedagógicas, unindo o saber técnico ao compromisso social e ético com a emancipação.

Vocês, que dedicaram suas vidas para construir uma sociedade justa e solidária, compreenderão o valor dessa iniciativa. Pois sabemos que a educação transformadora não se faz de cima para baixo; ela é construída no chão das salas de aula, nas experiências cotidianas dos professores e dos estudantes, em cada troca, cada palavra, cada ato de resistência.

Miguel, José, Túpac, Simón, Bernardo, Salvador, Paulo e tantos outros: reconhecemos o vosso legado e seguimos no mesmo caminho. Ao confirmarmos esta tese, lançamos um desafio a nós mesmos e aos futuros educadores: de que a educação deve ser um ato radical de amor e coragem. Pois, como vocês bem sabem, a luta pela libertação não se faz sem dor, mas tampouco sem esperança.

O que proponho, portanto, é o renascimento da América Latina em nossas

escolas. Que cada nova política de formação continuada possibilite novos campos de liberdade, lugares onde a educação, a pesquisa e a extensão sejam elementos de uma só unidade, inseparáveis e fundadores de uma consciência crítica. Esse é o sonho que vos ofereço, com a certeza de que, onde quer que estejam, vós o acolherão com o mesmo ardor que nos ensinou a amar e defender nossa pátria, nossa gente e nossa cultura.

Que este grito de esperança, que agora se eleva com a criação de uma nova formação, ecoe nos Andes, nas florestas, no campo, no cerrado, nos pampas e nas montanhas da nossa terra latino-americana. Que ele recorde a cada professor e a cada estudante que a nossa missão é coletiva, que nossa história é de resistência e que nosso futuro é, por força e direito, de liberdade.

Com a mais profunda gratidão, vosso companheiro de luta e aprendiz de vossas lições,

Leonardo Bezerra do Carmo

Professor, possível doutor e um meio-poeta amante de canções de amor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, M. A., DOURADO, L. F. (Orgs.) **A BNCC na Contramão do PNE 2014-2024: Avaliação e Perspectivas**. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

ACOSTA PADRÓN, R.; ALFONSO HERNÁNDEZ, J. **Universalización de la Universidad: Un Proyecto Cubano para el Acceso a la Educación Superior de las Mayorías**. Mendive. Revista de Educación, v. 2, n. 4, p. 224–227, 2004. Disponível em: <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/170>. Acesso em: 15 out. 2024.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Orgs.). **Público e Privado na Educação: Novos Elementos para o Debate**. São Paulo: Xamã, 2008.

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, Portugal. Porto Editora, 1996.

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. **BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 15 out. 2024.

AMARAL, Manoel Francisco do. **Pedagogia das competências e ensino de filosofia: um estudo da proposta curricular do estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2016. 178 p.

ANFOPE. **Documento Final - I Encontro Nacional. Política de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação**. Belo Horizonte, 1983. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/1%C2%BAEncontro-Documento-Final-1983.pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. II Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores. **Documento Final**. Goiânia, ago. 1986. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/2%C2%BA-EncontroDocumento-Final-1986.pdf> Acesso em: 17 jun. 2022.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. III Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores. **Documento Final**. Brasília, ago. 1988. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/3%C2%BA-EncontroDocumento-Final-1988.pdf> Acesso em: 17 jun. 2022.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. V Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador. **Documento Final**. Belo Horizonte, jul. 1990. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/5%C2%BA-EncontroDocumento-Final-1990.pdf> Acesso em: 17 jun. 2022.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. VI

Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Final**. Belo Horizonte, jul. 1992. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/6%C2%BA-EncontroNacional-da-Anfope-1992.pdf> Acesso em: 17 jun. 2022.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. VII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Final**. Niterói, 1994. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/7%C2%BA-EncontroDocumento-Final-1994.pdf> Acesso em: 17 jun. 2022.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. VIII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Final**. Belo Horizonte, 1996. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/8%C2%BA-EncontroDocumento-Final-1986.pdf> Acesso em: 17 jun. 2022.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Final**. X Encontro Nacional. Brasília, 2000. Disponível em <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/10%C2%BA-EncontroDocumento-Final-2000.pdf> Acesso em: 17 jun. 2022.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Final**. 14º Encontro Nacional. A Anfope e os desafios de um Sistema Nacional de Formação de Profissionais da Educação. Goiânia, 2008. Disponível em <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/14%C2%BA-EncontroDocumento-Final-2008.pdf> Acesso em: 23 jun. 2022.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Final**. 15º Encontro Nacional. Políticas de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação no Contexto dos anos 2000. Caldas Novas, 2010. Disponível em <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/15%C2%BA-Encontro-Documental-Final-2010.pdf> Acesso em: 23 jun. 2022.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Estatuto Social**. Anfope, Brasília, 27 nov. 2012a. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Estatuto-Anfope-2012.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2022.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. XVI Encontro Nacional da **Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Documento Final**. Políticas de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação: PNE, Sistema Nacional da Conae/2014 e Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente. Brasília, 2012b. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/16%C2%BA-EncontroDocumental-Final-2012.pdf> Acesso em: 17 jun. 2022.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. XVII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Final**. Políticas Nacionais de Formação no Sistema Nacional

de Educação. Base Nacional Comum para a educação básica e a formação de professores. Brasília, 2014. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/17%C2%BA-EncontroDocumento-Final-2014.pdf> Acesso em: 17 jun. 2022.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Final do XVIII Encontro Nacional. Políticas de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação:** conjuntura nacional avanços e retrocessos. Goiânia, 2016. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wpcontent/uploads/2018/05/Doc-FINAL-XVIII-ENANFOPE-6_3_2017-Coordena%C3%A7%C3%A3o-Iria.pdf Acesso em: 23 jun. 2022.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Final.** XIX Encontro Nacional. Políticas de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação: (contra) reformas e resistências. Niterói, 2018. Disponível em <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/XIX-Encontro-2018.pdf> Acesso em: 23 jun. 2022.

ANFOPE. **Documento Final** - XX Encontro Nacional da ANFOPE. Política de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília: ANFOPE, 2021. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

ANFOPE. **Documento final - XX Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação: Política de formação e valorização dos profissionais da educação.** Brasília, 2021. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder.** Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Tradução: João Menelau Paraskeva. Porto, Portugal. Porto Editora, 2001.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Manifesto do Grupo de Trabalho Formação de Professores (GT8) acerca do Parecer e da Minuta de Resolução do CNE que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).** 18 jun. 2020. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/news/manifesto-gt-08-e-anped-parecer-cne-para-bnc-formacao-continuada> Acesso em: 15 de out. 2024.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CIÊNCIAS (ABC). **Aprendizagem Infantil: Uma Abordagem da Neurociência, Economia e Psicologia Cognitiva.** Rio de Janeiro: ABC, 2011. Disponível em: <http://www.abc.org.br/IMG/pdf/doc-6821.pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

AUER, F.; NEGREIROS, H. L.; SANTOS, W. dos; ARAÚJO, V. C. de. **O conselho nacional de educação:** a indispensável construção de uma elite política. Educação, [S. l.], v. 49, n. 1, p. e41/1–26, 2024. DOI: 10.5902/1984644471254. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/71254>. Acesso em: 14 jul. 2024.

AVALOS, B. **Profesores para Chile. Historia de un proyecto**, Santiago, Ministerio de Educación, 2002.

AVALOS, B. y RAZQUIN, P. *The Role of Policy as A Shaping Influence on Teacher Education and Teacher Educators: Neoliberalism and its forms*, IN CLANDININ, J. y HUSU, J. (Org.), **The Sage Handbook of Research on Teacher Education**, Los Ángeles, SAGE Publishers Inc., 1117-1132, 2017.

ÁVALOS, Beatrice. **Initial teachers' education in Chile: tensions between policies of support and control**. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.4067/s0718-07052014000200002>. Acesso em: 15 out. 2024.

AVALOS, Beatrice; BELLEI, Cristián. *Reformas educativas recientes en Chile: ¿qué tanto se alejan del mercado y de los nuevos sistemas de gestión pública?* . In: ORNELAS, Carlos (org.). **Política educativa en América Latina: Reformas, resistencia y persistencia**. México: Siglo XXI Editores México, 2020.

AVALOS, Berta. **Tensions between accountability policies and initial teachers' education in Chile**. Education Policy Analysis, v. 24, n. 2, p. 11-28, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.4067/s0718-07052014000200002>. Acesso em: 15 out. 2024.

AZEVEDO, Sergio. **O papel do Estado na economia contemporânea**. São Paulo: Saraiva, 2008.

BALL, S. **The teachers' Soul and the Terrors of Performativity**, Journal of Education Policy, 18 (2), 215-228, 2003.

BANCO MUNDIAL. **From stabilization to growth: Ten years of economic adjustment in developing countries**. Oxford University Press, 1990.

BARROSO, João. **As políticas educativas em Portugal: do Estado-providência ao Estado regulador**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 733-754, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TVLjsSNcwyChwwYkxtGX7YD/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 15 de fevereiro de 2024.

BATISTA, R. L. **Qualificação Profissional e Ideologia: Crítica da Noção de Competência e da Teoria da Empregabilidade**. Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil. Cascavel, 2002.

BELLEI, C. y VANNI, X. *The Evolution of Educational Policy (1980-2014)*, IN S. Schwartzman (comp.), **Education in South America**, Londres, Bloomsbury, 2015.

BELLEI, C.; CONTRERAS, D.; VALENZUELA, J. P. **La agenda pendiente en educación. Profesores, administradores y recursos: propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena**. Santiago: U. de Chile/ UNICEF, 2008.

BELLEI, C.; MUÑOZ, G. **Modelos de regulación, políticas educacionales y cambios en el sistema educativo: un análisis de largo plazo del caso chileno**. Journal of Educational Change, v. 22, n. 2, p. 273-297, 2021. DOI: 10.1007/s10831-020-09501-y.

BERNAL, A. M. **A educação em Cuba**: aspectos históricos e perspectivas. Educação e Sociedade, 37(135), 159-177, 2016.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007a.

BRASIL, Ministério da Ciência e Tecnologia. **Programa Nacional de Informática na Educação** – ProInfo, 2008a.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018a.

BRASIL. **Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura**. Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: Os Novos Caminhos. 1. ed. Brasília, 2003.

BRASIL. **Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura**. Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: Os Novos Caminhos. 2. ed. Brasília, 2007b.

BRASIL. **Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura**. Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: Os Novos Caminhos. 3. ed. Brasília, 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Todos Pela Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007c. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> . Acesso em: 15 de abril de 2021.

BRASIL. MEC. **Conae 2014**: o PNE na articulação do sistema nacional de educação. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf Acesso em: 20 nov. 2022

BRASIL. MEC. **Guia Prático de Ações do PAR 2011-2014**. MEC, 2011.

BRASIL. MEC. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação (PNE) / Ministério da Educação. Brasília: Inep, 2001.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**: orientações gerais, 2008b.

BRASIL. **MEC/INEP**. Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB – Edição 2. Projeto Básico, v. 6. 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada de Professores. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt->

br. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e dá outras providências. Brasília/DF: MEC, 2009

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/SEB, 2014-2024. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Tempo de Aprender: Formação Continuada em Práticas de Alfabetização. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-deaprender>. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 931, de março de 2005**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Disponível em: www.inep.gov.br/download/saeb/2005/portarias/portaria931_Novosaeb.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. **Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996.

BRESSER-PEREIRA, Luiz C. **Crise Econômica e Reforma do Estado no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1996.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Uma estratégia alternativa de reforma do estado**. Revista do Serviço Público, Brasília, v. 59, n. 2, p. 147-184, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rep/a/5GLG9Nj8PTg5nzpXDh9Nmmy/?lang=pt> . Acesso em: 15 de fevereiro de 2024.

BURNS, E. B. **Latin America: An interpretive history**. Pearson Education, 1994.

CABRAL NETO, Antônio; RODRIGUEZ, Jorge. Reformas Educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. In: CABRAL NETO, Antônio et al (Orgs.). **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. p. 13-50.

CAMARGO, R. B. et al. **Pesquisa Nacional Qualidade na Educação: Problematização da Qualidade em Pesquisa de Custo Aluno-Ano em Escolas de Educação Básica**. Brasília, DF: INEP, 2006.

CAMPINS ROBAINA, Marcos Antonio; CAMPINS ROBAINA, Karina. **La Microuniversidad en la Formación del Nuevo Profesional: Relaciones que se Presentan en su Organización y Desarrollo**. Dirección Provincial de Educación, Cuba,

2003.

CAMPOS, R. F.; DURLI, Z. **BNCC para a Educação Infantil: É ou Não É Currículo?** Currículo sem Fronteiras, v. 20, n. 1, p. 251-267, 2020.

CARDOSO, C. A. Q.; OLIVEIRA, N. C. M. **Redução e Retrocessos na Política de Tempo Integral na Escola Brasileira: Do Programa Mais Educação ao Programa Novo Mais Educação.** Educação, v. 47, n. 1, p. e01/1–22, 2022. DOI: 10.5902/1984644447465.

CASTRO, C. de M. Escolas feias, escolas boas? **Ensaio**, Rio de Janeiro, v.7, n.25, p.342-354, out./dez. 1999.

CAVIERES, Eduardo; APPLE, Michael. **Ley Docente y Clase Media: Controlando el Desarrollo de los Docentes Chilenos.** Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 100, p. 265-280, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/JMzHKYbgYRsW6b4xqj496Yp/abstract/?lang=es>. Acesso em: 15 out. 2024.

CAVIERES, Eduardo; APPLE, Michael. **Ley Docente y Clase Media: Controlando el Desarrollo de los Docentes Chilenos.** Cadernos CEDES, v. 36, n. 100, p. 265-280, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/JMzHKYbgYRsW6b4xqj496Yp/abstract/?lang=es>. Acesso em: 15 out. 2024.

CERVI, Gicele Maria. **Formação de Professores e Flexibilização Curricular: Para Onde Vamos? Pensando Possibilidades.** In: As (Contra)Reformas na Educação Hoje. Luciana Aparecida Araújo Penitente, Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, Stela Miller (Orgs.). Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018.

CHARLOT, Bernard. **“Qualidade da Educação”:** O Nascimento de um Conceito Ambíguo. Educar em Revista [online], v. 37, e81286, 2021. DOI: 10.1590/0104-4060.81286. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.81286>. Acesso em: 15 out. 2024.

CHILE. Ley n° 20.903. **Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica Otras Normas.** Diário Oficial de la República de Chile, 1 abr. 2016. Disponível em: <https://bcn.cl/3h7po>. Acesso em: 15 out. 2024.

CHILE. **Ley N.º 20.370 de 12 de setembro de 2009. Establece la Ley General de Educación.** Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=60439&idParte=0&idVersion=>. Acesso em: 16 nov. 2024.

CONSEJO DE RECTORES. **Anuario Estadístico 2005.** Santiago de Chile: CRUCH, 2005.

CORNEJO, R. . **El trabajo docente en la institución escolar. La apropiación-enajenación del proceso de trabajo docente en el contexto de las reformas educativas neoliberales.** Revista De Psicología, 15(2), Pág. 9–27, 2006. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2006.18390>

.CORTINA BOVER, Víctor Manuel; DÍAZ CASTILLO, Rogelio. **La Universalización de la Universidad Pedagógica**. Opuntia Brava, Las Tunas, v. 2, n. 4, p. 43-56, 2010.

COSTA, E. M.; MATOS, C. C.; CAETANO, V. N. S. **Formação e Trabalho Docente: Intencionalidades da BNC-Formação Continuada**. Currículo sem Fronteiras, v. 21, n. 3, p. 1188-1207, 2021. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n3.12>. Acesso em: 15 out. 2024.

COSTA, E. M.; MATTOS, C. C.; CAETANO, V. N. S. **Implicações da BNC-Formação para a Universidade Pública e Formação Docente**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 16, n. 1, p. 896-909, 2021.

COSTIN, Claudia; PONTUAL, Teresa. **Curriculum Reform in Brazil to Develop Skills for the Twenty-First Century**. Springer Nature, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-030-41882-3_2. Acesso em: 15 out. 2024.

COX, C. (2003), *Políticas educacionales en las últimas dos décadas del siglo XX*, IN C. COX, (Org.), **Políticas educacionales en el cambio del siglo: La reforma del sistema escolar en Chile (19-113)**, Santiago, Editorial Universitaria.

CRUZ CASTRO, Y.; ROVIRA, A. Y.; PULIDO DÍAZ, A. **Acciones Estratégicas para el Perfeccionamiento de la Gestión de la Extensión Universitaria en los Centros Universitarios Municipales**. Estrategia y Gestión Universitaria, v. 12, n. 2, e8591, 2024.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Professor polivalente: profissionalidade docente em análise**. 1 ed. – Curitiba: Appris, 2017.

CUBA. Ministério da Educação. **Documento Oficial dos Institutos Superiores Pedagógicos em Cuba**. Havana: Ministério da Educação, 2005.

CUBA. Ministério da Educação. **Relatório sobre a Implementação do Expediente Acumulativo do Escolar nas Escolas Secundárias Básicas**. Havana: Ministério da Educação, 2004.

CUBA. Ministerio de Educación Superior. **Bases Generales para el Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación**. La Habana: MINED, 2013.

CUBA. **Ministerio de Educación Superior**. *Resolución No. 2/2018. Reglamento del Trabajo Docente y Metodológico de la Educación Superior*. La Habana: MES, 2018. Disponível em: <https://instituciones.sld.cu/faenflidiadoce/files/2018/08/Resoluci%C3%B3n-2-del-2018.pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. **Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades**. 2008. 292f. Tese de doutorado (Programa de Pós- Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

CURADO SILVA. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. **A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora**. Revista Linhas Críticas-

Faculdade de Educação da UnB, v.17, nº32, 2011.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas, SP : Mercado das Letras, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 2000.

DAVINI, M. C. **El curriculum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza**. Buenos Aires: Miño y Dávila editores, 1998.

DECKER, Aline; EVANGELISTA, Olinda. **Educação na Lógica do Banco Mundial: Formação para a Sociabilidade Capitalista**. Roteiro, Joaçaba, v. 44, n. 3, e23206, jan. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592019000300203&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 out. 2024.

Dicionário gramsciano [recurso eletrônico]: (1926-1937) / organização Guido Liguori, Pasquale Voza; tradução Ana Maria Chiarini ... [et al.] ; revisão técnica Marco Aurélio Nogueira. -- 1. ed. -- São Paulo: Boitempo, 2017.

DISTRITO FEDERAL. **Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. SEEDF. Título III, Capítulo I, Sessão I, Art. 120. DF, 2019

DONOSO, Sergio. **El perfeccionamiento docente en Chile (1990-2007): ¿estado versus mercado?** Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 39, p. 437-454, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782008000300003>. Acesso em: 15 out. 2024.

DONOSO-DÍAZ, Sergio. **El perfeccionamiento docente en Chile (1990-2007): ¿estado versus mercado?** *National Association of Postgraduate Research in Education*, v. 13, n. 39, p. 437-454, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782008000300003>. Acesso em: 15 out. 2024.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A Qualidade da Educação: Conceitos e Definições**. Série Documental: Textos para Discussão, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A Qualidade da Educação: Perspectivas e Desafios**. Cadernos CEDES [online], v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009. DOI: 10.1590/S0101-32622009000200004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004>. Acesso em: 15 out. 2024.

DUARTE, Newton. **Conhecimento Tácito e Conhecimento Escolar na Formação do Professor (Por que Donald Schön Não Entendeu Luria)**. Educação e Sociedade, v. 24, n. 83, p. 601-625, 2003. DOI: 10.1590/S0101-73302003000200015.

FALABELLA, Alejandra. **El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979-2009)**. Educação & Sociedade, v. 36, n. 132, p. 699-722, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87342690006>. Acesso

em: 15 out. 2024.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B.; SANTOS, A. P. dos. **A Liberdade de Escolha no Novo Ensino Médio: A Percepção de Gestores Escolares Quanto à Proposta de Flexibilização Curricular.** Revista Espaço Pedagógico, v. 30, p. e14414, 2023. DOI: 10.5335/rep.v30i0.14414. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14414>. Acesso em: 15 out. 2024.

FELIPE, Eliana da Silva; CUNHA, Emmanuel Ribeiro; BRITO, Ana Rosa Peixoto de. **O avanço do projeto neoliberal nas Diretrizes para a Formação de Professores no Brasil.** Práx. Educ., Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 127-151, jul. 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000300127&lng=pt&nrm=iso. acessos em 15 fevereiro de 2024.

FERNÁNDEZ REY, Ángel Antonio; FERNÁNDEZ SERA, Armando. **La Formación Ciudadana de los Docentes en Formación Inicial: Una Prioridad de la Universalización de la Educación Superior Pedagógica.** Cuadernos de Educación y Desarrollo, v. 2, n. 17, jul. 2010. Disponível em: <http://www.eumed.net/rev/ced/index.htm>. Acesso em: 15 out. 2024.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre Alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1988.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FIGUEROA, Vicente. **Sistema de Desarrollo Profesional Docente como Política Pública en Chile: Entre la Tecnocracia y el Discurso Profesionalizante.** Revista Electrónica Pesquiseduca, v. 14, n. 36, p. 1-15, 2022.

FIGUEROA, V.; DINIZ, J. **Carreiras Docentes, Neoliberalismo e a Nova Gestão Pública na América Latina.** Revista Eletrónica Pesquiseduca. v. 14 n. 36 (2022): Dossiê: Privatização e mercantilização da Educação Brasileira – da denúncia à resistência., 2023.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização.** Centro de Estudos Educação e Sociedade, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302003000400002>. Acesso em: 15 out. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Neotecnicismo e Formação do Educador.** In: ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores: pensar e fazer.** São Paulo: Cortez, 1999.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Reforma empresarial e educação no Brasil.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 21, n. 73, p. 147-178, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1999.

FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL. **World Economic Outlook.** International Monetary Fund, 1997.

GAMBOA, Silvio Ancízar Sanchez. **Pesquisa em Educação: métodos e**

epistemologias. Chapecó: Argos, 2008.

GAMBOA, Sílvio Sánchez; e SANTOS FILHO, José Camilo. **Pesquisa educacional: quantidade e qualidade.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação.** Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via e Seus Críticos.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOMES, Manoel Messias. **SAEB: Definição, Características e Perspectivas.** Revista Educação Pública, v. 19, n. 6, 26 mar. 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/6/saeb-definicao-caracteristicas-e-perspectivas>. Acesso em: 15 out. 2024.

GOMEZ, Luís Gonzaga Fernandes; RAMOS, Luiz Marcos Porto de Carvalho. **Políticas de formação docente: Análise da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Universidade Estadual de Maringá, v. 8, n. 1, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v8i1.38039>. Acesso em: 15 out. 2024.

GONZÁLEZ, M. L. **La educación en Cuba: desarrollo histórico y perspectivas actuales.** Revista Educación y Pedagogía, 16(42), 11-32, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno** (3ª ed.). Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI. **A Questão Meridional.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GRAMSCI. **Cadernos do Cárcere** (2ª ed.). Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, vol.2, 2001b.

GRAMSCI. **Cadernos do Cárcere** (3ª ed.). Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, vol. 1, 2004.

GRAMSCI. **Cadernos do Cárcere** (3ª ed.). Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, vol.3, 2002b.

GRAMSCI. **Cadernos do Cárcere.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, vol. 4, 2001a

.

GRAMSCI. **Cadernos do Cárcere.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, vol. 5, 2002a

.

GRAMSCI. **Cadernos do Cárcere.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, vol. 6, 2002c.

GRAMSCI. **Concepção Dialética da História** (2ª ed.). Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura** (3ª ed.). Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.

GRANATO, Leonardo. **O Estado latino-americano: teoria e história**. 1 ed. – São Paulo : Expressão Popular, 2021.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci**. São Paulo: L&PM, 1987.

HOBOLD, M. de S.; FARIAS, I. M. S. de. **Apresentação do dossiê temático formação de professores: projetos em disputa** . Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 1-8, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8912> . Acesso em: 17 fev. 2022.

HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira; FRERES, Helena; GONÇALVES, Laurinete Paiva. **A Pedagogia das Competências e a Formação de Professores: Breves Considerações Críticas**. Revista Eletrônica Arma da Crítica, ano 1, n. 1, jan. 2009. Disponível em: <www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/helenas_e_laurinete.pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Estado Gerencial, Reestruturação Educativa e Gestão Escolar**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 24, n. 1, p. 63-78, jan./abr. 2008.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Novas configurações do trabalho docente. In: NETO, Antônio Cabral; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (orgs.). **Trabalho docente: desafios no cotidiano da educação básica**. Campinas: Mercado de Letras; Natal: UFRN, 2013.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Padronização Curricular, Padronização da Formação Docente: Desafios da Formação Pós-BNCC**. Práxis Educacional, v. 17, n. 46, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8915>. Acesso em: 15 out. 2024.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Políticas Curriculares, Estado e Regulação**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente**. Educação: Teoria e Prática, v. 21, n. 38, p. 63-78, 2011.

IMEM, P. **Políticas educativas y modos de trabajo docente en Argentina: un recorrido por las imposiciones y resistencias entre la reproducción y la emancipación**. In: Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Vol. 26; nº 2; 2008.

KEEN, B. & HAYNES, K. (2008). **A history of Latin America**. Cengage Learning.

KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, V. L. **A reforma educacional na América Latina: uma perspectiva histórico-sociológica**. São Paulo: Xamã, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAPUENTE, José Sérgio Mendes; PORTO, Gabriela Cerqueira; DEL PINO, Alfredo Brandão; SILVA, Silvana Gonçalves. **A Política Nacional de Alfabetização e a Produção da Nova Geração**: Um Campo de Disputa. Revista Eletrônica de Educação, v. 17, n. 1, p. e5209004, jan./dez. 2023.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum**: Novas Formas de Sociabilidade Produzindo Sentidos para a Educação. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, 2014.

MACHADO, José Pedro. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. 3. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1977. 4 v.

MACÍAS LIMA, A.; ROJAS CABRERA, A. I.; GARCÍA AGUILERA, R. J. de; CARRERA BRAVO, N.; MACIAS SOCORRO, Y.; DAGER HABER, O. **Los Centros Universitarios Municipales**: Vía Necesaria en el Sistema de Gestión de Gobierno desde la Ciencia e Innovación. Revista Conrado, v. 18, n. 87, p. 74-82, 2022.

MANZI, J., BELLEI, C., & DE LOS RIOS, D. (2014). **Accountability and school responses**: Evidence from a survey of principals in Santiago, Chile. CEPAL Review, 113, 155-175.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARIÑO SÁNCHEZ, M. A.; SIERRA RICARDO, L.; LYVA SOLER, C. **La Formación del profesor general integral**: una experiencia de las universidades pedagógicas de Cuba. Anales del IV Congreso Internacional de Educación Superior – La universidad por un mundo mejor – Habana – Cuba, 2004. (1 CD-rom)

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. **A Base Nacional Comum Curricular**: Um Novo Episódio de Esvaziamento da Escola no Brasil. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 101-104.

MATAMOROS, Cristián. **El Colegio de Profesores y la Evaluación Docente. Entre el consenso y la resistencia**. Chile 2000-2005. Jornal de Políticas Educacionais, v. 10, n. 20, p. 8-32, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v10i20.49965>. Acesso em: 15 out. 2024.

MELO, A. S. O projeto neoliberal de sociedade e educação: um aprofundamento do liberalismo. IN: LOMBARDI, J. C. e SANFELICE, J. L. (orgs). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados, 2007.

MIKHETTI, Maria. **Entre a legitimação e a crítica**: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 35, n. 102, e3510221, 2020.

MINED. **Bases Generales para el perfeccionamiento del Sistema nacional de educación**. La Habana, 2013.

MINEDUC – Ministerio de Educación de Chile. **Ley N.º 20.370, de 12 de septiembre de 2009**. Establece la Ley General de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=60439&idParte=0&idVersion=>. Acesso em: 15 out. 2024.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CUBA. **Sistema Nacional de Educación en Cuba**. Disponível em: https://contenidos.mineduacion.gov.co/ntg/men/micrositio_convalidaciones/Guias_mineduacion/MINEDU-cuba/sistema.html?lang=es. Acesso em: 15 out. 2024.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE CUBA. **Documento Base para el Diseño de los Planes de Estudio “E”**. La Habana: MES, 2016.

MOLINA, Mônica Castagna. **Universalización de la Educación Superior en Cuba: Contribuciones de la Política de Formación Docente** al Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo, no Brasil. Universidade de Brasília (UnB), 2010.

MONTERO-SILVEIRA, Esmerio; ALMENARES-ATENCIO, Dolores; MARTÍNEZ-ROSELLÓ, Mariela. La Integración de Contenidos en la Formación Permanente de los Recién Graduados en las Ciencias Pedagógicas. Olimpia: Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma, v. 14, n. 46, p. 14-22, out.-dez. 2017. Disponível em: <https://www.olimpia.udg.co.cu>. Acesso em: 15 out. 2024.

MORALES CASETTI, M. **Nueva gestión pública en Chile: Orígenes y efectos**”, Revista de Ciencia Política, 34 (2), 2014, <<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09X2014000200004>>.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Brasil, 2091**: Notas sobre a “Política Nacional de Alfabetização”. Olhares: Revista do Departamento de Educação da UNIFESP, v. 7, n. 3, p. 17-51, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/9980>. Acesso em: 15 out. 2024.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019)**: Uma Guinada (Ideo)Metodológica para Trás e pela Direita. Revista Brasileira de Alfabetização (ABALF), v. 1, n. 10 (Edição Especial), jul.-dez. 2019.

MUÑOZ, Heraldo. **Latin American Nations in World Politics**. Santiago: Universitarias, 1984.

NATIONAL READING PANEL. **Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction.** Washington: National Institute of Child Health and Human Development, 2000.

NAVARRO QUINTERO, S. M.; VALLE LIMA, A. D. **Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación en Cuba.** GADE: Revista Científica, v. 4, n. 2, p. 78-88, 2024. Disponível em: <https://revista.redgade.com/index.php/Gade/article/view/420>. Acesso em: 15 out. 2024.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, A. L.; BORGES, M. C. **A BNC-Formação e a Formação Continuada de Professores.** Revista on-line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 188–204, 2021. DOI: 10.22633/rpge.v25i1.13875. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13875>. Acesso em: 15 out. 2024.

NOGUEIRA, Mariana Brito Horta; LOLE, Ana; CARRARA, Virgínia Alves. **Banco Mundial e a Teoria do Capital Humano: Educação e Conhecimento para o Capital.** Serviço Social & Sociedade [online], v. 147, n. 3, e-6628389, 2024. DOI: 10.1590/0101-6628.389. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.389>. Acesso em: 15 out. 2024.

NOSELLA, P; AZEVEDO, M. L. N. **A Educação em Gramsci.** Revista Teoria e Prática da Educação, v. 15 n.2, p. 25-33, maio/ago, 2012.

OECD. **PISA 2015 results in focus: Excellence and equity in education.** OECD Publishin, 2016.

OLIVA, M. A. **Arquitectura de la Política Educativa Chilena (1990-2014): el currículum, lugar de la metáfora.** Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 69, p. 405-428, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017226921>. Acesso em: 15 out. 2024.

OLIVEIRA, C. (Org.). Descentralização do Estado e Municipalização do Ensino: Problemas e Perspectivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OLIVEIRA, D. A. **Das políticas de governo à política de estado: Reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira.** Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 323- 337, abr./jun. 2011

OLIVEIRA, D. A.. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.** In: Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol. 25, nº 89, p. 1127-1144, set./dez, 2004.

OLIVEIRA, D. A.. **Educação e política no Brasil: o papel do Banco Mundial.** Petrópolis: Vozes, 1997.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Economic and Social Survey of Latin America and the Caribbean.** United Nations Publications, 1996.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). **Desarrollo Sostenible**. 2011. Disponível em: <http://unesco.org/es/higher-education>. Acesso em: 15 out. 2024.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). **Educación para Todos ¿Alcanzaremos la Meta?** En: *Informe de Seguimiento de la ETP en el Mundo*. 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 15 out. 2024.

ORNELAS, C. **Política, poder y pupitres**: crítica al nuevo federalismo educativo. México, Siglo XXI, 2010.

ORTIZ TORREJÓN, Jorge Melanio; BAUZÁ DÍAZ, Anaisa. **Guía Operativa para el Control y Evaluación de la Microuniversidad**. Opuntia Brava, Las Tunas, v. 5, n. 4, p. 9-22, 2013.

PAIVA, Giovanni Silva. **Recortes da formação docente da educação superior brasileira**: aspectos pedagógicos, econômicos e cumprimento de requisitos legais. Cesgranrio Foundation, v. 18, n. 66, p. 157-174, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362010000100009>. Acesso em: 15 out. 2024.

PEIXER, Daniela Neto Oliveira; SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. **BNCC e BNC-Formação Continuada de Professores**: Reflexões Necessárias. In: *Formação de Professores, Compromisso Social e Direito à Educação: (Re)Construindo uma Agenda Democrática*. Rio de Janeiro: UERJ, 21 a 28 set. 2022.

PERDIGÃO, A. L. R. V. Concepções Pessoais de Futuros Professores sobre Processos de Aprendizagem e de Ensino. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de Professores**: Práticas Pedagógicas e Escola. São Carlos: UFSCar, 2002. p. 265-291.

PÉREZ-LÓPEZ, Jorge F. **The Political Economy of Cuba under Embargo**: The Limits of Economic Reform and Adaptation. *Latin American Perspectives*, v. 32, n. 3, p. 71-87, maio 2005.

PICHS-HERRERA, Berta María; BENITEZ-CARDENAS, Francisco. **La educación superior en los municipios**. *Reflexiones acerca de su contribución al desarrollo de la universidad cubana*. *Estudios del Desarrollo Social*, v. 9, n. 2, 2021. Disponível em: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322021000200009. Acesso em: 15 out. 2024.

PICHS-HERRERA, Berta María; BENITEZ-CARDENAS, Francisco. **La Gestión de los Centros Universitarios Municipales**: Relación “Consustancial” con el Desarrollo Local. *Luz*, v. 16, n. 1, p. 33-41, 2017. Disponível em: <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/2028>. Acesso em: 15 out. 2024.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. **A Reforma do Ensino Médio e as Reformas Empresariais na Educação**. *EccoS – Revista Científica*, v. 62, p. e23197, 2022. DOI: 10.5585/eccos.n62.23197. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/23197>. Acesso em: 15 out. 2024.

PIRES, M. A.; CARDOSO, L. R. **BNC para Formação Docente**: Um Avanço às Políticas Neoliberais de Currículo. *Série-Estudos*, v. 25, n. 55, p. 73-93, 2020.

PORTELA, Romualdo. **Municipalização do Ensino no Brasil**. São Paulo: Autêntica, 2007.

PORTO, Maria Célia da Silva. **Estado e neoliberalismo no Brasil contemporâneo**: implicações para as políticas sociais. *Revista Katálysis*, v. 9, n. esp., p. 59-68, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802006000300007 Acesso em: 21 fev. 2023.

PRETTO, Nelson De Luca. **Formação de professores exige rede!** National Association of Postgraduate Research in Education, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782002000200010>. Acesso em: 15 out. 2024.

PRETTO, Nelson de Luca. **Formação de professores exige rede!** *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 46, p. 121-131, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782002000200010>. Acesso em: 15 out. 2024.

RESENDE, Marcos Taroco. **A trajetória dos Chicago Boys no interior do Estado chileno**: economistas, instituições e conflitos. *Revista Estudos de Sociologia*, v. 22, n. 43, p. 157-178, 2017. DOI: 10.22456/1981-911X.75359

RIOS, T. A. **Compreender e Ensinar**: Por uma Docência da Melhor Qualidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. **O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP)**: Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 21, p. 1-39, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2020u139>. Acesso em: 15 out. 2024.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. **Recentes Imposições à Formação de Professores e Seus Falsos Pretextos**: As BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 21, e35617, 2021. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2021u12771315>. Acesso em: 15 out. 2024.

RODRIGUES, Livia Zambaldi; PEREIRA, Bruno; MOHR, Aline. **O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP)**: Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2020u139>. Acesso em: 15 out. 2024.

ROJAS, P. **Remuneraciones de los profesores en Chile**. *Estudio Públicos*, Santiago, n. 71, p. 121-175, 1998

ROMANOWSKI, J. P & ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do “tipo” Estado da Arte**. *Revista Diálogo Educacional*, 6(19), 2006.

ROSSINI, K.; PIASSA, Z. **Processo Formativo de Professores da Educação Básica na Perspectiva da Teoria Crítica**. *Revista Intersaberes*, p. e24do2010, 2024.

Disponível em:
<https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2643>.
Acesso em: 15 out. 2024.

RUÍZ DÍAZ, A.; SANTOS DE LEÓN, S. **Modelo de Desempeño Profesional del Docente en los Centros Universitarios Municipales Basado en Competencias**. Revista Conrado, v. 16, n. 77, p. 119-124, 2020. Disponível em: <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1577/1560>. Acesso em: 15 out. 2024.

RUSS, J. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Scipione, 1994.

SANTANA, L.C. O liberalismo clássico e a valorização do ensino privado. IN: LOMBARDI, J. C. e SANFELICE, J. L. (orgs). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SANTOS FILHO, José Camilo e GAMBOA, Silvio Sánchez. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade – qualidade**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Por que é que Cuba se transformou num problema difícil para a esquerda?** Crítica Marxista, n. 7, p. 5-19, 2009.

SANTOS, E. O. dos. **A formação continuada na rede municipal de ensino do Recife: concepções e práticas de uma política em construção**. 2010. 344f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2010.

SANTOS, J. **Modelo Pedagógico para el Mejoramiento del Desempeño Pedagógico Profesional de los Profesores de Agronomía de los Institutos Politécnicos Agropecuarios**. Tese de Doutorado (Inédita). Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, 2005.

SANTOS, Rafael Macedo da Rocha. **O neoliberalismo chileno (1973-1990) e seus desafios à integração sul-americana dos anos 1980**. Revista Brasileira de Política Internacional, v. 56, n. 2, p. 79-96, 2013.

SANTOS. Edlamar Oliveira dos. **Políticas e Práticas de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHERPING, Guillermo. **Agenda de los sindicatos docentes**: Colegio de Profesores de Chile. In: POGGI, Margarita (coord.). Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional. Buenos Aires: IPE-UNESCO, 2013. p. 177-182.

SCHLEICHER, Andreas. **World Class: How to Build a 21st-Century School System**. Paris: OECD Publishing, 2018.

SCHNEIDER, Mauro Pereira; NARDI, Edson Luiz; DURLI, Zilmar. **Políticas de avaliação e regulação da qualidade: repercussões na educação básica**. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i1p109-138>. Acesso em: 15 out. 2024.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

SCHWARTZMAN, S.; COX, C. **Políticas educativas y cohesión social en América Latina**. Santiago: Uqbar, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Anne Patricia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. Educação. Porto Alegre**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, e37452, set. 2020. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822020000300005&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 15 de setembro de 2022.

Silva, M. A. **A trajetória filosófica e política de José Martí**. Sociedade Em Debate, 28(2), 10-25, 2022. <https://doi.org/10.47208/sd.v28i2.3070>. Disponível em: <https://revistas.ucpel.edu.br/rsd/article/view/3070> Acesso em: 20 de fevereiro de 2024.

SILVA, Maria Abádia da. A Questão Docente nas Políticas Públicas. In: **Políticas Públicas da Educação na América Latina: Lições Aprendidas e Desafios**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A “Nova” Direita e as Transformações na Pedagogia da Política e na Política da Pedagogia**. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões Críticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SOARES, L. Tavares. **Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SOARES, M., Maciel, F. (2000). **Alfabetização – Série Estado do Conhecimento**. Brasília: MEC/INEP.

SOARES, P. G.; GONÇALVES, N. S.; SANTOS, T. de L.; RUPPENTHAL, R.; MELLO, E. B. **BNC-Continuing Training of Basic Education Teachers: Competences for Whom?**. Research, Society and Development, v. 11, n. 9, p. e46011932181, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i9.32181. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/32181>. Acesso em: 15 out. 2024.

SOUSA, Joceli de F. A. **As políticas para a formação docente em Cuba após 1959 e a universalização do ensino superior**. Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR, Universidade Estadual de Maringá. PR, 2016. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos.htm> Acesso em: Março/2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários**: Elementos para uma Epistemologia da Prática Profissional dos Professores e Suas Consequências em Relação à Formação para o Magistério. Revista Brasileira de Educação, v. 13, p. 5-24, 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

TEIXEIRA, F. José. O neoliberalismo em debate. In: TEIXEIRA, F. Jose (Org.) **Neoliberalismo e reestruturação produtiva**: as novas determinações do mundo do trabalho. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998, p. 195-252.

TOBIAS TSUKUDA, J. A.; BARBOSA, E. M. A Formação de Professores no Contexto do Neoliberalismo e da Pós-Modernidade: Inconsistência Teórica e Fragilidade Prática. *Teoria e Prática da Educação*, v. 27, n. 1, p. e71089, 14 maio 2024.

UNESCO. **Education for All 2000 Assessment**: Country Reports – Chile, 2000. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120986>

UNESCO. **A UNESCO e a Educação na América Latina e Caribe 1987-1997**. Chile: Escritório Regional da Educação da UNESCO para a América Latina e Caribe, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001128/112847porb.pdf> Acesso em: 11 de março de 2020.

UNESCO. **Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes em América Latina y el Caribe**. Chile: Secretaría Técnica del Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes: Centro de Estudios de Políticas em Educación (CEPPE), 2013.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012

VALDÉS BRICEÑO, Y.; GUERRA GUAJARDO, P. **Articulación entre el Desarrollo Profesional Docente y el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar Implementado en un Contexto de Políticas de Mercado y Accountability**: El Caso de Chile. *REXE- Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, v. 22, n. 49, p. 321–346, 2023. DOI: 10.21703/rexe.v22i49.1515. Disponível em: <https://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe/article/view/1515>. Acesso em: 15 out. 2024.

VALDÉS VELOZ, Héctor. **La Evaluación del Desempeño del Docente**: Un Pilar del Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación en Cuba. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Cuba, 2002.

VALENZUELA, J. P., BELLEI, C., & DE LOS RIOS, D. (2014). **Desigualdad y educación en Chile: Tendencias recientes y desafíos**. *CEPAL Review*, 113, 7-29.

VALIENTE, P. **Un Modelo Teórico-Methodológico para la Dirección de la Superación Postgraduada de Docentes y Directivos Educativos**. Congreso Internacional Pedagogía 2005. Havana, Cuba.

RUFFINELLI, Andrea Vargas. **Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización**. *Institutul de Științe ale Educației*, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.4067/s0718-07052016000500015>. Acesso em: 15 out. 2024.

VASQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

VERNON, S.; FERREIRO, E. **Writing Development**: A Neglected Variable in the Consideration of Phonological Awareness. *Harvard Educational Review*, v. 69, n. 4, p. 395-416, 1999.

VEZUB, L.; CORDERO ARROYO, G. **Formação Docente e Qualidade na América Latina: Análise de Casos em Chile, Equador e Peru.** Revista Educación Superior y Sociedad, v. 34, n. 1, p. 259-290, 2022.

VICENTE, Vinicius Renan Rigolin de; MOREIRA, Jani Alves da Silva; VALE, Cassio. **A (In)Flexibilização Curricular via Reforma do Ensino Médio no Brasil.** Perspectiva, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 1-22, jan./mar., 2023.

VIEGAS, Elis Regina dos Santos. **Arranjos de Desenvolvimento da Educação: Configurações da Descentralização no Fortalecimento da Privatização.** J. Pol. Educ-s, Curitiba, v. 15, e77420, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-19692021000100122&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 out. 2024.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva e Melo; GEOVANA, Ferreira. **BNC - Formação de Professores: Da Completa Subordinação das Políticas Educacionais à BNCC ao Caminho da Resistência Propositiva.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos [online], v. 103, n. 265, p. 739-763, 2022. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5112. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5112>. Acesso em: 15 out. 2024.

ZURITA GARRIDO, Felipe Andres. **Educación y Espacio Público en la experiencia histórica reciente de Chile:** El caso de la transformación neoliberal y autoritaria del sistema educacional durante la Dictadura Militar (1973-1990). Revista Iberoamericana de Educación, v. 47, n. 3, 2008, p. 1-14. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1523> Acesso em: 28 fev. 2023.

ZURITA, F. **Represión y vigilancia hacia el Trabajo Docente durante la Dictadura Militar en Chile** (1973-1990). Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades, v. 19, n. 38, p. 285-322, 2017.

ZURITA, F. **Violencia, poder político y políticas públicas educacionales: el trabajo docente bajo la dictadura militar en Chile** (1973-1990). Revista Teoria e Prática da Educação, v. 18, n. 1, p. 89-100, 2015.