


A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL E CHILE NA PERSPECTIVA DA UNESCO EM UMA REVISÃO DA LITERATURA

CONTINUING TEACHER EDUCATION FROM UNESCO'S PERSPECTIVE IN BRAZIL AND CHILE AND UNESCO IN A LITERATURE REVIEW

Eduarda de Assunção Pacheco  <https://orcid.org/0000-0001-8512-072X>
Universidade Federal do Pará
eduardaassuncaoapacheco@gmail.com

Arlete Maria Monte de Camargo  <https://orcid.org/0000-0002-5209-9693>
Universidade Federal do Pará
Programa de Pós-Graduação em Educação
acamargo@ufpa.br

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10445842>

Recebido em 31 de maio de 2023

Aceito em 24 de agosto de 2023

Resumo: O objetivo geral do artigo científico em questão foi analisar e comparar o panorama das pesquisas realizadas no Brasil e no Chile sobre a formação continuada de professores e sua relação com as orientações da UNESCO. Para isso, foi utilizada a metodologia de revisão integrativa de literatura. Após a busca e seleção de 15 artigos relevantes, foram identificadas características semelhantes em relação à formação continuada entre os dois países. Os resultados da revisão mostraram que tanto o Brasil quanto o Chile enfrentam desafios na implementação e efetividade de políticas de formação continuada, apesar de haver um esforço por parte de ambos os governos em se adequar às orientações da UNESCO. Conclui-se que é necessário investimento em políticas públicas de formação continuada e de uma articulação mais efetiva entre essas políticas e outras dimensões políticas, como a valorização do magistério e a garantia de condições adequadas de trabalho para os professores. Além disso, é necessário que sejam desenvolvidas pesquisas mais aprofundadas e comparativas sobre a formação inicial de professores.

Palavras-chave: UNESCO. Formação Continuada. Professores. Brasil. Chile.

Abstract: The main goal of this scientific article was to analyze and compare the panorama of researches made in Brazil and Chile on continuing education of teachers and its relation with UNESCO guidelines. For this, the integrative literature review methodology was used. By searching and selecting 15 relevant articles, similar characteristics were identified regarding continuing education between two countries. The review results pleased that both Brazil and Chile are facing challenges on the followed implementation and continued education policies, despite the effort from both governments to adapt to UNESCO guidelines. It's concluded that is needed to invest in public policies for continuing education and a more effective articulation in between these policies and other political dimensions, such as magisterium valuing and guaranteeing fulfilled working conditions for teachers. In addition, it's necessary that researches are developed and comparative research on initial teacher education.

Keywords: UNESCO. Continuing education. Teachers. Brasil. Chile

1. Introdução

Ao analisar as políticas educacionais voltadas para a formação de professores na América Latina e Caribe a partir da década de 1990, percebe-se uma ampliação das orientações do campo educacional fundamentadas pelos organismos internacionais. Como exemplo, temos a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que tem recomendado diretrizes para melhorar a formação de professores e, conseqüentemente, o ensino. No entanto, algumas dessas recomendações têm sido alvo de críticas por pesquisadores, especialmente em países como Brasil e Chile, onde há particularidades que afetam a implementação das políticas educacionais.

A UNESCO é uma organização que realiza levantamentos, diagnósticos e organiza conferências, elaborando relatórios que são apresentados em sua agenda global (MOLINA; RODRIGUES, 2021). Compreende-se, na perspectiva de Molina e Rodrigues (2021), que essa organização pauta a percepção sobre os professores como sujeitos fundamentais para uma educação de qualidade, sobretudo quando atribui à formação docente peso mais elevado para que essa educação de qualidade se efetive. Recorrentemente, verifica-se uma maior responsabilização dos docentes pelos resultados obtidos pelos estudantes nos exames em larga escala, secundarizando elementos importantes como adequadas condições de trabalho, a existência de planos de carreira, a valorização salarial e a efetivação de políticas contínuas e integradas de formação dos professores, conforme apontado por Bissoli, Moraes e Rocha (2014). As autoras acertadamente apontam que a construção da qualidade da educação brasileira depende, em grande medida, da valorização e formação de seus professores.

Um dos desafios na formação continuada de professores no Brasil e no Chile é a falta de investimento na educação, que limita as possibilidades de desenvolvimento de programas de formação. Segundo Kuenzer (2012), o modelo de formação continuada de professores no Brasil é insuficiente, fragmentado e pouco coerente com a realidade da escola pública. Além disso, no Chile, os programas de formação inicial e continuada de professores têm sido alvo de críticas por não garantirem uma formação adequada para os desafios do ensino (VILLALOBOS et al., 2019).

Outro desafio diz respeito às condições de trabalho dos professores. No Brasil, a alta rotatividade dos docentes, a falta de recursos e o baixo salário são fatores que afetam a formação e a qualidade do ensino (KUENZER, 2012). Já no Chile, a falta de autonomia dos professores e a precarização das condições de trabalho são problemas que afetam a qualidade do ensino e a formação dos professores (VILLALOBOS et al., 2019). Assim, é fundamental garantir que os professores tenham condições adequadas para o exercício da profissão e possam participar de programas de formação continuada de qualidade.

Além disso, as recomendações da UNESCO e de outros organismos internacionais têm sido alvo de críticas por não considerarem as particularidades locais e as necessidades dos professores. Nesse sentido, é necessário que as políticas de formação continuada de professores sejam desenvolvidas em consonância com as realidades locais e com as necessidades dos professores. Evidenciamos também que as recomendações propostas pela UNESCO (2014) implicam em uma formação orientada por competências, levando a uma educação de cunho tecnicista, voltada apenas para a transmissão de habilidades e competências específicas. A partir dessa perspectiva, verifica-se que, segundo Sacristán (2000), a formação de professores deve ser orientada por uma perspectiva crítica, que considere as dimensões políticas, éticas e sociais da educação.

Para além da crítica à abordagem por competências, a UNESCO também tem sido questionada em relação à universalidade de suas orientações e recomendações. Araújo (2006) argumenta que as políticas educacionais elaboradas por organismos internacionais nem sempre levam em consideração as particularidades e demandas locais, podendo gerar uma homogeneização e padronização da educação. Em consonância, a análise da literatura sobre a formação continuada de professores no Brasil e no Chile deve considerar as especificidades e desafios desses contextos, e não simplesmente buscar aplicar as orientações da UNESCO de forma generalizada. Como destaca Mizukami (2002), a formação de professores deve ser pensada a partir da realidade concreta das escolas, dos alunos e das condições de trabalho dos professores.

Assim, a presente análise busca contribuir para um entendimento mais crítico e contextualizado da formação continuada de professores no Brasil e no Chile, a partir da revisão integrativa da literatura sobre o tema. Além disso, espera-se que os resultados dessa pesquisa possam subsidiar propostas adequadas e efetivas que considerem as particularidades e desafios desses contextos, e não simplesmente reproduzam as recomendações de organismos internacionais de forma acrítica e descontextualizada. Nesse sentido, é importante questionar como essa temática está sendo abordada nas pesquisas realizadas nesses países e qual é a sua relação com as orientações da UNESCO. Dessa forma, o problema de pesquisa a ser abordado é: como a formação continuada de professores está sendo abordada nas pesquisas realizadas no Brasil e no Chile e qual é a sua relação com as orientações da UNESCO?

Portanto, o objetivo geral deste estudo é analisar e comparar o panorama das pesquisas realizadas no Brasil e no Chile sobre a formação continuada de professores e sua relação com as orientações da UNESCO.

2. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com abordagem exploratória e descritiva, baseada em uma Revisão Integrativa de Literatura. A revisão tem como objetivo a obtenção, identificação, análise e síntese das publicações relacionadas a um tema específico, permitindo construir uma análise ampla da literatura, incluindo discussões sobre métodos e resultados (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011). Para coletar e analisar os dados dos estudos incluídos na revisão, foram considerados os pressupostos estabelecidos por Botelho, Cunha e Macedo (2011), seguindo a metodologia rigorosa e replicável para obtenção de dados e respostas quantitativas para questões específicas (BROOME, 2006).

A revisão é fundamental para aquisição e atualização do conhecimento sobre uma temática específica, evidenciando novas ideias, métodos e subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011). Para alcançar o objetivo deste estudo, será necessário seguir os procedimentos expressos no Quad. 1:

Quadro 1 – Etapa da revisão integrativa de literatura.

| Etapas | Objetivos |
|----------------|--|
| 1 ^a | <p>Identificação do tema e da questão de pesquisa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definição do problema; • Elaboração de uma pergunta de pesquisa; • Definição das estratégias de busca e dos descritores; • Definição das bases de dados. |

| | |
|----------------|---|
| 2 ^a | Estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão <ul style="list-style-type: none"> • Busca nas bases de dados; • Utilização dos critérios de inclusão e exclusão |
| 3 ^a | Identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados <ul style="list-style-type: none"> • Leitura dos resumos das publicações; • Organização dos estudos pré-selecionados; • Identificação dos estudos selecionados. |
| 4 ^a | Categorização dos estudo selecionados <ul style="list-style-type: none"> • Categorização e análise das informações; • Análise crítica dos dados. |
| 5 ^a | Análise e interpretação dos dados <ul style="list-style-type: none"> • Discussão dos resultados. |
| 6 ^a | Apresentação da revisão/síntese do conhecimento <ul style="list-style-type: none"> • Criação do documento que descreva todo o processo de revisão. |

Fonte: adaptado de Botelho, Cunha e Macedo (2011). Belém (PA), Brasil, 2022.

A primeira etapa do estudo, referente à identificação do tema e da questão de pesquisa, foi formulada com base na estratégia PVO adaptada da estratégia PICO, muito utilizada nas investigações da área da saúde. A estratégia PICO se baseia nas palavras **P**-População, **V**-Variáveis e **O**-Outputs (Resultados esperados) (SOUZA et al., 2016). A partir desta técnica, a seguinte estrutura foi considerada: **P** (*situação problema, participantes ou contexto — formação continuada de professores*); **V** (*variáveis do estudo: Brasil, Chile, Educação Básica e UNESCO*); **O** (*resultado esperado — identificar o panorama de produções científicas em artigos na área da educação básica nos países Brasil e Chile sobre a formação continuada de professores e UNESCO*).

Assim, a questão norteadora para este estudo consistiu em: *qual o panorama de produção científica em artigos na área da educação básica, nos países Brasil e Chile, em relação à formação continuada de professores e UNESCO?*

Os descritores foram escolhidos com base no objetivo do trabalho, sendo utilizados descritores controlados através do *Thesaurus* da UNESCO, em português e espanhol, e combinados com operadores booleanos: “Brasil” OR “Chile” OR “UNESCO” AND “formação em serviço” OR “formação continuada” OR “Formação permanente” OR “Formador de docentes” OR “*Formación de docentes*”.

Para a coleta dos dados, foram definidas as bases de dados: o Portal Periódico da CAPES e *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*. Estas bases foram escolhidas por serem as maiores bibliotecas virtuais de publicações científicas e por conter um acervo abrangente dos principais estudos publicados em diversas áreas da pós-graduação.

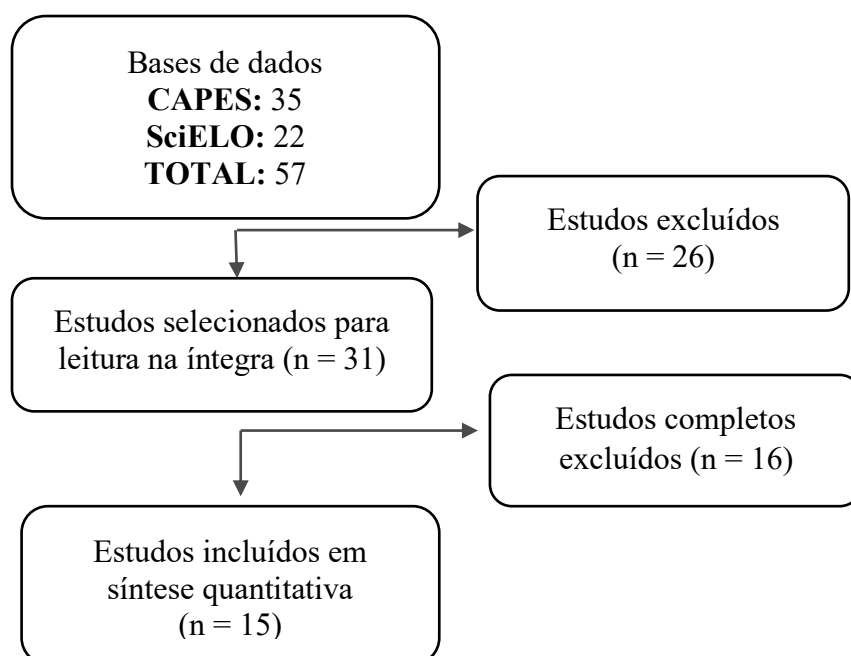
Na segunda etapa, foram estabelecidos os critérios de inclusão e exclusão. A busca e seleção dos artigos nas bases de dados ocorreu entre março e junho de 2022. Após a busca inicial pelas palavras-chave, o refinamento foi realizado por meio da leitura dos títulos e resumos dos artigos. Foram incluídos artigos que continham as expressões utilizadas nas buscas no título ou nas palavras-chave, ou que explicitavam no resumo que o texto se relacionava à formação continuada de professores, no período de 2013 a 2022. O ano de 2013 foi escolhido, pois foi quando ocorreu a publicação do documento “Antecedentes e critérios para o desenvolvimento de políticas docentes na América Latina e Caribe” (OREALC-UNESCO, 2013), além disso, teve como base também o documento “Temas críticos para formular novas políticas docentes na América Latina e Caribe: o debate atual” (OREALC-UNESCO, 2014) para selecionar as publicações. Foram excluídos artigos de revisão, teses, dissertações ou artigos sem

qualquer relação com os objetivos da pesquisa, por meio da leitura do título e resumo, além de artigos que não faziam referência ao tema abordado ou que não auxiliavam a responder à questão norteadora e/ou apresentavam duplicidade, ou seja, publicações recuperadas em mais de uma das bases de dados.

A terceira etapa refere-se à identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados. Foram identificados 57 artigos nas bases de dados do Portal de Periódicos da CAPES e do SciELO. Primeiramente, foram excluídos 26 artigos que não atenderam aos critérios de inclusão. Dessa forma, restaram 31 artigos. Procedeu-se à leitura dos resumos desses artigos, sendo excluídos 16, pois não respondiam à questão norteadora e por serem estudos repetidos.

Após as etapas de identificação, triagem e elegibilidade, a amostra ficou composta por 15 artigos para serem lidos na íntegra. A Fig. 1 apresenta um fluxograma do processo de busca e seleção dos artigos por base de dados. Em relação aos aspectos éticos, foram respeitadas as ideias dos autores, suas definições e conceitos apresentados nos artigos analisados.

Figura 1 - Fluxograma de identificação, triagem e elegibilidade dos artigos.



Fonte: elaborado pelas autoras, 2023.

Visando à sistematização dos dados, foi desenvolvido um instrumento de coleta que incluiu autores, ano, bases de dados, periódico, país, características metodológicas dos artigos e resultados alcançados. Após a coleta dos dados, procedeu-se à caracterização do *corpus* de análise. As informações obtidas dos artigos selecionados foram registradas em um instrumento estrutural que foi preenchido após a leitura dos artigos na íntegra, tendo em vista a questão norteadora do estudo.

A quarta etapa consistiu na realização da categorização dos estudos selecionados de acordo com seus objetivos de estudo e palavras-chave descritas nos textos. A quinta etapa foi destinada à análise e interpretação dos resultados, concentrando-se em como os estudos tratam dos dois países: Brasil e Chile.

Por fim, a sexta etapa consistiu na apresentação da revisão/síntese do conhecimento e resultados, possibilitando apontar os principais achados em relação à formação continuada e à UNESCO. Como esta pesquisa é uma revisão integrativa da

produção existente e disponível sobre a temática, entendeu-se que era admissível dispensar sua submissão a um Comitê de Ética em Pesquisa.

3. Resultados e Discussões

A busca retornou 57 artigos e, após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados 15 artigos, sendo 8 de produção nacional e 7 internacionais. Esses estudos abrangem a temática da formação de professores nos países Brasil e Chile, bem como as recomendações da UNESCO, de acordo com os objetivos descritos no Quad. 2.

Quadro 2 - Caracterização dos estudos coletados na revisão narrativa de literatura de acordo com a ordem, autor/ano e título.

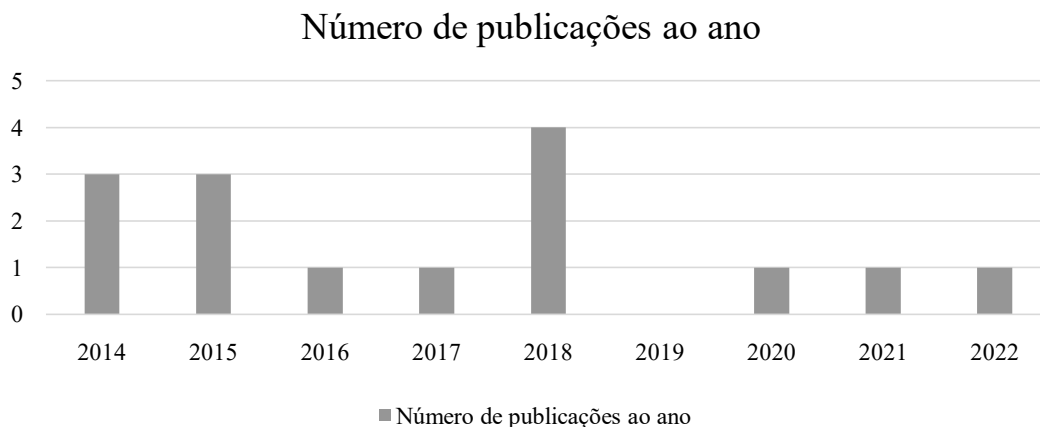
| Nº | Autor | Título |
|----|---|--|
| 1 | Mendes e Evangelista (2022) | A formação e o trabalho docente, as tecnologias móveis e a UNESCO |
| 2 | Molina e Rodrigues (2021) | A influência da UNESCO nas políticas públicas para a formação docente no Brasil a partir de 2000 |
| 3 | Guerra, Rodriguez e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

Fonte: elaborado pelas autoras, Belém (PA), Brasil, 2022.

Na análise das publicações, é possível observar que houve uma prevalência de estudos publicados entre 2014 e 2015, com uma média de três publicações por ano, relacionados à publicação dos documentos “Antecedentes e critérios para o

desenvolvimento de políticas docentes na América Latina e Caribe” (OREALC-UNESCO, 2013) e “Temas críticos para formular novas políticas docentes na América Latina e Caribe: o debate atual” (OREALC-UNESCO, 2014). Em 2018, houve um aumento no número de publicações, com quatro estudos publicados, enquanto que em 2019 não houve nenhuma publicação, conforme mostrado na Fig. 2.

Figura 2 - Número de publicações sobre a temática ao ano.



Fonte: elaborado pelas autoras, Belém (PA), Brasil, 2022.

Embora o ideário neoliberal e as reformas educacionais tenham se consolidado a partir da década de 1990, orientados por organismos internacionais como a UNESCO, ainda há pouco debate sobre o tema nos estudos comparativos entre países da América Latina e Caribe, incluindo o Brasil. Isso sugere que a produção de conhecimento sobre a temática ainda é incipiente, tanto a nível internacional quanto nacional. No entanto, as pesquisas apontam para a necessidade de se realizar mais estudos sobre o assunto para entender como essas orientações estão sendo incorporadas nos países em questão.

O documento “*Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*”, publicado pela UNESCO em 2014, apresenta seis orientações para a formação continuada de professores, como identificado por Molina e Rodrigues (2021). Esse documento traz recomendações sobre como o sistema educacional e a formação de professores devem ser organizados e desenvolvidos. Ao examinar essas recomendações, é possível verificar a concepção de educação de qualidade que requer uma formação de qualidade para ser alcançada, conforme o Quad. 3.

Quadro 3 - Orientações da UNESCO para a formação continuada de professores.

| Orientações para a formação continuada | |
|---|--|
| 1. | Assegurar aos docentes o direito à formação continuada, em decorrência de seus reflexos na formação integral do professor, bem como na aprendizagem do aluno. Para tanto, é importante oferecer apoio ao profissional e proporcionar-lhe oportunidades de aprendizagem, para que possa visualizar na formação continuada um complemento profissional e superar os desafios presentes no cotidiano escolar; |
| 2. | Assegurar os impactos significativos da formação continuada no processo de ensino e de aprendizagem, realizando uma articulação entre o treinamento propiciado no estudo teórico, com a prática presente no cotidiano escolar; |

3. A necessidade de se construir caminhos para o desenvolvimento profissional do docente, por meio do acompanhamento e apoio ao mesmo no discernimento de sua atividade profissional;
4. Implementação de mecanismos que regulamentam a oferta de cursos de formação continuada, principalmente as fornecidas nas instituições públicas, almejando garantir sua relevância e qualidade;
5. A urgência em promover a aprendizagem colaborativa do docente no contexto escolar, pois ao ter um contato direcionado para o contexto escolar, o futuro profissional se apropria de um treinamento indispensável para sua futura atuação no campo de trabalho;
6. Regulamentação da oferta de pós-graduação, incorporando critérios de relevância nessa oferta sobre a prática de ensino do docente.

Fonte: adaptado do documento *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO, 2014)* e Molina e Rodrigues (2021). Belém (PA), Brasil, 2022.

Essas orientações da UNESCO têm sua influência evidente tanto no Brasil quanto no Chile, como mostrado nas categorias identificadas na literatura no Quad. 4. Elas são aplicadas em contextos sociais, econômicos e políticos distintos. Em termos paradigmáticos, ambos os países debatem temas comuns, incluindo a formação continuada em ensino a distância, que é vista como uma forma de redução de custos e de fácil acesso; a profissionalização docente, que prepara o professor para o mercado de trabalho em um contexto capitalista; o professor como protagonista e responsável pela promoção da qualidade da educação, medido por sistemas de avaliação em larga escala; e a capacitação docente para se adequar às demandas do contexto atual.

Quadro 4 - Categorias sobre formação continuada de professores identificadas nas literaturas coletadas nos países Brasil e Chile.

| Categorização | Categorias | Subcategorias |
|---|---|--|
| Características semelhantes sobre a formação continuada entre o Brasil e o Chile | Formação e desenvolvimento de competências docentes | Profissionalização docente |
| | | Professores protagonistas |
| | | Desenvolvimento de suas competências |
| | | Professor mentor |
| | | Comunidades profissionais de aprendizagem |
| | | Professor responsabilizado |
| | Tecnologias e aprendizagem | Formação em EAD |
| | | Tecnologias e aprendizagens móveis |
| | Avaliação e políticas educacionais | Sistemas de avaliação em larga escala |
| | | Competências para co-construir políticas junto ao Estado com base em sua própria experiência de trabalho |

Fonte: elaborado pelas autoras, Belém (PA), Brasil, 2022.

A análise do Quad. 4 permitiu identificar a categoria “Características semelhantes sobre a formação continuada entre o Brasil e o Chile”, que inclui três subcategorias: “Formação e desenvolvimento de competências docentes”, “Tecnologia e aprendizagem” e “Avaliação e políticas educacionais”. Essas categorias são importantes para compreender a formação continuada de professores no Brasil e no Chile e mostram a necessidade de repensar as políticas e práticas educacionais para garantir uma educação justa para todos os estudantes. Portanto, essas categorias serão discutidas a seguir.

Formação e desenvolvimento de competências docentes

A primeira subcategoria encontrada na literatura, em articulação com as orientações da UNESCO (2014), aponta para a profissionalização docente, compreendida como o desenvolvimento do professor para atuar no mercado de trabalho em um contexto capitalista. Essa concepção se baseia em uma visão limitada da profissão docente, que a considera apenas como uma função economicamente produtiva, desconsiderando sua importância social e política na formação de cidadãos críticos e conscientes. Além disso, essa concepção negligencia o papel do professor como construtor de conhecimento e responsável por fomentar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos (Ruffinelli, 2017).

Outra subcategoria encontrada aponta para o professor como protagonista e responsável pela promoção da qualidade da educação. Embora o papel do professor como agente ativo e responsável na educação seja inquestionável, é preciso questionar a forma como essa responsabilidade é medida e avaliada. Essa concepção de professor protagonista e responsabilizado também pode estar articulada e ser sinônima nesse contexto, pois coloca sobre o docente a responsabilidade pela qualidade da educação, desconsiderando o papel de outros atores e fatores que impactam na educação, como a política educacional, as condições socioeconômicas e a formação dos alunos.

A partir dessa perspectiva, isso pode estar articulado também à outra categoria que será apresentada no terceiro momento: “avaliação e políticas educacionais”, onde a UNESCO baseia-se em sistemas de avaliação em larga escala, que medem a performance dos alunos e, conseqüentemente, a capacidade do professor. Essa forma de avaliação não considera fatores sociais, culturais e econômicos que podem afetar a aprendizagem dos alunos, desconsiderando a importância de uma visão holística da educação.

A orientação da UNESCO para a capacitação do professor para atuar no contexto atual é igualmente problemática. Ao se concentrar em adaptar o professor às demandas do contexto atual, a organização desconsidera a importância da reflexão crítica e da construção de novos conhecimentos e práticas pedagógicas. Em vez de considerar o professor como agente de mudança, a coloca como objeto passivo das demandas externas e não como um sujeito ativo na construção e transformação da realidade educacional. Além disso, a formação para adaptação ao contexto vivenciado também pode perpetuar desigualdades e injustiças sociais, uma vez que os professores estariam se adequando a situações problemáticas sem questionar sua origem e possibilidades de mudança.

A profissionalização docente também é uma concepção problemática, pois ao se concentrar em desenvolver o professor para atuar no mercado de trabalho capitalista, desconsidera a dimensão ética e social da profissão docente (Ruffinelli, 2017). Ao seguir essa orientação, a formação docente pode ser direcionada para atender a interesses empresariais, em detrimento da formação crítica e reflexiva dos professores. Além disso, a profissionalização baseada apenas em certificações e especializações técnicas desconsidera a importância da formação humanista, ética e política dos professores para uma educação de qualidade.

Em relação às comunidades profissionais de aprendizagem, segundo Guerra, Rodriguez e Zañartu (2020) é importante, mas precisa ser aprimorada. A ideia de que professores possam aprender juntos é positiva, porém, essas comunidades precisam estar inseridas em um contexto político e ético que permita a reflexão crítica e a construção de novos conhecimentos. Além disso, essas comunidades devem ser

compostas por professores de diferentes áreas e escolas para que possam trocar experiências e ampliar sua visão crítica sobre a educação.

Tecnologias e aprendizagens

Em relação às tecnologias e à aprendizagem, é uma questão controversa e muito debatida na atualidade (Herrera; Fernández; Seneguel, 2018). Embora a utilização de tecnologias na educação tenha trazido muitas vantagens, como a possibilidade de personalizar o aprendizado e o acesso a informações de qualidade, também existem muitas críticas a essa abordagem. Em particular, há o destaque para a falta de conteúdo suficiente e a formação esvaziada de professores na modalidade de Educação a Distância.

É nessa perspectiva que a formação em EAD tem se tornado cada vez mais superficial e esvaziada, perdendo sua profundidade e riqueza de conteúdo. Isso se deve, em parte, ao fato de que muitas instituições estão focadas em oferecer apenas o mínimo necessário para atender às demandas do mercado, sem se preocupar com a qualidade do ensino (DURAN, 2014). Além disso, muitos cursos nessa modalidade são oferecidos como forma de “adaptação rápida” às novas tecnologias, sem levar em conta a necessidade de uma formação mais profunda e ampla.

A formação em EAD tem sido vista como uma solução de baixo custo para a formação de professores, sem considerar o fato de que a qualidade da aprendizagem pode ser seriamente prejudicada. Dessa forma, a formação nessa modalidade tem sido criticada por esvaziar a formação de professores e torná-la menos significativa.

Outra crítica importante diz respeito à falta de conteúdo suficiente e à superficialidade das tecnologias e das aprendizagens móveis (Duran; Bueno; Schalck, 2014). Essas tecnologias são vistas como soluções mágicas para os problemas da educação, sem levar em conta a importância de um conteúdo sólido e de uma formação adequada para os professores. Muitos aplicativos e tecnologias móveis são oferecidos sem uma base teórica sólida, o que pode levar a soluções equivocadas e à perpetuação de problemas antigos.

Dessa maneira, é importante ressaltar que os achados na literatura sobre tecnologias e aprendizagem consideram as limitações e desafios na formação em EAD. A falta de conteúdos suficientes e a abordagem esvaziada dos cursos a distância podem prejudicar a qualidade do ensino e limitar o desenvolvimento dos professores na utilização de tecnologias. É fundamental que sejam consideradas as necessidades dos professores e sejam oferecidos conteúdos sólidos e atualizados para a formação continuada. Além disso, as tecnologias devem ser utilizadas de forma ética e pedagógica, levando em consideração suas vantagens e desvantagens, e não apenas como uma solução rápida e superficial para os problemas da educação.

Avaliação e políticas educacionais

Sobre avaliação e políticas educacionais, merece uma crítica aprofundada, especialmente quando se trata dos sistemas de avaliação em larga escala. Embora esses sistemas possam fornecer uma visão geral do desempenho dos estudantes e das escolas, eles não devem ser o único fator determinante na avaliação do desempenho do professor e da instituição educacional.

Geeregat-Vera, Cifuentes-Gómez, Villaroel-Farías (2016) argumentam que os sistemas de avaliação em larga escala são insuficientes para avaliar a efetividade do professor e do sistema educacional. Eles apontam que esses sistemas geralmente se

concentram em avaliar o conhecimento dos estudantes em relação a questões específicas, sem levar em consideração outros aspectos importantes, como habilidades sociais, criatividade e pensamento crítico. As avaliações, geralmente, não consideram as condições sociais e culturais das escolas e dos estudantes, o que pode afetar negativamente sua capacidade de aprender e se desenvolver.

A formação continuada dos professores também é afetada pelos sistemas de avaliação em larga escala. Muitas vezes, os professores são incentivados a se concentrar em ensinar conteúdos que serão cobrados nas avaliações, em vez de desenvolver de forma mais ampla os estudantes (Barreto, 2015). Isso pode levar a uma formação esvaziada, sem profundidade e sem consideração das necessidades individuais dos estudantes.

Em vez de se concentrar em sistemas de avaliação em larga escala tecnicistas, é importante desenvolver avaliações mais personalizadas e contextuais, que levem em consideração as condições sociais e culturais da escola e dos estudantes, bem como suas necessidades individuais de aprendizagem. Além disso, é necessário desenvolver métodos de avaliação que permitam aos professores obter *feedback* sobre sua prática de ensino e desenvolver suas habilidades de maneira contínua.

Considerações finais

A partir da seleção e análise da literatura, verifica-se que, segundo a concepção da UNESCO, o professor é responsável tanto pela aprendizagem quanto pelo desempenho dos alunos e pela oferta de uma educação de qualidade. Para alcançar essa qualidade, os docentes devem se adaptar constantemente ao mercado de trabalho, capacitando-se permanentemente. No entanto, a capacitação tem sido conduzida de uma maneira que não é crítica e reflexiva, mas sim com o intuito de moldar o profissional da educação em uma lógica do capital. Além disso, a Organização tem regulado as políticas educacionais dos países da América Latina e do Caribe.

Até o momento, constata-se que a abordagem para a formação e desenvolvimento de competências docentes é centralizada na certificação, em processos formativos que priorizam a racionalidade técnica centrada no mercado de trabalho, desconsiderando a importância da reflexão crítica e da construção de novos conhecimentos e práticas pedagógicas. É necessário aprimorar essa concepção, para que a formação docente possa ser orientada por valores éticos e políticos, possibilitando que os professores atuem como agentes de mudança na construção de uma educação justa e de qualidade.

As orientações da UNESCO têm influenciado as categorias identificadas em ambos os países, baseando-se em uma lógica com foco na produtividade. Isso é evidente nas propostas que priorizam o uso de tecnologias de aprendizagem nesses dois países, produzidas por setores privados, cuja lógica muitas vezes desconsidera a natureza do processo de ensino dos professores e a aprendizagem dos alunos. Em vez de contribuir para um processo crítico-reflexivo voltado para a formação humana, essas propostas limitam-se a atender recomendações de organismos internacionais, que muitas vezes desconsideram a desigualdade no acesso aos bens culturais, dentre outros aspectos, centrando-se no desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para atender ao mercado de trabalho.

Isso contribui para a desvalorização dos professores, pois não priorizam a adequação das condições de trabalho e dos salários, nem a lotação adequada das turmas, como mencionado no documento da UNESCO (2014). No entanto, essas recomendações desconsideram elementos importantes da realidade escolar para

enfrentar esses problemas, afetando negativamente o trabalho docente e o exercício adequado de suas funções com segurança e qualidade.

Assim, em muitas situações, essas recomendações secundarizam os problemas sociais existentes e colocam a responsabilidade exclusivamente sobre os professores pela aprendizagem e desempenho dos alunos, a partir dos resultados obtidos na avaliação em larga escala, o que contribui para responsabilizá-los por não atingirem os objetivos desejados. Dessa forma, a política mundial se concentra nos interesses da avaliação em larga escala e compromete-se com os pilares da educação propostos pela UNESCO (Molina; Rodrigues, 2021).

No que diz respeito à produção científica sobre a formação continuada de professores da educação básica e às recomendações da UNESCO para a região da América Latina e Caribe, especificamente para os países Brasil e Chile, constata-se uma pequena produção nas bases de dados elencadas, o que nos permite inferir a incipiência de estudos nacionais e internacionais sobre o tema. Dessa forma, os resultados deste estudo apontam para as demandas e necessidades que poderão ser preenchidas por pesquisas futuras. Sugerimos uma revisão integrativa de literatura mais aprofundada com protocolo de buscas, investigando outros contextos, como a formação inicial de professores, já que a maioria dos estudos que não foram incluídos neste levantamento versa sobre esse tema.

Referências

ARAÚJO, S. M. V. As políticas de formação de professores e o papel dos organismos internacionais. *Educ. Soc., Campinas*, v. 27, n. 94, p. 847-868, set. 2006.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, p. 679-701, 2015.

BISSOLI, M. de F.; DE ANDRADE BARROSO MORAES, A. J.; BARROSO DA ROCHA, S. C. A Formação Cultural do professor: Desafios e Implicações Pedagógicas. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, MG, v. 5, n. 2, 2015. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v5i2.510.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. *Gestão e sociedade*, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011.

BUENO, Belmira; SCHALCK, Ana Elena; DURAN, Maria Renata. A tecnologia educativa no currículo escolar e na formação docente no Chile. *Diálogos Latinoamericanos*, n. 23, p. 62-78, 2014.

DURAN, Maria Renata da Cruz; BUENO, Belmira Amélia de Oliveira. Formação docente e currículo no Chile: quando o mercado pede tecnologia. *Diálogos Latinoamericanos*, n. 24, p. 78-86, 2014.

FERRADA, Donatila; VILLENA, Alicia; PINO, Miguel Del. ¿ Hay que formar a los docentes en políticas educativas?. *Cadernos de Pesquisa*, v. 48, p. 254-279, 2018.

GEEREGAT VERA, Orietta; CIFUENTES GÓMEZ, Gonzalo; VILLARROEL FARIAS, Mari Carmen. Factores que inciden en las condiciones de empleabilidad de

los egresados de pedagogía. *Actualidades investigativas en Educación*, v. 16, n. 1, p. 383-402, 2016.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. Políticas da Unesco para formação de professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, v. 5, n. 11, 2018.

GUERRA, Paula; RODRIGUEZ, Mery; ZAÑARTU, Carola. Comunidades profesionales de aprendizaje en educación parvularia en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, v. 50, p. 828-844, 2020.

HERRERA, Marcelo Arancibia; FERNÁNDEZ, Daniela Cosimo; SEGUEL, Roberto Casanova. Percepción de los profesores sobre integración de TIC en las prácticas de enseñanza en relación a los marcos normativos para la profesión docente en Chile. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 26, p. 163-184, 2018.

KUENZER, Acácia Z. A formação de professores e a crise do trabalho docente. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-743, out./dez. 2012.

LARENAS, Claudio H. Díaz et al. Formación docente en Chile: percepciones de profesores del sistema escolar y docentes universitarios. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, v. 15, n. 28, p. 229-245, 2015.

MENDES, Cláudio Lúcio; EVANGELISTA, Rui Maurício Fonseca. A formação eo trabalho docente, as tecnologias móveis ea UNESCO. *ETD: Educação Temática Digital*, v. 24, n. 1, p. 151-170, 2022.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 2002.

MOLINA, Adão Aparecido; RODRIGUES, Adriana Aparecida. A influência da UNESCO nas políticas públicas para a formação docente no Brasil a partir de 2000. *Revista Cocar*, v. 15, n. 31, 2021.

OREALC-UNESCO. *Antecedentes e critérios para o desenvolvimento de políticas docentes na América Latina e Caribe*. Santiago, Chile: UNESCO, 2013.

OREALC-UNESCO. *Temas críticos para formular novas políticas docentes na América Latina e Caribe: o debate atual*. Santiago, Chile: UNESCO, 2014.

RODRIGUES, Bruna Carolina Marino; DA CRUZ DURAN, Maria Renata; BUENO, Belmira Amélia de Barros Oliveira. Políticas públicas educacionais e avaliações docentes: Considerações acerca de Brasil e Chile (1990–2010). *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, v. 36, n. 2, p. 81-94, 2015.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Revista diálogo educacional*, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

RUFFINELLI, Andrea. Gubernamentalidad, pedagogía neutra y (des) profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, v. 38, p. 191-206, 2017.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Irizelda Martins de Souza. Formação de Professores no e do Campo e a UNESCO: uma nova estratégia. *Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional*, Curitiba, v. 5, p. 88-106, 2018.

SILVA-PEÑA, Ilich; PEÑA-SANDOVAL, César. Desregulamentação na formação de professores no Chile: lições do laboratório. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M (Orgs.) *Formação de Professores S/A: tentativas de privatização da preparação de docentes da educação básica no mundo*. Autêntica, 2018.

VERGARA DÍAZ, Claudia; COFRÉ MARDONES, Hernán. Conocimiento Pedagógico del Contenido: ¿el paradigma perdido en la formación inicial y continua de profesores en Chile?. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, v. 40, n. Especial, p. 323-338, 2014.

VILLALOBOS, Carlos et al. Formação inicial de professores no Chile: críticas e desafios. *Ensaio: aval.pol.públ.educ.*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 104, p. 694-715, jul./set. 2019.