

A RELAÇÃO ENTRE OCDE E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE BRASILEIRA
Diana Lemes **Ferreira** – UFPA
Agência Financiadora: CAPES

O texto trata da Política de Formação Docente no Brasil. Estuda a relação existente entre as orientações da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o processo de regulação da política de formação docente no Brasil a partir dos anos 2000. A investigação partiu da hipótese de que a OCDE interfere na política de formação docente brasileira o que se manifesta via orientações político-pedagógicas que imputam regulações para a condução e materialidade de tal política. Assim, o objetivo da pesquisa consistiu em identificar e analisar a regulação da política de formação docente no Brasil para a educação básica e suas relações com as orientações da OCDE. O percurso metodológico se deu por meio da pesquisa bibliográfica e documental. O estudo sinaliza que a política de formação docente no Brasil vem enfatizando a agenda de desenvolvimento social, econômico e educacional da OCDE. Registra-se a preocupação do governo brasileiro com os professores “eficazes”, com escolas de “sucesso” e o conteúdo nelas transmitidos ocupa centralidade na agenda da política educacional por meio da “cultura dos resultados” via avaliações externas.

1- Introdução

As mudanças que vêm ocorrendo no modo de produção capitalista passaram a exigir do trabalhador um perfil multifuncional, demandando uma educação que possa atender a essa nova conjuntura ocupacional. Neste sentido se faz necessário, então, formar um trabalhador que tenha um conjunto de habilidades e competências que o torne mais competitivo e capaz de maior empregabilidade, no mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, o sistema educacional brasileiro vem sendo alterado, em todos os seus níveis e modalidades. Isto tem delineado uma série de reformas educacionais que se materializam em leis, decretos, pareceres, resoluções e planos de educação.

Nesse contexto, os órgãos governamentais apontam a necessidade de adequação do trabalho e da formação docente às novas exigências profissionais decorrentes das inovações tecnológicas pautadas pelos princípios de flexibilidade e eficiência.

A ênfase na formação de professores para melhoria da educação não é fato novo, mas, nas políticas educacionais atuais, pode ser evidenciada, por exemplo, no Plano de Desenvolvimento da Educação “[...] a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores [...] a questão é urgente, estratégica e reclama resposta nacional” (HADDAD, 2008, p.8-9). O direcionamento e a regulação desta ênfase na formação de professores podem ser vistos, também, Nas diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Documentos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), também, têm referendado a ênfase na formação de professores para o sucesso da reformas. A referida Organização, por meio de seu Comitê de Educação, tem realizado várias pesquisas sobre o papel dos professores no processo de ensino-aprendizagem. Indica que as questões sobre professores são prioritárias, nas agendas políticas, devido estes profissionais estarem em contato direto com os alunos, dando materialidade às reformas educacionais, desenvolvendo o processo de ensino-aprendizagem no ‘chão da escola’ formando os futuros profissionais que irão para o mercado de trabalho (OCDE, 2006).

Assim sendo o objetivo central deste texto consistiu em identificar e analisar a regulação da política de formação docente no Brasil para a educação básica a partir dos anos 2000 e suas relações com as orientações da OCDE. O percurso metodológico se deu por meio da pesquisa bibliográfica e documental. Em um primeiro momento, registro a origem e estrutura da referida Organização e sua aproximação com o Brasil. Posteriormente, foco atenção para as orientações da OCDE para as políticas educacionais de formação docente. Finalizo indicando algumas aproximações das orientações da referida organização com a política de formação docente instituída no Brasil.

2- A origem e estrutura da OCDE

A OCDE foi criada, em 1948 no sentido de ajudar os países devastados pela II Guerra. Cumprida esta meta, a instituição necessitou de uma reorganização e redefinição de seus objetivos o que a caracterizou como uma organização de

Vocação internacional, um foro de consulta e coordenação entre países-membros, dedicada à consolidação do modelo econômico adotado pelos países desenvolvidos no pós-guerra, em complementação ao instrumental de outras organizações econômicas criadas em Bretton Woods – FMI, Banco Mundial e o GATT (PINTO, 2000, p.18).

Em 2012, a OCDE apresentou-se com uma composição de 31 países-membros, a saber: fundadores que assinaram convenção em 1961: Alemanha, Áustria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, França, Grécia, Irlanda, Islândia, Itália, Luxemburgo, Noruega, Países Baixos, Portugal, Reino Unido, Suécia, Suíça e Turquia; países que fizeram adesões posteriores a convenção de 1961: Japão, Finlândia, Austrália, Nova Zelândia, México, República Tcheca, Hungria, Polônia, Coreia, Eslovaca e Chile.

A estrutura desta organização compreende Secretariado (geral e adjunto), Diretorias, Agências, Centros de Pesquisas, Comitês Especializados em temas diversos como economia internacional, desenvolvimento, educação e outros. Neste texto será enfatizado a Diretoria de Educação.

2.1. - Diretoria de Educação da OCDE

A Diretoria de Educação é composta por comitês técnicos, grupos de trabalho e o Centro para Pesquisa e Inovação em Educação (CERI). Tem por missão ajudar os países membros e participantes a assegurar, para as respectivas populações, um aprendizado, ao longo da vida, para todos, e que esta aprendizagem seja de qualidade e favoreça desenvolvimento individual com coesão social (OCDE, 2008).

Os trabalhos da Direção na produção de estatísticas e indicadores da educação – em particular, a publicação anual sobre educação (Panoramas da Educação) e estudos do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)– têm constituído a base para as comparações internacionais, trazendo vários aspectos sobre os sistemas de ensino e dados que propiciam análises sobre a aprendizagem nos países focalizados.

Entre os diferentes setores, essa Direção conta com o CERI, o qual produz análises e sínteses públicas sobre a educação dos países membros e observadores, no sentido de propiciar troca de conhecimentos e práticas, em nível internacional (OCDE, 2008).

No que se refere às políticas educacionais, existem três setores desta diretoria, que merecem atenção: a Divisão de Políticas de Educação e Formação, a Divisão de Análise e Indicadores, e a Divisão de Infra- Estrutura e Gestão da Educação. Estes setores são estratégicos, uma vez que estão diretamente ligados à formulação das políticas educacionais.

A Divisão de Políticas de Educação e Formação analisa e faz pareceres sobre as medidas a serem adotadas no sentido de ajudar os governos a desenvolver uma educação considerada eficaz e eficiente e o trabalho de formulação de políticas de formação. Já a Divisão de Análise e Indicadores tem a responsabilidade de direcionar PISA e o Programa do Sistema de Indicadores da OCDE (INES), bem como orientar o desenvolvimento de novos projetos de ensino da OCDE, como o Inquérito Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (*Teaching and Learning Internacional Survey* – TALIS, sigla em inglês) e o Programa Internacional de Evolução das Competências dos Adultos (PIAAC). A Divisão de Infra-Estrutura gerencia tanto o Programa de Gestão Institucional no Ensino Superior (IMHE) quanto o Centro para Ambientes de Aprendizagem Efetiva (CELE) (OCDE, 2010, p. 01).

3-A aproximação da OCDE do Brasil

Segundo Pinto (2000, p.75), o contexto político e internacional advindo da Guerra Fria e a globalização progressiva da economia internacional levaram a OCDE, a partir da década de 1990, a “expandir sua atuação e interesse para além do círculo restrito dos seus membros”.

No que se refere à América Latina, destaca-se o “Diálogo sobre Políticas”, criado no final dos anos 1980 e dirigido, inicialmente, às “chamadas economias dinâmicas da Ásia –

Hong Kong, Coréia, Malásia, Cingapura, Taiwan e Tailândia” (PINTO, 2000, p.77). A partir de 1992, o programa se estendeu a alguns países da América Latina que registravam maior peso econômico e que conseguiram maiores êxitos no processo de estabilização, liberação e reestruturação econômicas: Brasil, Argentina, Chile e México. A partir da década de 1990 o Brasil passou a atuar como “país observador” da OCDE.

4 - A OCDE e sua inserção na política educacional brasileira

Estudos de Souza (2009) revelam que acordos de cooperação técnica entre Brasil e OCDE acontecem, desde 1989, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP). O país possui acordos de assistência técnica, na área da educação e formação de professores.

O INEP realiza ações internacionais com a OCDE no campo da educação nas seguintes áreas: avaliação, estatísticas e projetos. Quanto aos programas que se destinam às estatísticas, estão o Programa Mundial de Indicadores Educacionais (WEI), o Panorama da Educação; Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS). No que se refere à avaliação registra-se o Primeiro Estudo Internacional Comparativo e Explicativo (PERCE), o Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo (SERCE) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

A OCDE atua no setor educacional em associação com outros organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura (UNESCO) e Comunidade Européia (CE). A título de exemplo, cito a parceria entre a CE e a OCDE, na intensificação das metas do Processo de Bolonha, na busca da expansão do ensino superior com base no modelo europeu, pesquisando e produzindo documentos e avaliações sobre os sistemas de ensino, potencializando a internacionalização da Educação Superior e alimentando que esta expansão deva ser conduzida como um serviço a ser comercializado pelos empresários estrangeiros e nacionais.

Maués (2003) afirma que desde 1983, a OCDE busca atender às demandas da “Mesa Redonda dos Industriais Europeus”, que busca regular a Educação, por meio da Pedagogia das Competências. E este fato fez com que, no ano de 2002, o Comitê de Educação da referida Organização realizasse um Simpósio Internacional, em Genebra, o qual instituiu o programa de pesquisa DESECO ou Definição e Seleção de Competências, vinculados à Comissão de Educação da OCDE, a qual produz avaliações periódicas o que culminou com a criação do PISA, em 1997, e o Panoramas da Educação 2000.

5- As orientações da OCDE para a política de formação docente

Um dos documentos emblemáticos que trata da concepção e da orientação para a formação docente da OCDE é o “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes” (OCDE, 2006)

O referido documento se constitui em um relatório baseado nos resultados de um projeto da OCDE (Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes), realizado de 2002 a 2004 e que teve a participação de 25 países.

O referido projeto envolveu a elaboração de Relatórios Nacionais de *Background*, visita a alguns países, realizadas por equipes externas de acompanhamento, coleta de dados, pesquisas sobre questões específicas e *workshops*. Os principais objetivos do projeto foram:

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

Os relatórios abordaram seis eixos: 1) O contexto nacional; 2) O sistema escolar e a força de trabalho docente; 3) A atração de pessoas capazes para a profissão docente; 4) A formação, o desenvolvimento e a certificação de professores; 5) O recrutamento, a seleção e a nomeação de professores; e 6) A retenção dos professores eficazes.

Segundo a OCDE (2006), esse projeto "fornece a análise mais abrangente já realizada sobre questões de políticas para professores em nível internacional" (p. 3) e aponta que as questões relacionadas aos professores “são prioritárias para as políticas públicas e o serão cada vez mais nos próximos anos” (p. 7). Essa prioridade, para a organização, deve estar nas agendas nacionais e justifica-se, em razão de que as “exigências em relação às escolas e aos professores vêm-se tornando mais complexas” (p. 7).

A OCDE (2006, p. 34) buscou analisar, também, o mercado de trabalho de professores. E, indica que a estrutura de mercado de trabalho docente tem três pilares de sustentação: a demanda por professores, o suprimento de tais professores, e os elementos estruturais que “configuram os mecanismos por meio dos quais ocorre a interação entre a demanda por professores e seu suprimento”.

Sobre o suprimento dos professores a OCDE (2006) aponta que existem duas grandes preocupações. A primeira diz respeito à escassez quantitativa de professores. A segunda preocupação se refere a aspectos qualitativos que refletem tendências na composição da força de trabalho docente nos aspectos acadêmicos, de gênero, conhecimentos e habilidades.

A OCDE (2006) propõe que as respostas políticas a essa questão da escassez se dêem em dois níveis. O primeiro seria buscar melhoria do *status* da docência, de maneira geral: tornar a carreira competitiva no mercado de trabalho, ampliar as fontes de suprimento de modo a incluir pessoas qualificadas que atuam em outras áreas, assim como ex-professores. O segundo nível envolve respostas mais direcionadas aos tipos de escassez de professores, “incluindo maiores incentivos para professores qualificados, que são escassos, e estímulos e apoio para que os professores trabalhem em escolas desafiadoras ou em localidades difíceis” (p. 39).

É importante registrar que a definição do termo "professor" utilizada no relatório da OCDE (2006, p. 25) se pauta pela questão de que "um professor é definido como uma pessoa cuja atividade profissional envolve a transmissão de conhecimentos, atitudes e habilidades determinadas para estudantes matriculados em um programa educacional". Logo, sua formação e o seu trabalho devem se pautar por essa perspectiva.

A expectativa da OCDE é que “os professores atuem como pesquisadores e solucionadores de problemas, refletindo sobre sua própria prática e assumindo maior responsabilidade por seu próprio desenvolvimento profissional” (2006, p. 27).

Tal expectativa se configura como algo que precisa ser encaminhado junto aos novos professores, que estão ingressando na carreira, pois o relatório aponta que um grande número de docentes foi recrutado, nas décadas de 1960 e 1970, e estes estão próximos da aposentadoria e precisam ser substituídos. É nessa substituição de professores prestes a se aposentar que a OCDE vê uma boa oportunidade para recrutar novos e eficazes professores, **"oportunidade única para moldar a força de trabalho docente** e beneficiar-se das mudanças substanciais que ocorrerão" (idem, p. 8. Grifos Meus).

A OCDE (2006) aponta preocupações com alguns aspectos que são importantes para a melhoria da qualidade da educação e, conseqüentemente, para a formação e o trabalho docente, ainda que sejam aspectos de difícil mensuração. Tais preocupações focalizam quatro eixos: 1) A atratividade da docência como carreira; 2) O desenvolvimento de conhecimentos e habilidades dos professores; 3) O recrutamento, a seleção e a contratação de professores e 4) A retenção de professores eficazes nas escolas.

Estudos da OCDE (2006) retratam dificuldades de vários países em atrair professores qualificados, seja para novos postos, seja para substituir os professores que vão se aposentar. A referida organização orienta seus países membros que é preciso aprimorar o *status* e a competitividade da profissão docente no mercado, bem como melhorar os ambientes de desenvolvimento do professor e de trabalho na escola.

Tendo em vista a melhoria dos resultados, a OCDE (2006) indica experiências de alguns países como “espelho” e “vitrine”: Neste sentido recomenda que seus países-membros e observadores (caso do Brasil) se “inspirem” em experiências que essa organização considera “exitosas”. Dentre os variados exemplos “exitosos” a OCDE, cita os casos da França, Áustria *Brandemburgo* (Alemanha), Eslováquia, Finlândia, Suécia, Austrália, Inglaterra e do País de Gales.

Em relação à França aponta que este país mobilizou-se na busca pela redução da senioridade na docência. Alega que os professores iniciantes sempre são lotados para trabalhar em escolas mais problemáticas e isto é ruim uma vez que estes não têm experiência. Então, o país implantou algumas medidas para melhorar a distribuição de habilidades e experiências de professores nas escolas como, por exemplo, o “Bônus Salarial”.

Na Austrália as escolas situadas em áreas remotas e rurais estavam tendo dificuldades para atrair e reter professores. Então, para estimular os professores a permanecerem nessas áreas além do período de serviço mínimo exigido, incentivos especiais e programas de educação de professores são oferecidos na maioria dos estados “Benefícios de Remuneração” e “Benefícios de Incentivos” como compensação e estímulo para os professores permanecerem em escolas em áreas de difícil acesso. Tais medidas, dentre outras, são consideradas positivas, pela OCDE, no sentido de atrair e reter professores no país referido.

Na Inglaterra e no País de Gales, dentre outras medidas “exitosas”, indica o Projeto “Bolsa de Estudos para Capacitação”, o qual é destinado a estudantes de pós-graduação da educação inicial. Na Inglaterra, outro incentivo é oferecido pelo “Programa para Escassez de Professores em Disciplinas Específicas de Ensino Secundário”, o qual oferece um “Recurso Adicional” para estagiários para disciplinas específicas das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio nos quais há escassez de professores em nível nacional. Outro programa da Inglaterra é o intitulado “Tripla Rápida” direcionado para professores estagiários, em que oferece progressão acelerada na carreira de graduandos altamente talentosos. Cita-se também o programa “Primeiro Lecionar” introduzido em Londres, no sentido de solucionar a escassez de professores.

Na Áustria registra que existe uma “[...] intensa comunicação entre escolas e autoridades educacionais sobre as escolas e ‘histórias de sucesso’ educacional”. Existem campanhas para informar e divulgar a população sobre a importância do ensino e as autoridades federais das escolas e os professores que se destacam recebem o “Oscar da Educação (OCDE, 2006, p.85).

Em Brandemburgo (Alemanha) foram tomadas medidas para melhorar a avaliação pública das escolas e a imagem dos professores. Dentre tais medidas estão: cerimônias públicas no momento da indicação de novos professores e da aposentadoria de professores experientes; “Prêmio Público a projetos em escolas e na área da educação social; viagens patrocinadas para participação de professores em feiras de educação; premiação de projetos de criatividade e iniciativas engajados socialmente” (OCDE, 2006, p.85).

Na Finlândia, o Sindicato de Educação lançou o projeto “A Finlândia Precisa de Professores” no sentido de “[...] aumentar a conscientização sobre o trabalho dos professores e sua contribuição significativa para a sociedade”. O projeto objetiva “transmitir para o público em geral uma imagem mais realista e positiva da docência” (OCDE, 2006, p.85).

A Eslováquia criou um feriado em honra ao aniversário de nascimento de *Comenius*, o qual é considerado o “Dia do Professor”, e aproveita-se para neste dia divulgar o trabalho dos professores e de expressar a avaliação pública por esse trabalho. Na Suécia destaca-se o projeto “Escolas Atraentes” como referência para atrair e reter os professores nas escolas (OCDE, 2006, p.85).

Em relação ao “desenvolvimento” dos professores a OCDE recomenda que os países devam ter claro o que querem dos professores, o que acham que “o professor deve saber e ser capaz de fazer”. Devem definir o perfil docente e deixar explícito em todos os sistemas escolares e de formação de professores. Sendo que tal perfil deve estabelecer as competências que o professor deve ter e/ou atingir:

O perfil de competências do professor deve derivar dos objetivos estabelecidos para a aprendizagem do estudante e deve prover padrões que abranjam toda a profissão, assim como compreensão compartilhada do que se considera uma docência de sucesso. [...] Um perfil de professor claro, estruturado e amplamente apoiado pode ser um mecanismo poderoso para alinhar os elementos envolvidos no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades e para fornecer um meio de avaliar se programas de desenvolvimento docente estão fazendo diferença. [...] Uma declaração das competências e dos padrões de desempenho dos professores em diferentes etapas de suas carreiras fornecerá uma estrutura para a continuidade do desenvolvimento docente (OCDE, 2006, p. 13).

Como se vê, a OCDE visa construir a “docência de sucesso” por meio de uma padronização do que venham a ser “professores eficazes”, inclusive responsabilizando estes próprios pelo seu desenvolvimento profissional (formação continuada). Isto pode ser percebido em várias passagens do relatório da OCDE (2006), como por exemplo:

[...] Como parte dessa estrutura deve haver um conjunto evidente de expectativas quanto às responsabilidades dos próprios professores com relação a seu desenvolvimento continuado, assim como uma estrutura de apoio para facilitar seu crescimento profissional (p. 13).

A organização referenda algumas competências que fazem a diferença na qualidade e na eficácia do ensino são elas:

Conhecimento sólido relacionado à disciplina; habilidades de comunicação; capacidade para se relacionar com o estudante; habilidade de auto-gestão; habilidades organizacionais; habilidades de gerenciamento de sala de aula; habilidades de resolução de problemas; repertório de métodos de ensino; habilidades de trabalho em equipe; e habilidade de pesquisa (OCDE, 2006, p. 105).

Vale ressaltar que tais competências são importantes para desempenhar a função docente, no entanto, o questionamento feito nesta análise é que tais competências têm servido muito mais à cultura dos resultados, à eficácia e à eficiência na economia da educação do que a construção de uma qualidade social da educação com garantia de condições adequadas de trabalho e carreira para os que trabalham nela.

Sobre esta questão Silva (2009) indica que a qualidade social na educação não pode se restringir a formulas matemáticas, a resultados pré estabelecidos e a medidas lineares descontextualizadas. Segundo a autora ao priorizar os critérios econômicos para atribuir qualidade à educação, governos e gestores desconsideram “[...] os limites e as imperfeições gerados pelo mercado e sua incapacidade de corrigir questões sociais que costumam se agravar quando deixadas à mercê dos interesses do capital financeiro e de empresários” (p. 223). Concordo com Silva (2009, p. 224) quando evidencia que, na escola, outros elementos podem sinalizar a qualidade social da educação como: a organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares.

Percebe-se também uma intenção em aligeirar a formação inicial dos professores tendo em vista o aprimoramento desta no exercício da docência. “Em geral, seria melhor valorizar o aprimoramento da iniciação e do desenvolvimento docente ao longo da carreira profissional do que aumentar a duração da educação pré-serviço” (OCDE, 2006, p. 14). A organização propõe flexibilizar a formação dos professores como podemos ver no trecho a seguir:

[...] É provável que cursos de educação de professores de duração relativamente curta facilitem o ingresso na docência de pessoas vindas de outras carreiras, visto que envolvem custos mais baixos, especialmente em termos de custo de oportunidade. A duração dos cursos também é relevante para a mobilidade dos professores dentro dos países (OCDE, 2006, p. 112).

Percebe-se um indicativo de que a OCDE (2006) aposta em resultados práticos, rápidos e de baixo custo financeiro nas formações feitas em serviço para as pessoas que já estão atuando como professores.

Muitos, se não a maioria, dos atributos essenciais de professores de sucesso apenas se tornarão evidente quando estiverem em serviço. Muitas habilidades serão mais bem-desenvolvidas quando as pessoas estiverem trabalhando como docentes, e não por meio de educação pré-serviço (p. 106).

A referida organização está mais preocupada com aspectos econômicos, pautados no custo-benefício que esta formação pode oferecer para o mundo do trabalho. Nesta perspectiva, a formação continuada em serviço apresenta-se como uma forma mais vantajosa, rápida, barata e eficiente para a política de formação docente da OCDE a qual considero uma visão imediatista de formação visando apenas à melhoria de índices e resultados educacionais estatísticos.

Esta ênfase aos professores e sua formação instiga a reflexão: porque, para quem, a serviço de quem está a educação e o tão glorificado professor? Talvez a resposta esteja na preocupação com o “apagão de mão-de-obra qualificada”. As escolas, os professores são responsáveis por formar mão-de-obra qualificada (capital humano) para o mercado de trabalho. Vários documentos da OCDE indicam que existe um impacto positivo na economia de um país quando este investe na melhoria da educação.

Maués (2009), ao estudar a agenda da OCDE para a educação indica que esta preocupação com as políticas de formação docente se justifica em estudos realizados por essa organização os quais apontam que os efeitos da educação vão muito além da esfera econômica. Assim sendo a educação pode contribuir para a construção do capital individual e social do indivíduo.

Nesta mesma perspectiva, dados do Instituto de Planejamento Econômico e Social (IPEA) informados por ABRAHÃO (2011) mostram que por gerarem muitos empregos em um determinado estrato social, os investimentos em educação dão grande incremento à economia e à renda das famílias. Segundo o estudo, investir em educação aumenta não só o capital cultural da sociedade e dos cidadãos, mas também contribui para fazer a economia girar.

Em entrevista ao Brasil Econômico, abril de 2011, o ministro de educação, na época, Fernando Haddad indicou algumas questões nesta perspectiva. Apontou, por exemplo, a necessidade de duplicação de escolas técnicas para dar conta de atender a necessidade do mercado (HADDAD, 2011).

No entanto, apesar do professor ter se tornado figura importante para a materialidade e sucesso das reformas educacionais em curso, a carreira/profissão deste não tem sido atrativa. Nesta direção, a recomendação da OCDE é: *atrair, desenvolver e reter professores eficazes* para o sistema educacional. Nesta perspectiva, buscarei registrar algumas medidas que o Brasil tem tomado e guardam semelhanças com essas recomendações.

6 - A Presença das Orientações da OCDE nas Políticas de Formação Docente no Brasil

A partir do que foi estudado e analisado sobre a política de formação de professores conduzida nos anos 2000 pelo MEC e CAPES, bem como, de análise das orientações da OCDE pode-se inferir que o Brasil tem desenvolvido políticas educacionais que se aproximam da lógica de “atração, desenvolvimento e retenção de professores eficazes” recomendada pela OCDE.

Acredito que o Brasil não esteja desenvolvendo tais políticas só por causa de uma recomendação da OCDE, embora, isto o deixa confortável com a Diretoria de Educação da organização já que se propõe a ser um país observador de mesma. Para além do atendimento dessa recomendação, a própria conjuntura de escassez e falta de atração da carreira docente no Brasil, comum a vários países da OCDE, a realidade brasileira pede soluções a curto e em longo prazo. Ou, do contrário na próxima década, com o volume de aposentadoria que teremos no país, não será possível termos professores suficientes para atuarem nas salas de aulas de educação básica.

Além disso, dentre outros estudos, Gatti e Barreto (2009), bem como Scheibe (2011) apontam que existe uma tendência à queda no ingresso de alunos nas licenciaturas. Os estudos de Lapo e Bueno (2003) e Braz (2011) sinalizam desencanto, abandono e desistência dos professores que já compõem o quadro de efetivo exercício na carreira. Logo, a quantidade de futuros formandos não atenderá a demanda de necessidade de suprimento de professores, tanto para ocupar novos cargos, quanto para substituir os professores que estão em processo de aposentadoria.

No Brasil em termos de política de “atração” podemos citar como exemplo o Programa de Bolsa Institucional à Docência (PIBID) e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCENCIA) como programas que visam atrair os licenciandos para a carreira docente, bem como envolvê-los em uma política de “regência assistida” por professores que já atuam na área. De fato, o PIBID e o PRODOCENCIA têm objetivos interessantes do ponto de vista de melhorar a qualidade da formação dos futuros professores e ao mesmo tempo contribuir para a melhoria da prática que vem sendo desenvolvida pelos professores em exercício da educação básica, já que o programa propicia uma relação de

aproximação entre universidades e escolas de educação básica, ainda que, em uma proporção quantitativamente pequena. Registra-se, ainda que, em relação aos referidos programas, Freitas (2007) nos aponta que estes se constituem programas isolados sem caráter universal e que contam com poucos recursos orçamentários.

No que se refere a “reter professores eficazes” na profissão tem sido difícil cumprir tal missão no Brasil. O país enfrenta a escassez de professores habilitados para lecionar na Educação Básica. No sentido da busca pela solução tem se observado medidas e encaminhamentos paliativos que não tem mudado a realidade com consistência e qualidade. Em outras profissões, por exemplo, não se vê caminhos de encurtamento ou aligeiramento da formação como vemos na docência.

Um das formas de encurtamento e aligeiramento da formação docente é a modalidade a distância. No contexto atual dos programas governamentais brasileiros, a educação a distância é apresentada como estratégia de formação inicial e continuada de professores e é considerada pelos gestores da política, segundo Cabral Neto e Macêdo (2006), uma alternativa rápida e eficaz, de menor custo, que atende um contingente mais amplo de professores e por permitir que estes profissionais continuem a exercer sua profissão, durante a aquisição de conhecimentos, que poderão ser aplicados de forma imediata em sua prática.

A modalidade à distância se configura nos dias atuais como uma tendência/estratégia para a realização da formação docente em serviço, a qual pode se dar não só via secretarias de ensino, mas também, nas universidades como nos mostra Freitas (2007):

A institucionalização da formação superior em programas de educação à distância, na concepção continuada, aliada à utilização de novas tecnologias, é hoje o centro da política de formação em serviço. A criação do Programa Pró-Licenciatura, em 2005, e da Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo Decreto n. 5.800/06, em 2006, institucionaliza os programas de formação de professores a distância como política de formação (p. 1210).

Como vimos anteriormente, a OCDE tem preferência pela formação em serviço uma vez que esta oferece resultados mais imediatos já que tal formação é voltada para o professor que já está no “chão da escola” dando materialidade às reformas educacionais.

No Brasil, esta estratégia política de enfatizar a formação continuada em serviço se materializa quando observamos um aumento considerável no investimento de todas as esferas públicas (federal, estadual e municipal) em programas de formação continuada para docentes em serviço. Temos como exemplo os programas do MEC: Programa Nacional de *Informática na Educação* (ProInfo), o *Programa de Formação de Alfabetizadores* (PROFA), *TV Escola*; *Pro Letramento*, *Pro Licenciatura*; *Pro Infantil*; Programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica (ProLind), Programa de

Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (ProCampo), Formação de Professores para Comunidades Quilombolas, Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho), Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (PraDime) e Plano Nacional de Formação (PARFOR).

Maués (2008) destaca que as políticas de formação de professores tem se submetido à lógica do mercado, no sentido de redefinição da carreira docente a partir da flexibilização das relações de trabalho, salário baseado no mérito, prêmio pelo desempenho, incentivo para atrair os melhores para a profissão e definição de parâmetros nacionais e internacionais de avaliação.

Estudo de Koga (2010, p. 15) com enfoque no “*Prêmio Professor do Brasil*”, mostra que “[...] um determinado tipo de distinção está sendo proclamado pelo Ministério quando confere mérito a estes professores”, colocando-os como “principal agente” na melhoria da qualidade da educação, em que estes encontram “soluções” e “superam” em muitos casos as escolas precárias, o pouco material didático, a condição dos alunos excluídos de acesso a bens culturais. Ou seja, o professor é “chave”, ele resolve tudo independente das condições materiais e sociais em que se dá seu trabalho e são premiados porque são “professores modelares”, “Professores do Brasil”. Para a autora, os organizadores do Prêmio reafirmam a centralidade na figura do professor quando enfatizam que “o docente é a figura central no processo pedagógico, embora, enfrentem muitas dificuldades estruturais como falta de material, água, luz, etc.”. Este tipo de política de premiação e meritocracia tem reforçado a responsabilização e a individualização do professor para com o sucesso ou insucesso nas escolas.

No Brasil há muitos projetos e programas que visam premiar a “docência de sucesso” como, por exemplo, Bônus e bolsa de incentivos por resultados obtidos, Incentivo ao *ranking* das escolas via IDEB e demais concursos e olimpíadas como: Concurso de Redação Ler é Preciso; Concurso Literatura para Todos; Medalha Paulo Freire; Olimpíadas de Língua Portuguesa; Olimpíadas de Matemática; Prêmio Arte na Escola Cidadã; Prêmio Ciências no Ensino Médio; Prêmio Construindo a Nação; Prêmio Gestão Eficiente da Merenda Escolar; Prêmio Gestor Nota 10; Prêmio Inovação em gestão Educacional; Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar; Prêmio Professor Nota 10; Prêmio Professores do Brasil; Prêmio Viva Leitura e Prêmio Objetivos do Milênio.

A premiação e a valorização pelo mérito tem se tornado comum nas políticas educacionais nacionais, estaduais e municipais. Para o governo e algumas ONGs que

representam o empresariado da educação a escola é eficaz quando tem melhor IDEB, melhores professores e experiências premiadas etc.

Essas políticas não têm oferecido condições favoráveis à formação e ao trabalho docente tais como: formação inicial e continuada dos professores, infraestrutura material e humana nas escolas, plano de carreira e salários, condições adequadas de trabalho. A ausência de uma política educacional, que garanta tais condições de trabalho aos professores, dificulta que esses profissionais sejam estimulados a entrar, permanecer e desenvolver-se na profissão. Como se vê, o cenário em que estão inseridas as políticas de formação de professores, no Brasil, é bastante desafiador, e aponta a necessidade de transformação para a garantia de uma educação com qualidade social.

7 – Referências:

ALABY, M. O Brasil na OCDE. **Agência Meios**, São Paulo, 1º jul. 2007, Colunas.

Disponível em: <<http://agenciameios.com.br/noticias/noticia/392>> Acesso em: 22 out. 2010.

ABRAHÃO, J. **A educação movimenta a economia**. Entrevista concedida à Revista Educação – Edição 167, mar. 2011. Disponível em: <http://depoisdaaula.blogspot.com/2011/03/educacao-movimenta-economia.html?utm_source=feedburner&utm_medium=email&utm_campaign=Feed%3A+depoisdaaula+%28Depois+da+Aula%29>.

Acesso em: 17 mar. 2011.

BRAZ, A. M. G. Formação e valorização dos profissionais da educação: por um efetivo SNE. In: FRANÇA, M. (org.). **Sistema Nacional de Educação e o PNE (2011-2020): diálogos e perspectivas**. Liber Livro, Brasília DF, 2009. p.153-172.

CABRAL NETO A.; MACÊDO, V. P. Os desafios da formação continuada de professores: uma reflexão sobre o Programa GESTAR. In: CABRAL NETO A. ; NASCIMENTO, I. V.; LIMA, R. N. **Política pública de educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões**. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 210-248.

FREITAS, H. C. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

HADDAD, F.. É preciso duplicar as escolas técnicas. **Jornal Brasil Econômico**, São Paulo, 25 abr. 2011.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**. Razões, princípios e programas. Brasília: INEP, 2008.

KOGA, Y. Magistério, distinção e meritocracia: um estudo sobre o *Prêmio Professores do Brasil*. In: REUNIÃO DA ANPED, 33. Caxambu MG, 2010. **Anais...** 2010. 1 CD-ROM.

LAPO, F. R. e BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Autores Associados. Fundação Carlos Chagas. n.118, p. 65-88, mar., 2003.

MAUÉS, O. C. A agenda da OCDE para a Educação: a formação do professor. *In*: GARCIA, Dirce M. F.; CECILIO, Sálua (Org.). **Formação e profissão docente em tempos digitais**. Campinas (SP): Átomo & Alínea, 2009; p.15-39.

_____. A política de educação superior para a formação e o trabalho docente: a nova regulação educacional. *In*: REUNIÃO DA ANPED, 31. Caxambu MG, 2008. **Anais...** 2008. 1 CD-ROM.

_____. As políticas de formação de professores: a “universitarização” e a prática. **Série-Estudos** : Periódicos do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande: n. 16, p.165-179, jul./dez., 2003.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Organograma da Direção de Educação da OCDE** [composição atual]. Paris (FR): OCDE, 2010. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/26/52/37356799.xls>> Acesso em: 26 jan. 2010.

_____. **Centre for Educational Research and Innovation (CERI)**. [Centro para Pesquisa e Inovação em Educação]. Paris (FR): OECD, 2008. Disponível em: <http://www.oecd.org/departement/0,3355,en_2649_35845581_1_1_1_1_1,00.html> e <<http://www.oecd.org/dataoecd/38/18/38446790.pdf>>. Acesso em: 28 abr.2010.

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

PINTO, D. F. S. **OCDE: uma visão brasileira**. Brasília: IRBr; FUNAG, 2000.

SCHEIBE, L. Universalização da formação superior dos professores é tendência mundial. Entrevista concedida no Portal do Professor Edição 57. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=57&idCategoria=8>>. Acesso em 23 maio 2011.

SOUZA, T. R. **(Con) Formando professores eficazes: A relação política entre o Brasil e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE)**. 2009. 300fl. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal Fluminense. Niterói (RJ): UFF, 2009.

SILVA, M. A. Qualidade Social da Educação Pública: algumas aproximações. **Cadernos CEDES**, Campinas, vol.29, n.78. Mai/Ago, 2009, p.216-226