

Organismos internacionais e as perspectivas para a formação de professores no marco da Agenda E2030*

Marília Costa Morosini ^a

Egleslaine de Nez ^b

Vanessa Gabrielle Woicolesco ^c

Resumo

Esse estudo, no contexto do desenvolvimento sustentável, analisa norteamentos para a formação de professores de organismos internacionais emblemáticos, a partir de 2015, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e o Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, e para o tratamento dos dados foi utilizada a análise textual discursiva. Os resultados apontam três eixos analíticos: políticas para a formação de professores; internacionalização na formação de professores e carreira e desenvolvimento profissional. As análises sinalizam que a cooperação é um eixo estruturante no que tange à formação docente. Há um rumo promissor no diálogo interdisciplinar e interinstitucional. Para isso, é preciso esforço individual e coletivo, em âmbito institucional, regional e global. Para a América Latina e Caribe, esse processo deve abarcar o desenvolvimento sustentável, baseado em uma relação entre iguais e na integração regional.

Palavras-chave: Formação de Professores. Internacionalização da Educação Superior. Organismos Internacionais. Desenvolvimento Sustentável.

* A pesquisa contou com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes) - Código de Financiamento 001.

^a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

^b Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

^c Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

Recebido em: 20 jun. 2020

Aceito em: 18 fev. 2022

1 Introdução

A investigação em questão parte da problematização de quais são as diretrizes dos organismos multilaterais para a formação de professores. Aprofundando essa reflexão, leva-se em consideração o contexto emergente mundial, apresentando o movimento global dos documentos analisados como forma indicativa de subsidiar políticas públicas para a formação docente em âmbito internacional.

Esse esforço teórico-reflexivo não busca esgotar a discussão sobre o assunto em tela, mas polemizar as temáticas que envolvem diretamente as Instituições de Educação Superior (IES) e a formação de professores. Esse movimento busca construir respostas e avanços que são ancorados em um campo do conhecimento que discute os contextos emergentes¹.

Esse artigo objetiva investigar as indicações relacionadas à formação de professores nos documentos internacionais, produzidos a partir de 2015, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), e pelo Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe (Iesalc). Buscou-se compreender os norteamientos para a formação de professores, com destaque para os direcionamentos referentes à internacionalização, a partir da constituição e fortalecimento das redes de pesquisa e da cooperação universitária, aos países membros da Organização das Nações Unidas (ONU).

Os documentos produzidos pela Unesco analisados nesse artigo são frutos do processo de monitoramento global do Marco de Ação do Fórum Mundial de Educação (2000) em Dakar, Senegal. Esse marco teve como temática central a Educação para Todos (EPT) com uma agenda de compromissos coletivos estabelecidos pelos Estados-membros para o período 2000-2015, organizados a partir de seis objetivos.

Durante os anos subsequentes, foram realizados monitoramentos anuais acerca das respostas dadas pelos Estados, sociedade civil e comunidade internacional para o cumprimento dessa agenda global. No Relatório final, elaborado para subsidiar a realização do Fórum Mundial de Educação em Incheon (Coreia do Sul), foram apresentados os avanços, conquistas e recomendações para uma nova edição do Marco de Ação pós-2015. O Relatório de Monitoramento

¹ Os contextos emergentes são configurações em construção na Educação Superior observadas em sociedades contemporâneas, e, que convivem em tensão com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas (MOROSINI, 2014). Na América Latina, segundo Didriksson (2012), são caracterizados por um sistema de Educação Superior complexo, heterogêneo, segmentado socialmente, além da massificação da demanda social por Educação e uma forte presença da internacionalização.

(UNESCO, 2015a) apresentou condicionantes que influenciam os contextos educacionais e que deverão ser “enfrentados pelos formuladores de políticas, como o ritmo rápido de mudanças das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e a preocupação crescente com a sustentabilidade ambiental” (UNESCO, 2015a, p. 1).

É no bojo desse cenário e das previsões para as demandas que a Educação deverá responder nas próximas décadas pela “futura agenda global de desenvolvimento sustentável” (UNESCO, 2015b, p. 4). A proposta estabelece os paradigmas da Educação para a Cidadania Global (UNESCO, 2015c) e a Agenda Educação E2030, composta pela Declaração de Incheon (2015d) e pelo Marco de Ação da Educação (2015d) para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4. Esse objetivo prevê assegurar a Educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, tendo sido complementado pela publicação intitulada “Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - Objetivos de Aprendizagem (UNESCO, 2017)”.

Em relação aos documentos emitidos pelo Iesalc, são resultados da Conferência Regional de Educação Superior (Cres), realizada em Córdoba (IESALC, 2018a), e considerado o evento mais importante da América Latina e Caribe (ALC) para esse nível de Educação. Sua terceira edição foi realizada na Argentina, no marco da comemoração do centenário da Reforma de Córdoba, reuniu diversos atores para discutir e apresentar um plano de ação para o sistema educativo do continente. A formação de professores, embora não fosse um dos eixos propostos pelo evento, foi contemplado em um tópico específico no Plano de Ação Cres 2018-2028 (IESALC, 2018b).

O texto encontra-se dividido em duas partes, além das considerações iniciais e finais. Na primeira, detalha-se a metodologia; na segunda, são inventariados os resultados e as inferências acerca da problematização proposta, dividida em três categorias analíticas: políticas para a formação de professores; carreira e desenvolvimento profissional docente e internacionalização na/da formação de professores.

2 Metodologia

Esse estudo foi constituído a partir de um conjunto de recursos textuais denominado *corpus*. Para que a análise tenha rigor científico e possibilite a compreensão de novos conhecimentos com qualidade, o processo exigiu um envolvimento aprofundado, identificado como impregnação por Moraes e Galiazzi (2011).

A proliferação de documentos referentes à reforma do sistema educacional implementada pelo Ministério da Educação no Brasil, na última década do século XX, mobilizou pesquisadores a se debruçarem sobre o tema, com o intuito de compreender tanto o conteúdo quanto os mecanismos envolvidos (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005). Nessa direção, vale-se dessa intencionalidade para realizar esse movimento com os documentos com “força-de-lei internacional”. Não se pode ficar alheio aos organismos que incentivam políticas com vistas às ações integradas mundiais no campo educacional.

Para isso, considerou-se a natureza do organismo internacional, o contexto, o conteúdo e os discursos presentes nos documentos, que são os orientadores das políticas nacionais para a formação de professores nos países membros da ONU. Assim, para essa investigação, foram utilizados os documentos oriundos de organismos internacionais/multilaterais datados de 2015/2019, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 - Relação de documentos analisados, siglas de identificação e origem

Organismo	Documento	Sigla	Ano da publicação
Unesco	Educação para a Cidadania Global	ECG	2015
	Declaração de Incheon	DI	2015
	Marco de Ação da Educação	Marcoedu	2015
	Educação para os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem	EDS	2017
Iesalc	Declaração da Conferência Regional de Educação Superior	Cres	2018
	Plano de Ação Cres 2018-2028	Planres	2019

Fonte: Elaborada pelas autoras (2019).

A partir de eventos de grande prestígio internacional, como reuniões, encontros, e conferências, são emitidos instrumentos orientadores, os quais são consideradas diretrizes a serem seguidas pelos seus participantes. Os textos analisados, embora sejam consideradas orientações, são formulados para que os governos, em seus diversos níveis, direcionem as políticas, a partir de modelos universais. Contudo, há dificuldade em obter capilaridade na implementação dessas diretrizes na totalidade dos Estados-membros em função das particularidades de cada país.

Maués (2021) corrobora esse posicionamento, e complementa que, a partir da globalização neoliberal, acentua-se a semelhança entre as reformas empreendidas no campo educacional no mundo todo, que acabam por constituir uma agenda global da Educação. Desse modo, é possível analisar criticamente que alguns organismos internacionais, entre eles o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Unesco exercem um papel de elaboradores de “políticas viajantes” que constituem a Agenda Global; e as Redes Políticas têm sido os vetores da disseminação das ideias e das estratégias que devem conformar as políticas públicas” (MAUÉS, 2021, p. 187).

Destarte, apesar das concepções sobre o papel da Educação no processo da globalização neoliberal, caminharem para o sentido de uma agenda global, Maués (2021) aponta que existem diferenças, às vezes um tanto quanto sutis, mas importantes, a serem consideradas entre as várias acepções desse fenômeno mundial.

O processo analítico conduzido para a análise do *corpus* dessa pesquisa foi realizado sob a ancoragem da Análise Textual Discursiva (ATD), por privilegiar a produção de sentido expressa na linguagem em determinado contexto e tempo histórico, e propiciar um conhecimento a respeito do objeto expandido, complexificado e aprofundado (MORAES; GALIAZZI, 2011).

A constituição do *corpus* de análise foi realizada a partir da seleção dos documentos constantes no Quadro 1 nas bases de dados dos respectivos organismos internacionais. O resultado desse processo analítico serviu de fundamento para a elaboração de um mapeamento das indicações dos organismos internacionais para a formação de professores, os quais subsidiam políticas públicas em todo o globo.

Buscou-se realizar uma análise crítica dos documentos, para que fosse possível extrair enunciados significativos desse conjunto de textos. Ao considerar as indicações constantes no levantamento realizado, o processo de unitarização² resultou em 209 unidades de sentido, as quais foram organizadas em 35 categorias iniciais, apresentadas em títulos e distribuição quantitativa de unidades de sentido, conforme disposto na Tabela 1.

² O termo unitarização, utilizado por Moraes e Galiazzi (2011) como uma etapa da metodologia da ATD, consiste no processo de fragmentação do *corpus* analítico em unidades de sentido (frases), que propicia ao pesquisador um movimento de interpretação e análise e o conduz a reconstrução de significados implicados no fenômeno investigado.

Tabela 1 - Categorias iniciais

Categorias iniciais		
	Título da categoria	Unidades de sentido
1	Formação docente	43
2	Currículo da formação docente	31
3	Internacionalização da formação de professores	18
4	Implementação da Educação para o desenvolvimento sustentável	12
5	Políticas para formação docente	11
6	Carreira docente	10
7	Qualidade da formação de docentes	9
8	Incorporar questões de gênero na formação de professores	9
9	Formação inicial e continuada	7
10	Valorização da profissão docente	6
11	Formação de docentes da Educação Superior	5
12	Formação docente permanente	5
13	Implementação da ECG	5
14	Formação continuada de professores	4
15	Desenvolvimento profissional	3
16	Cooperação internacional para a formação de professores	3
17	Internacionalização da Educação Superior	3
18	Papel das instituições na formação docente	3
19	Financiamento da formação docente	2
20	Participação das instituições de Educação Superior no fortalecimento dos sistemas educativos	2
21	Papel dos governos na formação de professores	2
22	Cooperação para a formação de professores	2
23	Formação de professores à distância	2
24	Instituições formadoras	1
25	Melhoria da qualidade de vida dos docentes	1
26	Organizações de professores	1
27	Remuneração da profissão docente	1
28	Formação docente à distância	1
29	Formação docente na modalidade presencial ou virtual	1
30	Desempenho dos docentes	1

Continua

Continuação

Categorias iniciais		
	Título da categoria	Unidades de sentido
31	Formação de docentes interculturais bilíngues	1
32	Formação inicial de docentes	1
33	Formação inicial e continuada à distância	1
34	Formação pedagógica em nível de pós-graduação para a docência na Educação Superior	1
35	Internacionalização da Educação	1
TOTAL		209

Fonte: Elaborada pelas autoras (2019)

No processo de construção das categorias de análise, foi realizado o agrupamento das 35 categorias iniciais em oito categorias intermediárias, permitindo uma compreensão aprofundada do objeto de estudo, conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 - Categorias intermediárias

Categorias intermediárias		
	Título da categoria	Unidades de sentido
1	Políticas para a formação de professores	86
2	Currículo da formação docente	41
3	Desenvolvimento profissional docente	30
4	Internacionalização da formação de professores	24
5	Carreira docente	19
6	Participação dos governos e das IES na formação docente	6
7	Participação das IES no fortalecimento dos sistemas educativos	2
8	Internacionalização da Educação	1
TOTAL		209

Fonte: Elaborada pelas autoras (2019)

Considerando a necessidade de se estabelecerem categorias mais precisas e válidas para a análise do *corpus*, para que tenham significados claros de modo que auxiliem na classificação dos enunciados para a compreensão do fenômeno investigado, identificou-se uma convergência em torno de três categorias finais, conforme Tabela 3.

Tabela 3 - Categorias finais

Categorias finais		
	Título da categoria	Unidades de sentido
1	Políticas para a formação de professores	136
2	Carreira e desenvolvimento profissional docente	48
3	Internacionalização na/da formação de professores	25
TOTAL		209

Fonte: Elaborada pelas autoras (2019)

Esse ciclo de análise conduziu a um processo auto-organizado, sistemático e rigoroso. Foram obtidos, como resultado, novas compreensões que emergem de seu *corpus* de análise. Nesse ínterim, compreende-se a relevância que uma agenda internacional para a Educação Superior possui, haja vista que assinala uma influência global e internacional nas políticas nacionais.

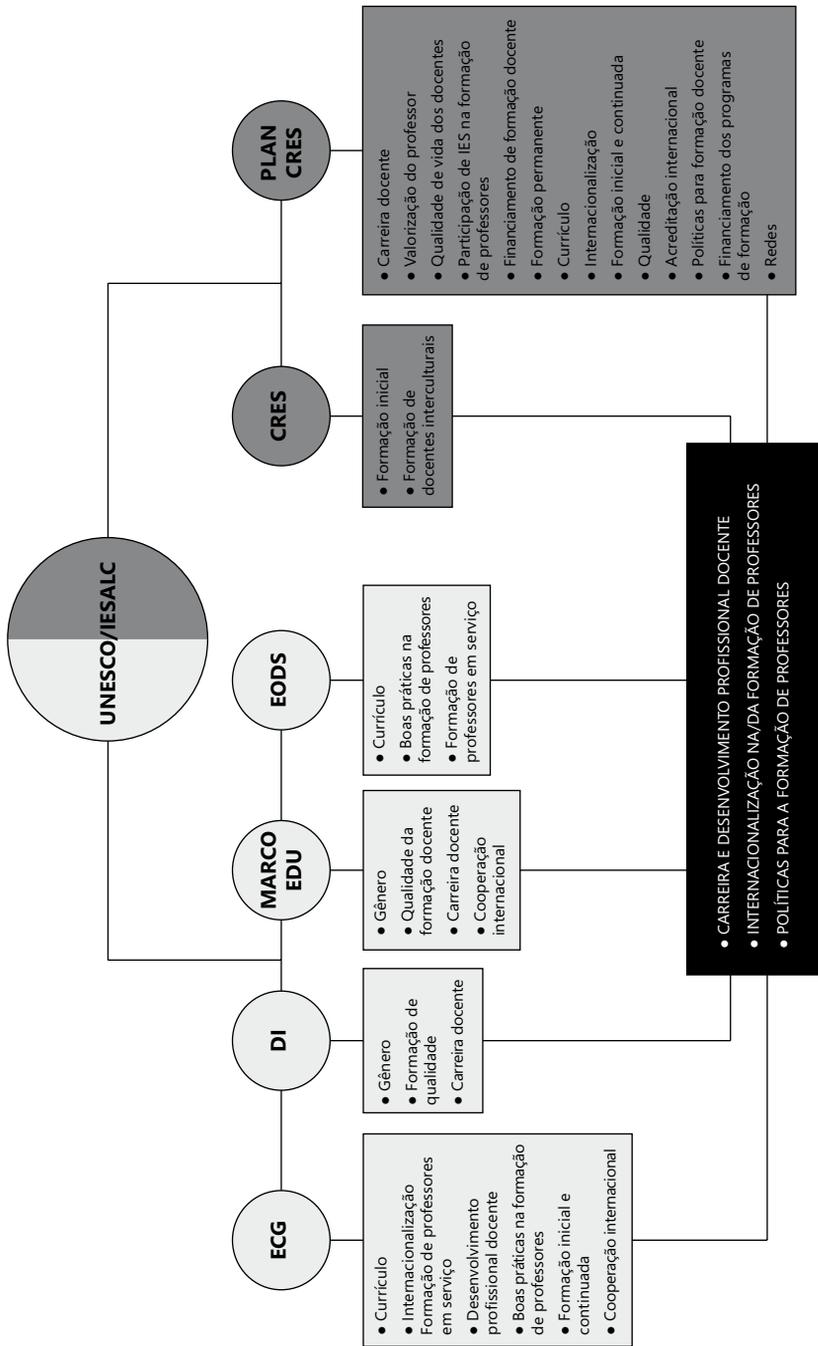
Na concepção de Akkari (2017, p. 938), a Agenda Global da Educação é o resultado do trabalho conjunto das organizações internacionais influentes no setor e apresenta “[...] a onipresença de uma concepção neoliberal da Educação, embora o componente humanista não tenha desaparecido completamente. Isso resulta em uma agenda na qual um consenso superficial prevalece sobre a análise lúcida”, o que, de fato, não pôde ser desconsiderado.

3 O que os resultados permitem inferir

É notório que a formação docente é um tema relevante nos estudos e nas pesquisas nacionais e internacionais e que deve ser assumida como um compromisso social das instituições formadoras. Akkari (2017, p. 954) considera que, um debate sobre a Agenda E2030 poderia ser favorável para o Brasil, pois “seria uma oportunidade para os atores da Educação do país discutirem e se apropriarem das orientações mais adequadas para o contexto do país”.

Os dados analíticos trazem importantes contribuições para a área, sendo que os documentos analisados apresentam objetivos, metas, indicadores e ações que devem ser adotadas para a formação docente em toda a ALC, e nas outras regiões do globo, a partir de uma perspectiva internacional e intercultural. A análise do *corpus* culminou em três categorias para a compreensão das proposições dos Organismos Internacionais para a formação de professores no marco da Agenda E2030. Essas tiveram suas origens nas categorias iniciais, conforme identificado na Figura 1.

Figura 1 - Das categorias iniciais às categorias finais



Fonte: Elaborada pelas autoras (2019)

3.1 Categoria: políticas para a formação de professores

A primeira categoria examinada sinaliza que as demandas educativas para o exercício profissional docente requerem conhecimentos sobre “*la educación para el desarrollo humano sostenible, la educación en valores y en ciudadanía responsable, la educación para el desarrollo del pensamiento complejo y para la autoformación en la sociedad de la información y del conocimiento*” (IMBERNÓN, 2006, p. 05). Esse modelo educacional exige que a profissão docente esteja voltada aos estudantes e aos processos de Ensino e de aprendizagem, em qualquer outro espaço educativo. Desse modo, as políticas para a formação de professores precisam estar alinhadas a essas necessidades.

A ECG considera que a formação inicial e continuada e o desenvolvimento profissional docente contribuem para uma Educação para a Cidadania Global, resultando em uma das estratégias para aumentar a qualificação dos professores nos países em desenvolvimento. Para isso, é imprescindível “revisar, analisar e melhorar a qualidade da formação de professores (inicial e continuada) e oferecer a todos os professores uma Educação inicial de qualidade, além de desenvolvimento profissional e apoio contínuos” (UNESCO, 2015c, p. 25).

O Marcoedu (UNESCO, 2015d) explicita a necessidade de garantir que os currículos e os programas sejam de alta qualidade e incluam habilidades relativas ao trabalho docente, empreendedorismo, e uso das tecnologias da informação e de comunicação. Os gestores e o corpo docente precisam ser qualificados. Os ODS (UNESCO, 2017) trazem como contribuição a abordagem da instituição global e pedagogias transformadoras orientadas para a ação, que, segundo o documento, são fatores essenciais com vistas à qualidade da formação.

A Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) como temática de um programa de formação de professores deve contemplar módulos em seu currículo, entre os quais destacam-se:

Conceitos básicos de desenvolvimento sustentável em uma perspectiva local, nacional e internacional; conceitos de EDS em uma perspectiva local, nacional e internacional; visões disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares dos principais exemplos de desafios da sustentabilidade; trabalho orientado para projeto sobre problemas específicos de importância local, nacional e global, em cooperação com instituições de Educação e outros parceiros (locais); análise baseada em pesquisa de processos de

EDS em diferentes contextos de aprendizagem (como escolas, faculdades ou instituições de Ensino não formal); experiências práticas com abordagens de EDS e sua reflexão crítica (UNESCO, 2017, p. 52).

Ainda com relação à formação docente, a DI estabelece que os programas devem incorporar conteúdos relativos ao gênero e ao combate às situações de discriminação no ambiente escolar, além de sugerir a implantação de políticas, planejamentos e ambientes educacionais sensíveis a essa temática que busquem erradicar a discriminação e a violência de gênero em instituições educacionais. De acordo com o Marcoedu, é preciso fomentar uma Educação intercultural, por meio da promoção dos direitos humanos e da equidade, e da não discriminação e reprodução de estereótipos de gênero (UNESCO, 2015d).

Para a Unesco, “os educadores são poderosos agentes de mudança que podem oferecer a resposta educativa necessária para alcançar os ODS” (UNESCO, 2017, p. 51). A fim de promover as competências necessárias para uma EDS, se tensiona que os ODS sejam incorporados nos processos de formação inicial e continuada de professores.

Sintetizando, pode-se inferir que o currículo para a formação de professores é um ponto de convergência em todos os documentos. As competências e conhecimentos docentes são consideradas, “essenciais para a reestruturação de processos educativos e instituições de Ensino rumo à sustentabilidade” (UNESCO, 2017, p. 51). Desse modo, a EDS pode contemplar “disciplinas das matérias, didática das matérias, ciências da Educação e estudos orientados para a prática devem incluir princípios da metodologia e conhecimento das matérias [...]” (UNESCO, 2017, p. 51).

Para o contexto Latino-Americano e Caribenho, conforme preconizado pela Declaração da Cres (2018), em todos os níveis dos sistemas educativos as políticas de formação de professores devem considerar a formação de docentes interculturais bilíngues, buscando “promover e facilitar a aprendizagem das línguas dos povos indígenas e afrodescendentes e seu uso efetivo nas práticas de docência, pesquisa e extensão” (IESALC, 2018a, p. 08).

Assim, para que aconteçam transformações no sistema universitário regional/local, foi elaborado o Planres, com o fito de orientar o planejamento e as políticas de Educação Superior das IES, dos governos e dos Organismos Internacionais na ALC, à luz dos ODS. Maués (2021, p. 210) elucida que:

As políticas públicas educacionais nacionais, com as devidas mediações, passam a ser elaboradas baseadas nos objetivos e metas da Agenda Global da Educação, cujo objetivo principal é garantir ao capital que realize o circuito que promova a acumulação por meio da formação do capital humano. Por isso, é importante estabelecer essas relações entre as finalidades dessa agenda, elaborada pelos representantes da globalização neoliberal, e o que é apresentado como demanda da sociedade. A falta dessa ligação torna as análises ingênuas e desprovidas de caráter político, responsabilizando apenas o mensageiro (que também não é inocente), que é o governo de plantão, pela aprovação e implantação de determinadas medidas.

Portanto, a formação docente deve ser instituída por meio de *“políticas y programas de acción afirmativa que alienten la matriculación de estudiantes en las carreras de formación docente”* (IESALC, 2018b, p. 43). Conforme acordado durante a Cres, mas levando-se em consideração o contexto nacional de cada país da ALC, isto se dará mediante a garantia de *“propuestas formativas innovadoras que preparen, motiven y empoderen a los docentes y directivos de todos los niveles educativos para los desafíos y oportunidades que presenta la enseñanza en el siglo XXI, en atención a los ODS”* (IESALC, 2018b, p. 96).

Igualmente, o referido documento estabelece que deve ser garantida a participação de *“70% de los docentes del sistema educativo en la formación continua y de postgrado, en modalidad presencial o virtual, para trabajar en contexto complejos”* (IESALC, 2018b, p. 98); mediante o uso da Educação a distância para os profissionais que se encontrem em exercício em unidades escolares distantes das IES formadoras (IESALC, 2018b).

No Planeres, a necessidade de uma vinculação efetiva entre os organismos de planejamento e os governos, juntamente com as IES que unifiquem indicadores, critérios e políticas é uma questão prioritária. Serpa e Falcón (2019, p. 292) explicitam que *“Junto a ello, las políticas públicas de educación superior deben ir acompañadas del reforzamiento y facilidades que permitan el logro de una mayor equidad en este nivel educacional”*.

Essa articulação constitui-se num locus privilegiado para o planejamento e execução de programas alinhados às necessidades do contexto regional, que atendam às demandas, a fim de que seja possível que não só a qualificação, mas também o desenvolvimento profissional docente.

Nesses programas formativos, deverão ser incluídos “*contenidos transversales desde una perspectiva de respeto, inclusión y visibilización de la diversidad cultural y de la interculturalidad en América Latina y el Caribe*” (IESALC, 2018b, p. 43). Os programas de formação docente na ALC devem apresentar um “*carácter interdisciplinario, que incluyan temáticas sobre internacionalización, interculturalidad, integración regional, cooperación internacional, tecnologías e idiomas extranjeros*” (IESALC, 2018b, p. 62).

Em complemento a essa premissa, o Plancrec aponta que os currículos dos programas de formação de professores devem incorporar “*contenidos, saberes, cosmovisiones, modos de producción de conocimiento y formas de aprendizaje de los pueblos indígenas, desde un enfoque transversal, en las IES de América Latina y el Caribe*” (IESALC, 2018b, p. 99, grifos nossos). Isso significa dizer que a ênfase os programas de formação de professores na ALC deve ser a Educação intercultural bilíngue.

3.2 Categoria: carreira e desenvolvimento profissional docente

A segunda categoria de análise revelou os apontamentos sugeridos pelos Organismos Internacionais para carreira e desenvolvimento profissional docente. Esse é um tópico emergente na atualidade e que necessita de políticas específicas. É fundamental a valorização da profissão e a elaboração de “ações concretas de melhoras das condições de trabalho e, ao mesmo tempo, a proposição de mecanismos avaliadores e reguladores para garantir a responsabilidade dos docentes no exercício da profissão” (NUNES; OLIVEIRA, 2017, p. 07).

O desenvolvimento profissional docente, reverberado nos processos formativos, as condições de trabalho, de remuneração adequados, e a garantia da qualidade de vida foram enfatizados nos documentos analisados. De acordo com Martínez Olivé (2009, p. 11), o desenvolvimento profissional docente tem como objetivo “*mejorar el conjunto de competencias intelectuales, personales, sociales y técnicas (capacidades de lograr) que se ponen en juego para que los estudiantes de una escuela aprendan (lo que deseamos lograr)*”.

Oliveira Junior, Prata-Linhares e Karwoski (2018) sugerem que a formação continuada seja uma nova forma de regulação profissional e não se constitua como profissionalização docente. Visto a partir dessa abordagem, justifica-se um trabalho sistemático dos Estados para que a docência se torne “uma profissão atraente, que seja a primeira escolha dos profissionais, com formação e desenvolvimento contínuos por meio da valorização de seu status profissional, de suas condições

de trabalho e apoio” (UNESCO, 2015d, p. 25). Para isso, devem ser garantidos os direitos políticos e socioeconômicos, as condições decentes de trabalho e remuneração adequada.

Destarte, a constituição de políticas públicas deve

tornar a profissão docente atraente para atuais e futuros funcionários, por meio de melhores condições de trabalho, da garantia de benefícios de seguridade social e da garantia de que os salários de professores e de outros profissionais da Educação sejam pelo menos comparáveis aos pagos em outras profissões que requerem qualificações similares ou equivalentes (UNESCO, 2015d, p. 25).

Durante o Fórum Mundial de Educação, foi firmado o compromisso de garantir “que professores e educadores sejam empoderados, recrutados adequadamente, bem treinados, qualificados profissionalmente, motivados e apoiados em sistemas que disponham de bons recursos e sejam eficientes e dirigidos de maneira eficaz” (UNESCO, 2015d, p. iv). Posição essa que foi reafirmada no Marcoedu, no qual ficou estabelecido que os Estados-membros assumiriam o compromisso de revisar “planos setoriais, orçamentos, currículos e materiais didáticos, bem como formação e supervisão de professores, para que eles não reproduzam estereótipos de gênero e promovam a equidade, a não discriminação e os direitos humanos e também fomentem uma Educação intercultural” (UNESCO, 2015d, p. 20).

Para a ALC, a III CRES enfatizou um compromisso com a formação docente e advertiu que “as autoridades públicas, por sua parte, devem ser responsáveis pelo desenho e implementação de políticas que revalorizem a profissão docente, reconheçam sua centralidade e recompensem adequadamente o desempenho educativo” (IESALC, 2018a, p. 06).

Para Akkari (2017, p. 955), em cada país o debate sobre a implementação da Agenda Global da Educação é aberto, “[...] mesmo que tudo leve a crer que a mesma servirá para consolidar a *status quo* ou as desigualdades nos sistemas de Ensino”. As conclusões do autor indicam “Como importante inovação na agenda internacional em 2030, a Educação para a cidadania mundial abre novas perspectivas que merecem ser efetivadas” (p. 955). Entretanto, esclarece que compete aos atores da Educação Superior implementar orientações mais promissoras que gerem ações coerentes com a realidade de cada país.

A valorização social da profissão e a melhoria da qualidade de vida dos docentes também foram consideradas uma estratégia no Plancre. Para atingir esses objetivos, o documento apontou para a necessidade de “*establecer como prioridad el reconocimiento social de la profesión docente estableciendo mecanismos de formación permanente y un sistema salarial que jerarquice la responsabilidad social que cumplen*” (IESALC, 2018b, p. 42, grifos dos autores).

Desse modo, definiu-se como meta a exigência de articulação de “*políticas públicas y políticas institucionales sobre la revalorización social y la dignificación de la profesión docente*” (IESALC, 2018b, p. 97). As estratégias se constituem em “*acciones conjuntas de gobiernos, sindicatos, asociaciones profesionales e IES destinadas a promover la formación permanente de los docentes para un adecuado reconocimiento y promoción de la carrera docente y el desarrollo de condiciones laborales dignas*” (IESALC, 2018b, p. 97).

Isso garantiria as condições adequadas de carreira e de desenvolvimento profissional docente, e o tema deveria ser abordado “*en mesas de diálogo, foros, congresos sobre la revalorización y dignificación de la profesión docente en el entorno social de los países de la región*” (IESALC, 2018b, p. 96). Ainda de acordo com o estabelecido no Plancre, como política de Estado na ALC, os Estados, os governos e as instituições formadoras devem “*de aquí al 2028, asegurar que los docentes y educadores estén empoderados, adecuadamente contratados, bien formados, profesionalmente capacitados, motivados por sistemas con recursos eficientes y bien gobernados*” (IESALC, 2018b, p. 99).

Outro ponto que merece destaque no referido documento se refere ao objetivo de “*alcanzar el reconocimiento de los Estados y de las IES la importancia del desempeño de los docentes para una enseñanza eficaz en todos los niveles*” (IESALC, 2018b, p. 99). Nessa mesma direção, é recomendado que os programas de formação docente ofertados pelas IES façam parte de “*un sistema de reconocimiento social que honre el valor de la profesión docente con garantías socioeconómicas que dignifiquen el ejercicio profesional*” (IESALC, 2018b, p. 99).

Nas análises de Saraiva e Souza (2020), essas estratégias e ações coordenadas, buscam construir uma agenda comum em torno de dois elementos centrais: excelentes professores e escolas eficazes. Isto posto, devem orientar “[...] suas práticas de modo a garantir a melhoria da performance dos estudantes nas avaliações de desempenho em larga escala” (SARAIVA; SOUZA, 2020, p. 130). Observa-se, que essa ideia que circula sobre esses professores, segundo os autores, está associada a uma cultura de performatividade e cada vez mais são direcionados a uma gestão para resultados.

3.3 Categoria: internacionalização na/da formação de professores

Na terceira categoria, abordam-se as indicações dos organismos internacionais para a internacionalização na/da formação de professores. Morosini (2019) observa que nos contextos emergentes, a internacionalização passa a ser fator imprescindível para a melhoria da qualidade da Educação Superior. Uma de suas tendências é a formação de professores, e essa categoria foi identificada nos documentos ECG, Marcoedu, ODS e no Planres.

Na ECG há uma parte dedicada exclusivamente a potencializar a internacionalização na formação de professores, e a ênfase dada é para a criação de programas de intercâmbio como forma de expor educadores a outros países, culturas e sociedades, bem como a novos métodos e competências pedagógicas (UNESCO, 2015c). O programa incluiria treinamento antes da viagem, orientação, atividades escolares e de Ensino no país visitado, e, no retorno, uma apresentação aos professores e escolas sobre o conhecimento adquirido por meio do estudo.

O Marcoedu ratifica essa orientação em sua meta 4, na qual se apresenta como um indicativo para a Educação de qualidade, dispondo que deverá ser aumentada “substancialmente a oferta de professores qualificados, inclusive por meio da **cooperação** internacional para a formação de professores nos países em desenvolvimento [...]” (UNESCO, 2015d, p. 24, grifo nosso).

Um dos modelos para internacionalizar é a mobilidade, seja *out* (saída de pessoas) ou *in* (recebimento de estrangeiros). Segundo Morosini (2019), consiste em formas de Educação Superior realizadas, presencialmente, além das fronteiras do país e que podem ser levadas a cabo para a formação de professores. Isso possibilitaria aos estudantes dos cursos de formação de professores a oportunidade de estudar no exterior com experiências práticas de intercâmbio, além do desenvolvimento de competências interculturais.

Conforme estabelecido no documento EDS, no item que trata da Integração da EDS, a dimensão internacional da formação de professor deve ser incluída em debates internacionais; nas discussões sobre a diversidade cultural; e, integrada aos currículos dos programas de formação (UNESCO, 2017).

Na III CRES, uma questão prioritária é que a internacionalização deve sustentar a cooperação interinstitucional, baseada em uma relação entre iguais, com ênfase na cooperação Sul-Sul, e na integração regional. Para isso, orienta a

promoção do diálogo intercultural. “Isto propiciará a circulação e a apropriação do conhecimento como bem social estratégico, a favor do desenvolvimento sustentável [...]” (IESALC, 2018a, p. 07).

Muñoz Gómez e Anzola-Pardo (2015, p. 13) consideram que a cooperação internacional, “[...] *yace en la relevancia que tiene el trabajo colaborativo con las distintas organizaciones, a nivel mundial, en proyectos comunes hacia la trascendencia de la educación en otras esferas que tienen impacto social, político y económico*”. Desse modo, a cooperação internacional se constitui como uma ferramenta indispensável no processo de internacionalizar a formação docente.

A opção, sustentada pelo Iesalc, é a de uma sociedade inteligente que enfatiza não só a riqueza dos ativos da ciência ou da tecnologia, mas também a garantia dos níveis de qualidade de vida. Isso não ocorre apenas devido à capacidade que uma determinada sociedade exerce na ciência e na tecnologia como eixos de desenvolvimento econômico, porém, devido à maneira pela qual a pesquisa pode impactar na construção de novos conhecimentos fundamentais ao bem-estar social internacional (DIDRIKSSON, 2008). E, sumariamente, como fundamentar uma gestão institucional de qualidade sustentável e bem público internacional.

A internacionalização é uma ferramenta para transformar a Educação Superior e promover a qualidade do Ensino e da aprendizagem, pois “favorece a formação de cidadãos e profissionais, respeitosos da diversidade cultural, comprometidos com o entendimento intercultural, a cultura de paz e com capacidade para conviver e trabalhar em uma comunidade local e mundial” (IESALC, 2018a, p. 07).

Para a ALC, o Planeres estabelece a necessidade de incorporar a “*dimensión internacional en la formación docente a fin de impulsar dinámicas educativas pertinentes que contribuyan a la construcción de una ciudadanía global*” (IESALC, 2019, p. 62); implementadas por “*políticas públicas que estimulen la internacionalización de la formación docente y fomenten la formación permanente de los docentes con experiencias internacionales*” (IESALC, 2018a, p. 64).

Santos e Leite (2019) também concordam que as IES brasileiras têm se desdobrado em processos integrativos por meio de intercâmbios científicos, tecnológicos e mobilidade. São inúmeras as ações de internacionalização que desejam formar a sociedade do conhecimento entre os países da América Latina e do Caribe.

Isso pode e deve ser desenvolvido com “*programas de cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente*

en aquellos países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo” (IESALC, 2018b, p. 96), com vistas à promoção dos programas de formação. Também é fundamental a redefinição do perfil dos professores que a região necessita, levando em consideração o global, internacional e intercultural, sem deixar de buscar uma perspectiva crítica e adequada às demandas locais dos países.

4 Considerações finais

Nesse artigo, apontam-se os desafios da Agenda da Educação 2030. Conforme exposto por Maués (2021), não se nega a importância simbólica dessa Agenda, que foi o resultado de um consenso entre a tradição humanista e a abordagem neoliberal para a Educação. As manifestações atuais da internacionalização refletem caminhos e descaminhos engendrados pela mundialização do conhecimento, sendo imprescindível que a sociedade conheça o vigor exercido pelos documentos oficiais, para incentivar, moldar, limitar e determinar políticas e práticas educacionais no contexto global.

A formação docente mostra-se como estratégica no âmbito das políticas educacionais, e para Soriano (2018), internacionalizar a formação docente é um meio para a busca da qualidade e de extrema relevância para um projeto de desenvolvimento dos professores na sociedade global/local. Todavia, além de consolidar a natureza pública da Educação como direito e base para sociedades justas e iguais, é essencial que o plano de ação para as próximas décadas integre efetivamente a internacionalização na formação de professores como fator determinante para a mudança educacional.

A organização de alianças para a cooperação está diretamente relacionada com os objetivos delineados pela Unesco e pela Iesalc para a formação docente no contexto dos ODS. Vale enfatizar que, para uma política de cooperação internacional se concretizar, é preciso esforço individual e coletivo, entre os quais podem destacar-se alguns: intercâmbio; redes de cooperação internacionais; projetos de investigação colaborativos; convênios e acordos de colaboração; formação de quadros de docentes capacitados; socialização e difusão das informações que oportunizam inserção internacional.

Há, assim, um rumo promissor no diálogo interdisciplinar e interinstitucional, e por isso é necessário proporcionar novos caminhos para o desenvolvimento de uma política de formação docente em âmbito institucional/local, regional/global. A cooperação é uma ferramenta das políticas de desenvolvimento das IES, uma vez que permitem sua inserção como ator/protagonista da sociedade. Além disso,

é um instrumento eficaz nas estratégias de internacionalização, que devem ser inscritas nos planos de desenvolvimento institucional. Esse processo deve ser facilitado por meio de políticas públicas e de planejamento dos países, com a participação das IES e de programas permanentes de desenvolvimento profissional docente. É, também, um meio para a construção de concepções amplas e densas, ligadas ao bem viver, ao desenvolvimento sustentável e à consecução de uma cidadania global.

Ainda que algumas das diretrizes emanadas pelos Organismos Internacionais se transformem em legislação, “na prática poucas são assumidas por todos os estados e municípios do país, servindo muito mais para colocar na vitrine as medidas que o governo estaria tomando” (MAUÉS; BASTOS, 2016, p. 714). A partir das análises realizadas, conclui-se que as políticas e os programas de formação de professores precisam contribuir para a valorização dos profissionais, e se constituir como uma prioridade das IES e dos Estados.

International organizations and the perspectives for teacher education in the framework of the e2030 agenda

Abstract

This study, in the context of sustainable development, analyzes guidelines for teacher education from emblematic international organizations, as of 2015, such as the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization and the International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean. The research is characterized as a literature and document review, with a qualitative approach, based on textual discourse analysis. The results point to three analytical axes: policies for teacher education; internationalization in teacher education; and career and professional development. The analyses indicate that cooperation is a structuring axis concerning teacher education. There is a promising direction for interdisciplinary and inter-institutional dialogue, which requires individual and collective effort at the institutional, regional, and global levels. For Latin America and the Caribbean, this process must encompass sustainable development, based on a relationship between equals and on regional integration.

Keywords: Teacher Education. Internationalization of Higher Education. International Organizations. Sustainable Development.

Órganos internacionales y perspectivas para la formación de docentes en la agenda e2030

Resumen

Este estudio, en el contexto del desarrollo sostenible, analiza los lineamientos para la formación docente de organizaciones internacionales emblemáticas, desde 2015, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. La investigación se caracteriza por ser una revisión bibliográfica y documental, con enfoque cualitativo, basada en el análisis textual discursivo. Los resultados apuntan a tres ejes analíticos: políticas de formación del profesorado; internacionalización en la formación docente y la carrera y el desarrollo profesional. Los análisis indican que la cooperación es un eje estructurador en lo que se refiere a la formación docente. Hay una dirección prometedora en el diálogo interdisciplinario e interinstitucional. Para ello se necesitan esfuerzos individuales y colectivos, a nivel institucional, regional y global. Para América Latina y el Caribe, este proceso debe contemplar el desarrollo sostenible, basado en una relación entre iguales y la integración regional.

Palabras clave: Formación de Profesores. Internacionalización de la Educación Superior. Organismos Internacionales. Desarrollo Sostenible.

Referências

- AKKARI, A. A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 937-958, 2017. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.AO11>
- DIDRIKSSON, A. Educación superior y sociedad del conocimiento en América Latina y el Caribe, desde la perspectiva de la Conferencia Mundial de la Unesco. In: TUNNERMANN, C (org.). *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la conferencia mundial*. Colombia: IESALC, 2008. Disponível em: <http://flacso.org.br/?publication=la-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe-diez-anos-despues-de-la-conferencia-mundial-de-1998>. Acesso em: 14 fev. 2020.
- DIDRIKSSON, A. Universidad y bien publico en la perspectiva de una sociedade democrática del conocimiento. In: FUENTE, J. R.; DIDRIKSSON, A. (coords.). *Universidad, responsabilidad social y bien publico: el debate desde América Latina*. México: Universidad de Guadalajara, 2012. p. 61-97.
- IMBERNÓN, F. *La profesión docente em la globalización y la sociedade del conocimiento*. 2006. Disponível em: http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_en_la_globalizacion_y_la_sociedad_del_conocimiento_imbernon_f.pdf. Acesso em: 18 abr. 2019.
- INSTITUTO INTERNACIONAL PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA E CARIBE – IESALC. *Declaração*. In: CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA A AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 3., Córdoba, Argentina: IESALC, 2018a. Disponível em: <http://portal.conif.org.br/images/DECLARA%C3%87%C3%83O-CRES-2018-EM-PORTUGU%C3%8AS.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.
- INSTITUTO INTERNACIONAL PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA E CARIBE – IESALC. *Plan de Acción 2018-2028*. In: CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA A AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 3., Córdoba, Argentina: IESALC, 2018b. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Mr_obMED-yv2RalSeC6L1YeStb1C9tiU/view. Acesso em: 10 set. 2019.
- MARTÍNEZ OLIVÉ, A. El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. 2008. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/386984431/Martinez-Olive-Alba-El-Desarrollo-Profesional-Docente-y-la-Mejora-de-la-Escuela>. Acesso em: 10 jan. 2020.

MAUÉS, O. C. A agenda global da educação no contexto da covid-19. *Linhas*, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 187-216, maio/ago. 2021. <https://doi.org/10.5965/1984723822492021187>

MAUÉS, O. C.; BASTOS, R. S. As políticas de educação superior na esteira dos organismos internacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, DF, v. 32, n. 3, p. 699-717, set./dez. 2016. <https://doi.org/10.21573/vol32n32016.68570>

MORAES, R.; GALIZAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. 2. ed. Ijuí: Unijui, 2011.

MOROSINI, M. C. (org.). *Guia para a internacionalização universitária*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. *Avaliação*, Campinas; v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200007>

MUÑOZ GÓMEZ, P. A.; ANZOLA-PARDO, G. Editorial. In: SPAGGIARI GUTIÉRREZ, S. L.; MEJÁ QUEVEDO, J. C. *Guías para la internacionalización de la educación superior: cooperación internacional*. Bogotá: Ministério da Educação, 2015. p. 11-47.

NUNES, C. P.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. *Educação e Pesquisa*, v. 43, n. 1, p. 66-80, jan.-mar. 2017. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201604145487>

OLIVEIRA JUNIOR, A. P.; PRATA-LINHARES, M. M.; KARWOSKI, A. M. Formação docente no contexto brasileiro das instituições federais de educação superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p. 52-90, jan./mar. 2018. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002600902>

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – Unesco. *Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, e à educação ao longo da vida para todos*. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO. 2015d. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 31 jan. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – Unesco. *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: UNESCO, 2015c. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>. Acesso em: 22 fev. 2020. 2015a

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – Unesco. *Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável: objetivos de aprendizagem*. Paris: UNESCO, 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>. Acesso em: 12 nov. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – Unesco. *Nota conceitual do relatório de monitoramento global de educação para todos 2015*. Brasília: UNESCO, 2015b. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/Concept_note_EFA_GMR_pt_2015.pdf. Acesso em: 15 abr. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – Unesco. *Relatório de monitoramento global de EPT*. Brasília: UNESCO, 2015a. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_por/PDF/232565por.pdf.multi. Acesso em: 15 abr. 2020.

SANTOS, M. G.; LEITE, D. Rede regionais para acreditação e avaliação da qualidade da educação superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, n.102, p. 108-128, jan./mar. 2019. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002701357>

SARAIVA, A. M. A; SOUZA, J. F. A formação docente e as organizações internacionais: uma agenda focada na performatividade dos professores e na eficácia escolar. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 1, p. 129-147, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://www.aesufope.com.br/PDF/saraiva-souza.pdf>. Acesso em: 31 out. 2021.

SERPA, G. R.; FALCÓN, A. L. Masificación, equidad, educación superior: la universalización de la educación superior cubana. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. Rio de Janeiro, v. 27, n.103, p. 291-316, abr./jun. 2019. <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n1.8>

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, jul./dez. 2005. <https://doi.org/10.5007/%25x>

SORIANO, L. I. M. Educación y desarrollo sostenible al 2030: internacionalización de la formación docente en América Latina y el Caribe. In: GACÉL-ÁVILA, J. (org.). *Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe: balance regional y prospectiva*. Caracas: IESALC. 2018. Disponível em: http://erasmusplusriesal.org/sites/default/files/libro_la_es_inter_e_integracion_cres.pdf. Acesso em: 23 fev. 2020.



Informações sobre as autoras

Marília Costa Morosini: Pós-Doutora em educação no Teresa Lozano Long Institute of Latin American Studies/Universidade do Texas/Austin. Professora da Escola de Humanidades e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Bolsista Produtividade 1A do CNPq. Contato: marilia.morosini@pucrs.br

 <https://orcid.org/0000-0002-3445-1040>

Egeslaine de Nez: Pós-doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: profe.denez@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-0316-0080>

Vanessa Gabrielle Woicolesco: Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Bolsista CAPES modalidade II. Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Contato: vanessa.woicolesco@edu.pucr.br

 <https://orcid.org/0000-0002-3058-8808>