

Formação docente para infâncias: contradições entre global e local

Teacher education for childhoods: global and local contradictions

Vitória Raquel Pereira de Souza¹

Universidade Federal do Pará – UFPA

Belém, PA, 66075-110, Brasil

Resumo: Este artigo analisa criticamente a Estratégia Regional Docente para América Latina e o Caribe (2025–2030), elaborada pela UNESCO, confrontando suas diretrizes com os Planos Nacional, Estadual (Maranhão) e Municipal (São Luís) de Educação. A investigação, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético e na Pedagogia Histórico-Crítica, adota a análise documental como metodologia. O estudo problematiza as concepções de infância, professor e formação presentes no documento da UNESCO, evidenciando contradições entre o discurso global de valorização docente e os limites estruturais das políticas locais. A pesquisa demonstra que, embora os planos educacionais brasileiros incorporem metas de formação continuada, prevalece a lógica da racionalidade técnica, vinculada a indicadores e competências, em detrimento de uma formação crítica e omnilateral. Conclui-se que tais políticas reforçam processos de adaptação funcional ao capital, esvaziando a perspectiva emancipatória da docência.

Palavras-chave: Formação docente; políticas educacionais; UNESCO; Pedagogia Histórico-Crítica.

Abstract: This article critically analyzes the Regional Teacher Strategy for Latin America and the Caribbean (2025–2030), developed by UNESCO, comparing its guidelines with the Brazilian National, State (Maranhão), and Municipal (São Luís) Education Plans. Grounded in Historical-Dialectical Materialism and Historical-Critical Pedagogy, the research adopts documentary analysis as its methodology. The study problematizes the conceptions of childhood, teacher, and training presented in UNESCO's document, highlighting contradictions between the global discourse of teacher appreciation and the structural limits of local policies. Findings reveal that, although Brazilian education plans include goals for continuing teacher training, they are mainly guided by technical rationality, linked to indicators and competencies, rather than by a critical and holistic perspective. The article concludes that such policies reinforce functional adaptation to capital, undermining the emancipatory potential of teaching.

Keywords: Teacher education; educational policies; UNESCO; Historical-Critical Pedagogy.

¹ Pedagoga pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora da Educação Básica das redes públicas municipal e estadual de São Luís (MA) e do Programa de Formação de Professores Ensinar da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Integra os grupos de pesquisa GEPGEFOP e GP-ENCEX, além de ser membro da ANFOPE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9885-1350>. E-mail: vrp.souza@hotmail.com.



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, e268870, 2025. Universidade Federal de Pernambuco. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.268870>

1. Introdução

As políticas de formação de professores não podem ser analisadas de forma dissociada das determinações históricas, econômicas e sociais do modo de produção capitalista. No contexto atual, marcado pelo aprofundamento da racionalidade neoliberal na organização das políticas educacionais, organismos multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) vêm assumindo protagonismo na formulação de estratégias regionais que orientam os sistemas nacionais de ensino. No campo da formação docente, essas orientações são organizadas sob a lógica da regulação técnica, da padronização de competências e do ajuste permanente às exigências do mercado.

A Estratégia Regional Docente para América Latina e o Caribe (2025–2030), lançada pela UNESCO (2025), insere-se nesse movimento. Em seu site oficial, o organismo justifica a iniciativa com base em dados sobre a escassez de professores qualificados: estima-se a ausência de pelo menos um milhão de docentes no ensino fundamental e 2,2 milhões no ensino médio na região, sobretudo em áreas socialmente desfavorecidas e em componentes curriculares como matemática, ciências, línguas estrangeiras e educação intercultural (UNESCO e Força-Tarefa de Professores, 2023). Essa lacuna, segundo a organização, impacta o desempenho escolar dos estudantes e justificaria a formulação de diretrizes regionais para enfrentar o problema.

Neste cenário, este documento elaborado pela UNESCO (2025), que propõe diretrizes amplas para os países da região. Sua leitura, no entanto, exige problematização crítica: quais concepções de infância, de professor e de formação subjazem a essa estratégia? Que implicações ela carrega para os processos formativos nos contextos locais? E, sobretudo, em que medida esse documento dialoga com os planos educacionais construídos democraticamente no Brasil, como o Plano Nacional de Educação (PNE) homologado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o Plano Estadual de Educação do Maranhão (PEE) homologado pela Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014 e o Plano Municipal de Educação de São Luís (PME) homologado pela Lei nº 6.001, de 09 de novembro de 2015, que incluem metas e estratégias voltadas à formação continuada docente?



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, e268870, 2025. Universidade Federal de Pernambuco. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>
<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.268870>

Neste artigo, propomos analisar criticamente o conceito de formação de professores presente no documento da UNESCO (2025), confrontando-o com os planos locais e os relatórios de monitoramento que apresentam avanços, limites e contradições nas políticas de formação continuada para docentes da educação infantil. A análise parte do princípio de que o campo da formação docente está em permanente disputa, e que os documentos normativos são expressão concreta de projetos políticos e pedagógicos em jogo na sociedade.

O objetivo geral é compreender o projeto de formação docente proposto na Estratégia Regional Docente (2025–2030), situando-o em relação às políticas locais de formação continuada no Maranhão, especialmente no município de São Luís. Como objetivos específicos, busca-se: a) identificar o conceito de formação continuada no documento da UNESCO; b) levantar as principais propostas e diretrizes ali contidas; c) analisar, à luz do Materialismo Histórico-Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica, as convergências e tensões entre esse documento e os planos estadual e municipal de educação; d) discutir os efeitos políticos e pedagógicos dessas orientações para a formação de professores que atuam com as infâncias.

A pesquisa adota o Materialismo Histórico-dialético como método de apreensão da realidade, partindo da concepção de que os fenômenos sociais, incluindo as políticas educacionais e os documentos que as orientam, são determinados pelas contradições inerentes às relações sociais de produção. Assim, os textos analisados são compreendidos como expressões ideológicas que operam no interior das disputas de classe, incorporando interesses políticos, econômicos e sociais que estruturam o modo de produção capitalista. A análise parte da totalidade concreta, considerando a mediação entre o particular e o universal na constituição histórica da formação docente.

No campo pedagógico, a investigação está fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, concebida como uma teoria pedagógica que articula a prática educativa à luta pela superação das condições objetivas de alienação e exploração. A proposta de formação omnilateral, defendida por essa perspectiva, orienta a crítica às políticas de formação de professores baseadas na lógica da adaptação funcional e na fragmentação dos saberes.

A análise documental foi realizada considerando a centralidade histórica e institucional dos Planos de Educação (mesmo em fase de revisão) como instrumentos que expressam, em termos



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, e268870, 2025. Universidade Federal de Pernambuco. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.268870>

legais e normativos, os projetos de formação de professores em disputa no interior do Estado burguês. Ainda que não cumpram a totalidade de suas metas, esses documentos constituem referenciais políticos com potencial de organização e mobilização da categoria docente e das instituições formadoras. Nesse sentido, não se trata de analisar se as metas foram simplesmente atingidas ou não, mas de compreender quais concepções de formação docente foram promovidas, com quais limites estruturais e sob quais determinações históricas.

No caso da Meta 16 do PNE, os dados do Painel de Monitoramento revelam que o percentual de professores com pós-graduação (indicador 16A) em 2024 chegou a 48%, abaixo da meta de 50%, embora tenha havido uma variação positiva de 17,9 pontos percentuais desde 2013. Já o indicador 16B, que se refere à participação de professores da educação básica em cursos de formação continuada, apresenta um resultado ainda mais distante da meta estabelecida: apenas 42,7% dos docentes participaram de ações formativas, quando o previsto era alcançar 100% (Brasil, 2024). Essa discrepância não pode ser compreendida fora da lógica de financiamento, da desvalorização, da precarização do trabalho docente e da ausência de uma política nacional articulada de formação continuada, articulada às universidades públicas.

A leitura crítica desses dados deve ser mediada pelas determinações do modo de produção capitalista, que condiciona a formação de professores a um processo de racionalização técnica e de segmentação do conhecimento, em detrimento de projetos formativos omnilaterais. A queda na priorização orçamentária da educação pública, as reformas trabalhistas e administrativas e a expansão de parcerias com setores privados na oferta de cursos formativos apontam para o aprofundamento da lógica de mercado na regulação da formação docente. Assim, os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), ainda que apresentem incrementos percentuais, expressam uma política formativa marcada por contradições estruturais, entre a exigência de qualificação e a negação material das condições para que essa formação ocorra de modo efetivo e emancipador.

Por isso, os planos de educação (mesmo não atualizados) permanecem como fontes relevantes para a análise, pois incorporam diretrizes debatidas em conferências nacionais, fóruns estaduais e municipais, expressando embates reais em torno da concepção de educação, deformação



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, e268870, 2025. Universidade Federal de Pernambuco. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.268870>

(inicial e continuada) e do papel do professor, dentre outros aspectos. A permanência de metas não cumpridas, como as que compõem a Meta 16, não anula suas determinações estruturais causais, a exemplo do seu conteúdo político: antes, indica a correlação de forças que bloqueia sua efetivação. Analisá-los criticamente, portanto, implica compreender sua gênese histórica, suas determinações e contradições, e os caminhos possíveis de reorganização da luta por uma formação docente articulada à emancipação humana.

A investigação considerou que os sentidos atribuídos à formação continuada nos documentos analisados não são neutros nem universais, mas resultam de projetos políticos em disputa. Por isso, a análise buscou identificar as mediações entre as formulações presentes nos textos e os determinantes históricos mais amplos que as produzem, como a subordinação das políticas educacionais à lógica neoliberal, a valorização de competências técnicas desvinculadas de uma formação integral e a redefinição do papel do professor como executor de metas e indicadores. Nesse processo, o documento da UNESCO (2025) foi confrontado com os planos educacionais do Maranhão (2014) e de São Luís (2015), considerando não apenas o que dizem, mas também o que silenciam ou omitem em relação à formação docente crítica e à educação das infâncias.

Foram definidos como descritores centrais da análise: a concepção de formação continuada (se orientada para a emancipação ou para a adaptação), o lugar atribuído ao professor (como sujeito histórico ou como técnico), a relação com o trabalho pedagógico (como atividade criadora ou prescritiva), as referências institucionais mobilizadas (universidades públicas, centros de formação, organismos multilaterais), e as metas vinculadas à formação (baseadas em indicadores ou em processos formativos). Esses descritores foram construídos a partir da síntese teórica das obras de Marx (2004, 2008), Mészáros (2008), Saviani (2021a), Duarte (2000), Freitas (2012, 2018) e Shiroma (2014, 2018, 2020), articuladas às formulações da ANFOPE (2025).

Com base nesses descritores, cada documento foi analisado em sua totalidade, considerando a coerência interna e as contradições que expressa. A análise não se limitou ao conteúdo expresso nas metas ou estratégias, mas incorporou a estrutura discursiva, a linguagem normativa e os pressupostos epistemológicos que sustentam as diretrizes propostas. Essa abordagem permitiu compreender os documentos não apenas como instrumentos técnicos de gestão educacional, mas



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, e268870, 2025. Universidade Federal de Pernambuco. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.268870>

como parte do processo de organização das condições materiais e ideológicas do trabalho docente no contexto do capitalismo dependente latino-americano.

O texto organiza-se em cinco seções. Na primeira, apresenta-se o referencial teórico-metodológico da análise, centrado nos aportes de Marx (2004, 2008), Mészáros (2008), Saviani (2021), Duarte (2000, 2001), Freitas (2012, 2018), Shiroma (2018) Shiroma, Evangelista (2014) e os princípios defendidos pela ANFOPE (2025). A segunda seção discute a Estratégia Regional Docente da UNESCO (2025), destacando suas diretrizes e concepções. A terceira seção examina os dados e metas sobre a formação continuada presentes no Plano Estadual de Educação do Maranhão e no Plano Municipal de Educação de São Luís, com base em seus respectivos relatórios de monitoramento. Na quarta seção, realiza-se o confronto crítico entre os documentos internacionais e os planos locais. Por fim, a quinta seção apresenta as considerações finais e as implicações da análise para a construção de uma política de formação docente crítica, pública e socialmente referenciada.

2 Referencial Teórico

2.1 Materialismo Histórico-Dialético e a análise da realidade educacional

O método do Materialismo Histórico-Dialético, formulado por Marx e Engels (2004, 2008), constitui-se como ferramenta fundamental para compreender a educação em suas determinações históricas e sociais. Ao analisar as relações de produção, Marx (2004, 2008) revela que o trabalho é a categoria fundante da existência humana, pois é pela atividade prática que os indivíduos produzem os meios de vida e, simultaneamente, produzem a si mesmos. Nos Manuscritos Econômico-Filosóficos e em O Capital, a crítica à economia política evidencia que a alienação do trabalho se desdobra também na alienação da formação humana. A educação, nesse sentido, não pode ser pensada de forma abstrata, mas vinculada às condições materiais e às contradições sociais.

Marx afirma que a transformação do mundo não se realiza apenas pela interpretação, mas pela prática revolucionária. A categoria da práxis, entendida como unidade entre teoria e prática,



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, e268870, 2025. Universidade Federal de Pernambuco. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.268870>

orienta a compreensão de que a formação educacional deve visar à emancipação humana. Assim, o trabalho pedagógico não se reduz à transmissão de conteúdos, mas deve se articular à luta pela superação das formas sociais de dominação.

A contribuição de Mészáros (2008) amplia esse horizonte ao propor a ideia de uma “educação para além do capital”. O autor denuncia a centralidade do capital na conformação das instituições educativas e a tendência de reduzir a escola à preparação para o mercado. Para Mészáros (2008), enquanto prevalecer a lógica da reprodução ampliada do capital, a educação estará submetida a mecanismos de controle e de mercantilização, tornando-se incapaz de garantir efetivamente a emancipação. A saída apontada passa pela construção de projetos educacionais orientados pela crítica radical ao sistema vigente, comprometidos com a formação omnilateral e com a criação de condições para uma sociabilidade para além da lógica mercantil.

2.2 A Pedagogia Histórico-Crítica e a formação de professores

No contexto brasileiro, a Pedagogia Histórico-Crítica, formulada por Saviani (2021a, 2021b), aprofunda a aplicação do método marxista à educação. Defendendo que a escola deve ser compreendida como mediação necessária para a apropriação do saber sistematizado, possibilitando aos estudantes o acesso ao patrimônio histórico e cultural da humanidade. Contra as pedagogias do “aprender a aprender”, que tendem a naturalizar desigualdades, o autor sustenta a necessidade de uma escola que promova uma formação crítica, unitária e omnilateral, vinculada às necessidades históricas da classe trabalhadora. Pois as pedagogias do “aprender a aprender” tendem a:

[...] supervalorizar o método de conhecimento em detrimento do conhecimento como produto, articula-se também a ideia de que uma educação democrática não pode privilegiar uma determinada concepção ideológica, política etc. Uma educação democrática seria uma educação relativista. (Duarte, 2000, p.37).

Essa perspectiva é reforçada por Duarte (2000), ao destacar o trabalho como princípio educativo e fundamento da ontologia do ser social. Para o autor, a formação não se reduz à qualificação para o mercado, mas deve possibilitar a constituição de sujeitos capazes de



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, e268870, 2025. Universidade Federal de Pernambuco. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.268870>

compreender e transformar a realidade. A educação, nesse marco, é parte da luta pela emancipação humana, não um mecanismo de adaptação a estruturas sociais desiguais. Ao recuperar a ontologia marxiana, Duarte mostra que a centralidade do trabalho na formação humana permite entender a docência como prática social, articulada à produção e à socialização do conhecimento.

2.3 Estudos críticos sobre políticas de formação docente

O debate sobre a formação de professores no Brasil é atravessado por disputas entre projetos antagônicos. Freitas (2018) destaca o papel das políticas de *accountability*, que se apresentam como instrumentos de melhoria da qualidade, mas que, na prática, impõem a lógica da avaliação em larga escala, da meritocracia e do controle sobre o trabalho docente. Essas políticas reforçam a responsabilização individual do professor pelos resultados, obscurecendo as determinações sociais e estruturais que incidem sobre a educação.

Shiroma (2014) analisa o avanço das redes de governança educacional, marcadas pela atuação de organismos multilaterais, fundações empresariais e agências privadas. Tais redes difundem um modelo de regulação neoliberal, que desloca o papel do Estado e insere a formação docente em um circuito de padronização global, alinhado às demandas do mercado e à lógica gerencialista. Nessa perspectiva, a profissionalização docente tende a ser esvaziada de seu caráter crítico, sendo reduzida a competências e habilidades avaliáveis.

Esse processo também se revela nos documentos internacionais. “A Estratégia Regional Docente da UNESCO (2025–2030)” enfatiza a transformação do corpo diretivo em líderes pedagógicos, atribuindo-lhes funções de monitoramento, avaliação e orientação das práticas docentes:

Con base en la información recabada para el diseño de la ERD, en República Dominicana se está reconociendo la importancia crítica de ampliar la formación del cuerpo directivo más allá de las habilidades administrativas. Esto implica transitar hacia un enfoque integral que incluya el seguimiento y mejoramiento de la calidad de los aprendizajes del estudiantado. Así, se pretende transformar al cuerpo directivo en líderes pedagógicos que no solo gestionen los establecimientos educativos, sino que también apoyen y supervisen las prácticas pedagógicas, ejerciendo un liderazgo hacia el aprendizaje. Para ello, necesitan desarrollar habilidades para observar, evaluar y proporcionar retroalimentación constructiva. Además, el cuerpo directivo debe estar equipado para facilitar el intercambio



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, e268870, 2025. Universidade Federal de Pernambuco. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>
<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.268870>

de ideas y estrategias entre docentes, fomentando prácticas pedagógicas que no solo se ajusten a las necesidades actuales de las y los estudiantes, sino que también se anticipen a las demandas futuras de la sociedad. Deben ser capaces de guiar al cuerpo docente en la integración de tecnologías emergentes y en el desarrollo de enfoques pedagógicos que promuevan el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas. A través de un liderazgo escolar distribuido renovado, y centrado en la pedagogía, se busca asegurar que el estudiantado adquiera las competencias necesarias para afrontar los desafíos del presente y del futuro. Según la información recabada en los diálogos, especialmente en los países insulares, el cuerpo directivo es reconocido como vital para brindar soporte dentro del aula. La formación y el desarrollo de las habilidades directivas son fundamentales para asegurar que el cuerpo docente reciba un acompañamiento pedagógico adecuado que no solo se ajuste a sus necesidades inmediatas, sino que también fortalezca su proyección a largo plazo (UNESCO, 2025, p. 30).

Embora apresentado como inovação, esse modelo se aproxima do paradigma gerencialista. Shiroma e Evangelista (2014, p. 24) observam que a descentralização e a partilha de responsabilidades com esferas locais e organizações da sociedade civil, constituídas como “Terceiro Setor”, foram estratégias impulsionadas pela Reforma do Estado dos anos 1990, quando se definiu que caberia ao Estado apenas gerenciar processos, enquanto fundações e institutos privados executariam políticas sociais com recursos públicos. A formação de gestores como líderes pedagógicos reforça essa lógica, pois amplia o controle sobre o trabalho docente e transfere responsabilidades estatais para instâncias locais e privadas, fortalecendo a lógica de corresponsabilização e precarização da gestão escolar.

Outro aspecto recorrente nos documentos internacionais refere-se à ideia de transformação educacional vinculada a um “novo contrato social”. A Estratégia Regional Docente (UNESCO, 2025, p. 36) afirma que:

Por ello, la educación debe reimaginarse y transformarse, repensando no solo el contenido curricular (habilidades y conocimientos), sino también las metodologías de enseñanza-aprendizaje para un mundo sostenible. Para ello, no solo se requiere un nuevo contrato social centrado en la transformación educativa, sino también definir la institucionalidad, el financiamiento y la gobernanza (liderazgo colectivo). En este nuevo contrato social, en que se requiere la participación de la totalidad de las comunidades educativas (incluyendo niñeces y juventudes), el protagonismo docente es clave, no solo para el diseño y toma de decisiones en materia de políticas educativas (vinculadas al desarrollo profesional, currículo de pedagogía y evaluación), sino también para promover una educación más democrática, colaborativa e



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, e268870, 2025. Universidade Federal de Pernambuco. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>
<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.268870>

innovadora (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2021). La transformación educativa es un proceso integral y continuo que busca redefinir y mejorar los sistemas educativos para que sean más inclusivos, equitativos y capaces de responder a los desafíos contemporáneos y futuros (UNESCO, 2021c). Esta transformación implica un cambio profundo en cómo se concibe e implementa la educación, abarcando desde la revisión de currículos y métodos de enseñanza hasta la formulación de políticas educativas, la mejora de la infraestructura escolar y el desarrollo de habilidades y competencias digitales. Por lo tanto, la transformación abarca tanto el “qué, cómo, cuándo y dónde enseñamos y aprendemos.

Embora esse discurso se apresente como inovação, sua formulação genérica e abrangente tende a diluir os conflitos estruturais que marcam a educação na sociedade capitalista. Ao falar em transformação, o documento não problematiza os limites materiais impostos pela lógica do capital, nem as contradições entre o discurso da inclusão e a prática da exclusão social. Nesse ponto, a crítica de Saviani (2014, p. 24) é esclarecedora, pois evidencia que a educação participa do movimento contraditório da sociedade:

É justamente essa compreensão dialética que nos permite entender o movimento que se desenvolve por contradições. A educação insere-se, pois, na sociedade sendo por ela determinada, mas participa desse movimento contraditório. O saber se converteu, com a sociedade capitalista, em força produtiva, em meio de produção; e como nessa sociedade os meios de produção são propriedade privada, entende-se a dificuldade que a sociedade capitalista tem de estender o saber para todos. Então a possibilidade de se estender o saber para todos passa pela mudança dessa sociedade, ou seja, pela socialização dos meios de produção que implica a construção de uma sociedade de tipo socialista que supere a ordem capitalista.

Ao relacionar esses dois entendimentos, é possível perceber que, enquanto a UNESCO propõe uma transformação de caráter normativo, centrada em governança, currículo e inovação pedagógica, a Pedagogia Histórico-Crítica aponta para a necessidade de uma transformação estrutural da sociedade. A verdadeira democratização do acesso ao saber exige não apenas ajustes curriculares ou novas metodologias, mas mudanças profundas na ordem social que assegurem as condições objetivas e subjetivas para a emancipação humana.



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, e268870, 2025. Universidade Federal de Pernambuco. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>
<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.268870>

Sobre esse caráter normativo, centrado em governança e na retórica de inovação pedagógica, Freitas (2018, p. 54) alerta que não se trata apenas de uma nova gestão pública, mas de uma demanda pela inserção da atividade educacional no livre mercado, o que equivale a promover a destruição do sistema educacional público. Para o autor, trata-se de um projeto que visa transformar a escola em uma “organização empresarial” prestadora de serviços, fragilizando seu papel democrático. Desse modo, o discurso da transformação educativa esconde uma estratégia de mercantilização que ameaça a sobrevivência da escola pública como espaço comum, gerido coletivamente, e reforça a dualidade entre público e privado.

Em contraposição a esse cenário, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) tem defendido, desde os anos 1980, princípios estruturantes para a formação docente no Brasil. Entre eles, destacam-se a defesa da Base Comum Nacional como referência para uma formação unitária, articulada às especificidades regionais e institucionais, e a crítica às Resoluções CNE/CP de 2019, 2020 e 2024, que instituíram a BNC-Formação Inicial e Continuada. Para a ANFOPE, essas normativas reforçam o tecnicismo e a fragmentação, fragilizando os projetos de formação comprometidos com a emancipação humana.

3. Historicidade e contradições do Documento da UNESCO

As políticas de formação docente não podem ser compreendidas fora das determinações históricas do modo de produção capitalista. No atual estágio, marcado pelo predomínio da racionalidade neoliberal, organismos multilaterais como a UNESCO assumem protagonismo na formulação de estratégias que orientam sistemas nacionais de ensino sob a lógica da regulação técnica e da padronização. Esses documentos, embora revestidos de linguagem universalista e de compromisso com a equidade, são também instrumentos de governança internacional que projetam determinadas concepções de educação, currículo e professorado.

A Estratégia Regional Docente para América Latina y el Caribe 2025–2030 insere-se nesse movimento. Elaborada como resposta à crise docente na região, ela anuncia objetivos como ampliar a oferta de professores qualificados, fortalecer o desenvolvimento profissional ao longo da carreira,



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, e268870, 2025. Universidade Federal de Pernambuco. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.268870>

melhorar condições de trabalho e promover a autonomia docente (UNESCO, 2025). Tais diretrizes, ao mesmo tempo que reconhecem problemas estruturais da profissão, apresentam soluções que se inscrevem na lógica da gestão por resultados, vinculando formação e valorização à aquisição de competências mensuráveis e à adaptação às demandas do mercado.

A historicidade do documento evidencia-se quando se considera o processo de feminização da docência, a baixa diversidade étnico-racial entre os profissionais e a precarização das condições de trabalho. Esses elementos, destacados pela própria UNESCO, revelam contradições próprias das formações sociais latino-americanas: de um lado, a promessa de democratização e inovação; de outro, a permanência de desigualdades históricas, associadas ao lugar dependente da região na divisão internacional do trabalho.

Nesse quadro, o protagonismo docente defendido pela Estratégia Regional assume caráter ambíguo. Enquanto afirma reconhecer professores e gestores como atores centrais, o documento os insere em um modelo de participação regulada, no qual a autonomia é condicionada pelo cumprimento de metas, pela adesão a marcos de competências e pela aceitação de indicadores internacionais de qualidade. A linguagem do “novo contrato social” oculta, portanto, a transferência de responsabilidades do Estado para os próprios profissionais e para esferas locais, reproduzindo a lógica da corresponsabilização e da precarização já identificada em outras experiências de governança educacional.

Assim, a análise crítica do documento exige compreendê-lo como parte de um movimento histórico maior, em que a educação é disputada entre projetos de emancipação humana e projetos de adaptação funcional às exigências do capital. Suas diretrizes devem ser confrontadas com os planos nacionais, estaduais e municipais elaborados em processos participativos, como o PNE (2014), o PEE do Maranhão (2014) e o PME de São Luís (2015), que expressam, ainda que de modo contraditório, outras concepções de formação continuada docente.

Essa perspectiva de confronto abre caminho para a análise documental crítica desenvolvida na seção seguinte. Partindo do Materialismo Histórico-Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica, será possível identificar as categorias de formação docente, profissionalização, papel do Estado e



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, e268870, 2025. Universidade Federal de Pernambuco. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.268870>

concepção de infância presentes no texto da UNESCO, bem como tensionar seus pressupostos em relação às metas e estratégias inscritas nos planos locais de educação.

4. Análise Documental: a racionalidade técnica e a captura do trabalho docente

A partir das contradições evidenciadas no documento da UNESCO e nos planos educacionais brasileiros, torna-se necessário examinar como a lógica da racionalidade técnica se materializa nos dispositivos normativos nacionais, estaduais e municipais. Essa racionalidade, orientada por organismos multilaterais, redefine a formação docente em termos de padronização de competências e cumprimento de metas mensuráveis, deslocando o sentido da valorização profissional para a lógica da certificação e do controle estatístico. Nesse contexto, a análise documental permite compreender de que modo o PNE, o PEE/MA e o PME/São Luís incorporam tais diretrizes, revelando os limites estruturais e políticos impostos à construção de uma formação crítica e omnilateral.

4.1 A racionalidade técnica e a captura do trabalho docente

As políticas de formação de professores no Brasil, materializadas em marcos normativos como o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), o Plano Estadual de Educação do Maranhão (PEE, 2014) e o Plano Municipal de Educação de São Luís (PME, 2015), apresentam-se como compromissos legais de valorização profissional e qualificação contínua. Contudo, é preciso reconhecer que esses planos se inscrevem no movimento mais amplo de regulação internacional conduzido por organismos multilaterais, como a UNESCO, que orientam os sistemas nacionais de ensino a partir de relatórios, estratégias e indicadores globais. A racionalidade técnica difundida por esses organismos permeia os dispositivos locais, traduzindo-se na exigência de cumprimento de metas quantificáveis, na padronização das práticas formativas e na vinculação da qualidade da educação ao desempenho estatístico.

No PNE, as metas 15 e 16 estabelecem a formação inicial e continuada como condição estratégica para que as demais metas educacionais possam ser cumpridas. Ao afirmar que planos de



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, e268870, 2025. Universidade Federal de Pernambuco. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.268870>

carreira, salários e processos formativos são indispensáveis para a melhoria da qualidade, o documento retoma formulações presentes nos relatórios internacionais da UNESCO, que vinculam a docência à lógica de competências e resultados. O monitoramento da meta 16 confirma esse enquadramento: o avanço verificado em cursos de especialização contrasta com o tímido crescimento nos níveis de mestrado e doutorado, evidenciando que o esforço formativo é contabilizado mais pelo acúmulo de certificados do que pelo fortalecimento efetivo da profissão.

O PEE do Maranhão reproduz essa mesma matriz. Sua meta 15 prevê a elevação do número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, estipulando a titulação anual de mestres e doutores. Entretanto, a execução encontra limites estruturais: a oferta de programas de pós-graduação é insuficiente, a burocracia dificulta a liberação de docentes para capacitação e as políticas de incentivo são frágeis. O discurso da valorização convive com práticas administrativas que negam direitos já conquistados, como denunciam os sindicatos ao relatarem entraves no acesso a licenças e progressões. Esse quadro revela como a incorporação de metas alinhadas ao discurso da UNESCO, sem as devidas condições materiais, resulta em precarização e responsabilização dos próprios professores.

O PME de São Luís também está alinhado às diretrizes internacionais. Suas metas 15 e 16 determinam a formação continuada em serviço para todos os profissionais e a oferta de cursos de pós-graduação em colaboração com instituições de ensino superior. As estratégias que vinculam a formação de alfabetizadores ao desempenho em leitura, escrita e cálculo dialogam com a retórica de aprendizagem básica e mensurável difundida pela UNESCO. No entanto, os relatórios de monitoramento municipais apresentam divergências em relação aos dados federais, revelando não apenas problemas de gestão, mas o uso da estatística como mecanismo de legitimação política, em sintonia com a lógica da avaliação por resultados, frequentemente utilizado em políticas de formação professores como é o caso do Pacto Nacional da Alfabetização na idade Certa (PNAIC) e do Programa Mais Alfabetização (Pmalf).

Concluimos que o PNAIC e o Pmalf localizados nessas pesquisas estão alinhados com os interesses do sistema capitalista, o qual defende uma formação descontinuada e rápida, constituída num ecletismo das pedagogias hegemônicas ‘construtivistas’, portanto, sem compromisso com a apropriação dos



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, e268870, 2025. Universidade Federal de Pernambuco. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>
<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.268870>

conhecimentos clássicos na própria formação de professores e no processo da alfabetização (Souza; Cavalcante, 2024, p. 20).

No entanto, esse modelo de formação, ainda que amparado por metas de valorização docente, acaba por reforçar uma lógica de descontinuidade e de fragilidade teórica, pois se orienta mais pela certificação rápida do que por processos de formação crítica. Como destacam Souza e Cavalcante (2024, p. 20), “o PNAIC e o Pmalf localizados nessas pesquisas estão alinhados com os interesses do sistema capitalista, o qual defende uma formação descontinuada e rápida, constituída num ecletismo das pedagogias hegemônicas ‘construtivistas’, portanto, sem compromisso com a apropriação dos conhecimentos clássicos na própria formação de professores e no processo da alfabetização”. Tal perspectiva reforça o entendimento de que os planos locais, ao dialogarem com as diretrizes multilaterais, reduzem a formação docente à lógica instrumental, esvaziando sua dimensão emancipatória.

A análise desses marcos evidencia que, apesar de elaborados em processos participativos e aprovados por instâncias democráticas, PNE, PEE e PME reproduzem em grande medida as orientações de organismos multilaterais. A promessa de valorização e qualificação docente é tensionada por uma racionalidade técnica que captura o trabalho pedagógico, reduzindo a formação à certificação, ao cumprimento de metas e ao controle por indicadores. Assim, os planos locais, ao se alinharem às estratégias globais, reafirmam a disputa entre projetos de formação: de um lado, a formação crítica e omnilateral defendida por correntes progressistas; de outro, a formação instrumental, voltada à adaptação dos professores às exigências do capital.

O documento da UNESCO (2025–2030) não surge isolado, mas sincronizado com o ciclo de revisão dos planos nacionais, estaduais e municipais de educação no Brasil (2026–2036). Essa coincidência não é neutra: revela como os organismos multilaterais atuam no momento de reestruturação normativa, oferecendo diretrizes globais que influenciam diretamente a redação das novas metas.

Do ponto de vista do Materialismo Histórico-Dialético, isso significa que os planos locais, mesmo elaborados em processos participativos, estão sujeitos a pressões externas que tendem a reforçar a racionalidade neoliberal: a) padronização da formação docente em torno de competências



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, e268870, 2025. Universidade Federal de Pernambuco. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.268870>

globais; b) vinculação da valorização profissional a metas de desempenho; c) fortalecimento da governança por indicadores e rankings; d) deslocamento da autonomia docente para a corresponsabilização precarizada.

Assim, o lançamento da Estratégia Regional da UNESCO às vésperas do novo decênio (2026–2036) não é “pouca coisa”, mas sim um movimento político de alinhamento internacional, em que o capital, através de suas instituições, busca capturar a direção das políticas educacionais para o próximo ciclo.

Não é irrelevante que a Estratégia Regional Docente da UNESCO (2025–2030) seja publicada justamente no momento em que os planos de educação no Brasil se encontram em fase de revisão para vigorar no próximo decênio (2026–2036). Essa coincidência temporal revela a articulação entre os ciclos nacionais de planejamento e as orientações globais, demonstrando como o capital, mediado pelos organismos multilaterais, busca influenciar diretamente a definição das metas e estratégias que regerão a formação docente no país. No interior do sistema capitalista e sob os liames do neoliberalismo educacional, essa sincronia não pode ser vista como acaso, mas como parte de um movimento de captura política e ideológica que pretende moldar os rumos da educação segundo a racionalidade técnica, esvaziando a possibilidade de projetos de formação crítica e emancipadora.

4.2 O PNE e as metas 15 e 16: avanços e limites

As metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) ocupam lugar central na discussão sobre a valorização profissional e a formação continuada de professores. O próprio texto do PNE reconhece que a qualidade da educação básica pública depende de um quadro docente valorizado e qualificado:

Um quadro de profissionais da educação motivados e comprometidos com os estudantes de uma escola é indispensável para o sucesso de uma política educacional que busque a qualidade referenciada na Constituição Brasileira. Planos de carreira, salários atrativos, condições de trabalho adequadas, processos de formação inicial e continuada e formas criteriosas de seleção são requisitos para a



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, e268870, 2025. Universidade Federal de Pernambuco. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.268870>

definição de uma equipe de profissionais com o perfil necessário à melhoria da qualidade da educação básica pública (Brasil, 2014, p. 12).

A meta 16 estipulava, até 2024, a titulação em nível de pós-graduação para 50% dos professores da educação básica, além da garantia de formação continuada a todos os profissionais em exercício. O Painel de Monitoramento do PNE (Brasil, 2024) indica avanços importantes, sobretudo na modalidade de especialização, mas revela crescimento tímido nos cursos de mestrado e doutorado. Isso evidencia (quadros 1 e 2) que, embora a meta quantitativa tenha sido parcialmente atendida em algumas regiões, a expansão não se traduziu em democratização efetiva da formação stricto sensu.

Quadro 1 – Percentual de professores com pós-graduação no Brasil (2013-2024)

Modalidade	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Sem Pós-graduação	69,8%	68,6%	67,1%	65,4%	63,8%	62,8%	58,7%	56,6%	55,3%	52,6%	51,9%
Especialização	28,4%	29,5%	30,7%	32,3%	33,6%	34,3%	37,9%	39,5%	40,7%	43,1%	43,7%
Mestrado	1,6%	1,6%	1,8%	2,0%	2,2%	2,3%	2,8%	3,1%	3,3%	3,3%	3,3%
Doutorado	0,2%	0,3%	0,3%	0,4%	0,4%	0,5%	0,6%	0,7%	0,8%	1,0%	1,0%

Fonte: Adaptado de INEP (2024), com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2013-2023). Relatório de monitoramento – dado apresentado graficamente.

Quadro 2 – Percentual de professores com pós-graduação, por região do Brasil (2013-2024)

Brasil/Região	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Brasil	30,2%	31,4%	32,9%	34,6%	36,2%	37,2%	41,3%	43,4%	44,7%	47,4%	48,1%
Norte	19,3%	19,7%	21,1%	24,0%	26,2%	28,2%	31,8%	33,7%	35,6%	40,5%	41,3%
Nordeste	24,5%	26,5%	27,8%	29,9%	31,5%	33,8%	37,7%	40,0%	42,2%	46,8%	46,9%
Sudeste	28,9%	29,8%	31,0%	32,5%	33,7%	33,0%	37,3%	39,2%	39,6%	40,5%	41,7%
Sul	48,7%	49,4%	50,8%	52,7%	55,5%	57,9%	61,6%	62,7%	64,0%	65,2%	65,4%
Centro-Oeste	35,1%	36,6%	39,0%	39,6%	40,0%	40,9%	46,3%	50,2%	53,4%	60,1%	60,8%

Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2013-2023). Relatório de monitoramento – dado apresentado graficamente.

Fonte: Adaptado de INEP (2024), com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2013-2023). Relatório de monitoramento – dado apresentado graficamente.

Os dados também apontam forte desigualdade regional. Enquanto as regiões Centro-Oeste e Sul superaram a meta prevista, alcançando 60,8% e 65,4% de docentes com pós-graduação, respectivamente, Norte e Nordeste permaneceram aquém do esperado. Essa disparidade reflete não apenas diferenças de oferta institucional, mas também desigualdades históricas de financiamento e acesso, que reproduzem assimetrias regionais e sociais.



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, e268870, 2025. Universidade Federal de Pernambuco. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.268870>

Outro aspecto a ser destacado é a expansão quantitativa sem a correspondente garantia de qualidade. O crescimento da especialização, em grande medida, ocorreu por meio da modalidade a distância e por instituições privadas, muitas vezes desvinculadas das universidades públicas e de programas de pesquisa. Isso reforça a crítica de que a valorização profissional corre o risco de ser reduzida à obtenção de certificados, sem assegurar efetivamente melhores condições de trabalho ou a construção de uma formação omnilateral.

Portanto, embora o PNE tenha formalizado a valorização docente como eixo estratégico para a qualidade da educação, sua execução revela limites estruturais: prevalência de metas quantitativas, manutenção de desigualdades regionais e precariedade qualitativa. Esse quadro evidencia como as políticas nacionais, mesmo quando resultam de processos democráticos de elaboração, alinham-se às orientações de organismos multilaterais, como a UNESCO, ao priorizarem indicadores numéricos em detrimento de projetos de formação crítica e emancipadora.

5. Considerações Finais

A análise desenvolvida neste trabalho permitiu evidenciar que a Estratégia Regional Docente para América Latina e o Caribe (2025–2030), elaborada pela UNESCO, reproduz a lógica da racionalidade técnica ao vincular a formação de professores à padronização de competências e ao cumprimento de metas mensuráveis. Embora o discurso do documento apele à valorização docente, a sua formulação carece de condições materiais e políticas efetivas para que tal valorização se concretize.

O confronto com o Plano Nacional de Educação, o Plano Estadual do Maranhão e o Plano Municipal de São Luís revelou que, mesmo resultantes de processos participativos e democráticos, os marcos normativos locais também incorporam diretrizes internacionais, reforçando a tendência de subordinação das políticas nacionais a organismos multilaterais. A distância entre metas e resultados, especialmente no que se refere à formação continuada, expressa não apenas dificuldades de execução, mas contradições estruturais que atravessam a educação brasileira: insuficiência de financiamento, precarização do trabalho docente e expansão da lógica mercantil sobre a formação.



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, e268870, 2025. Universidade Federal de Pernambuco. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.268870>

Ao situar essas tensões à luz do Materialismo Histórico-Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica, reafirma-se que a formação docente não pode se reduzir à adaptação funcional às demandas do mercado. Ao contrário, ela deve ser entendida como processo formativo crítico e omnilateral, articulado à luta por emancipação humana. O desafio que se coloca é o de retomar a centralidade da escola pública e da universidade como espaços de produção de conhecimento e formação de professores comprometidos com um projeto de educação democrática, crítica e socialmente referenciada.

Referências

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final do XXII Encontro Nacional da ANFOPE: 39 anos da Carta de Goiânia: momento de celebrar conquistas e enfrentar desafios.** Goiânia: ANFOPE, 2025. Disponível: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2025/07/Documento-Final-XXII-Enanfope-2025.pdf>. Acesso em 10 set. 2025.

BRASIL. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024.** – Brasília, DF: Inep, 2024a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 set. 2025

BRASIL. **Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação.** Ministério da Educação, Brasília, DF, 2024b. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiY2UzYmVjZDMtN2U3OC00NGE3LTlhYWQtwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 03 set. 2024.

DUARTE, N. **Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da Teoria Vigotskiana.** Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

FREITAS, L. C. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação.** Educação & Sociedade, São Paulo, v. 33, p. 379-404, 2012.



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, e268870, 2025. Universidade Federal de Pernambuco. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.268870>

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. **Contribuição para a crítica da economia política.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** Tradução de Isa Tavares. 2. ed. ampliada. São Paulo: Boitempo, 2008.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. **Revista RBBA – Revista Binacional Brasil Argentina**, Vitória da Conquista, v. 2, n. 2, p. 11–36, dez. 2014.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica.** 12 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 44 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021b.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 4, n. 11, p. 21-38, maio/ago. 2014.

SHIROMA, E. O. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais. **Momento: diálogos em educação**, [s. l.], v. 27, n. 2, p. 88-106, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8093>. Acesso em: 10 jun. 2025.

SHIROMA, E. O. Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [s. l.], v. 5, p. 1-22, 2020.

MARANHÃO. **Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014.** Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências. São Luís: Governo do Estado do Maranhão, 2014. Publicado no Diário Oficial do Estado do Maranhão, 11 jun. 2014

SÃO LUÍS (MA). **Lei nº 6.001, de 09 de novembro de 2015.** Institui o Plano Municipal de Educação de São Luís e dá outras providências. São Luís: Prefeitura Municipal de São Luís, 2015. Publicado no Diário Oficial do Município de São Luís, 18 nov. 2015.

SOUZA, Vitória Raquel Pereira de; CAVALCANTE, Petrônio. Pedagogia Histórico-Crítica e a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, [S. l.], v. 14, n. 35, p. D8 01–24, 2025. DOI:



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, e268870, 2025. Universidade Federal de Pernambuco. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>
<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.268870>

10.5281/zenodo.14634970.

Disponível

em:

<https://periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/3153>. Acesso em: 10 set. 2025.

UNESCO. **Estratégia Regional Docente para América Latina y el Caribe 2025-2030**. Santiago: OREALC/UNESCO, 2025.

Recebido em 02 de dezembro de 2025.

Aprovado em 09 de dezembro de 2025



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, e268870, 2025. Universidade Federal de Pernambuco. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.268870>