

## Políticas para a Formação Continuada de Professores no contexto do capitalismo digital: análise das recomendações da OCDE para o Brasil

*Policies for the Continuing Education of Teachers in the context of digital capitalism:  
an analysis of OECD recommendations for Brazil*

*Políticas para la Formación Permanente del Profesorado en el contexto del capitalismo digital:  
un análisis de las recomendaciones de la OCDE para Brasil*

Paula Gonçalves Felício<sup>1</sup>  
Universidade Estadual de Maringá e Universitat de Barcelona

Jani Alves da Silva Moreira<sup>2</sup>  
Universidade Estadual de Maringá

**Resumo:** Este artigo objetiva analisar as diretrizes políticas propaladas em documentos produzidos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para as políticas de Formação Continuada de Professores, a fim de compreender o caráter ideológico expresso em seus documentos e suas implicações para as políticas educacionais brasileiras no contexto do capitalismo digital. Buscamos investigar o caráter ideológico e a vinculação econômica dessas diretrizes para as políticas educacionais e compreender o capitalismo contemporâneo na era digital. Trata-se dos resultados de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfica e documental, fundamentada na Ciência da História. Os resultados evidenciaram que o processo de relações econômicas, políticas e educacionais entre a OCDE e o Brasil está a delinear os pressupostos das políticas para Formação Continuada de Professores; a intensificar as avaliações externas como mecanismos de controle ao processo de ensino e ao trabalho docente; e a favorecer uma Educação que atenda aos interesses do capital contemporâneo.

**Palavras-chave:** Políticas educacionais; Formação Continuada de Professores; Capitalismo digital; OCDE.

**Abstract:** This article aims to analyze the policy guidelines outlined in documents issued by the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) regarding Continuing Teacher Education policies, in order to understand the ideological nature expressed in these documents and their implications for Brazilian educational policies within the context of digital capitalism. The study investigates the ideological character and economic connections of these guidelines with respect to educational policies, aiming to understand contemporary capitalism in the digital age. Based on qualitative research with a bibliographic and documentary approach, grounded in Historical Research, the results reveal that the process of economic, political, and educational relations between the OECD and Brazil is shaping the foundations of policies for Continuing Teacher Education; intensifying external assessments as mechanisms of control over the teaching

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, (PR) Brasil. Universitat de Barcelona (UB), Barcelona, Espanha. E-mail: [paulagfelicio94@gmail.com](mailto:paulagfelicio94@gmail.com); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3817553997833678>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5946-9802>.

<sup>2</sup> Pós-Doutora em Educação. Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, (PR) Brasil. E-mail: [jasmoreira@uem.br](mailto:jasmoreira@uem.br); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8162047783765424>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3008-0887>.

process and teaching profession; and promoting education that serves the interests of contemporary capitalism.

**Keywords:** Educational policies; Continuing Teacher Education; Digital capitalism; OECD.

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo analizar las directrices políticas promovidas en documentos elaborados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en relación con las políticas de Formación Continua del Profesorado, con el fin de comprender el carácter ideológico presente en dichos documentos y sus implicaciones para las políticas educativas brasileñas en el contexto del capitalismo digital. Se busca investigar el sesgo ideológico y el vínculo económico de estas directrices con respecto a las políticas educativas, así como comprender el capitalismo contemporáneo en la era digital. Se trata de los resultados de una investigación cualitativa, de carácter bibliográfico y documental, fundamentada en la Ciencia de la Historia. Los resultados evidencian que el proceso de relaciones económicas, políticas y educativas entre la OCDE y Brasil define las premisas de las políticas de Formación Continua del Profesorado; intensifica las evaluaciones externas como mecanismos de control del proceso de enseñanza y del trabajo docente; y promueve una educación que responde a los intereses del capital contemporáneo.

**Palabras clave:** Políticas educativas; Formación Continua del Profesorado; Capitalismo digital; OCDE.

---

**Recebido em:** 08 de agosto de 2025

**Aceito em:** 07 de outubro de 2025

---

## Introdução

Este artigo tem por objetivo analisar as diretrizes políticas propaladas em documentos produzidos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para as políticas de Formação Continuada de Professores, no Brasil, a fim de compreender o caráter ideológico expresso em recomendações contidas em seus documentos e suas implicações para as políticas educacionais no contexto do capitalismo contemporâneo na era digital.

Consideramos que as relações entre capital e Educação se estabelecem tendo como referência os projetos estatísticos internacionais e, em particular, o projeto *Indicators of Educational Systems* (Indicadores dos Sistemas Educativos – INES), do *Centre for Educational Research and Innovation* (CERI) da OCDE, em que a escolha de indicadores constitui a questão principal para a definição de uma agenda global para a Educação, a influenciar diretamente nas políticas educacionais (Teodoro, 2011).

Nessa perspectiva, no capital contemporâneo, nomeadamente pós 2008, há ressignificadas novas de regulação política. Essa “nova” forma de regulação se tornou base política do neoliberalismo. Para Saura et al. (2024), faz-se necessário analisar a materialização do Estado como relação social por meio da governança corporativa, por exemplo, a relação entre público e privado, que pode ser compreendida como forças sociais em disputa,

sustentadas por determinações ideológicas que se constituem nas mudanças econômicas mais amplas. A crise econômica de 2008 foi um período que forneceu elementos para refletirmos sobre as bases da atual expansão da governança corporativa do Estado, em mecanismos de redes políticas, como relação social na fase digital.

Para compreendermos tais mudanças, imbuídos neste cenário econômico, político e educacional, faz-se necessário atentarmos não somente ao que se diz e materializa em documentos ou relatórios nacionais e/ou internacionais, mas igualmente, ao que se silencia nos documentos, seja no contexto de implementação da política ou em seu contexto da prática. Portanto, compreender o discurso implícito nas recomendações da OCDE é essencial, assim como buscar os interesses que sustentam a elaboração dos documentos e suas implicações para as políticas educacionais, sobretudo a política de formação docente.

Consideramos oportuno a compreensão do capitalismo contemporâneo na era digital para a análise das políticas educacionais, no contexto da mundialização do capital (Chesnais, 1996) e reestruturação flexível no mundo do trabalho, assim como a investigação nos documentos oficiais e internacionais sobre como a ideologia neoliberal atua mediante a lógica vigente e como ela se estabelece e se articula em ações governamentais. Examinar o contexto macroeconômico, os aspectos históricos e políticos dos fenômenos afetos à temática é apreender a totalidade histórica que produz a problemática, a fim de comprovar que não há neutralidade envolvida em questão, mas sim, uma relação com a dinâmica da sociedade na qual se insere, a fim de analisarmos as recomendações da OCDE para as políticas de Formação Continuada de Professores no Brasil, no contexto do capitalismo contemporâneo na era digital.

A mediação analítica se ancora nos pressupostos da Ciência da História, que possibilita a compreensão de que a Educação não é um fenômeno explicável por si só, de forma isolada, mas sim, explicado pelas relações sociais presentes na organização econômica e política da sociedade, produzidos por relações permeadas de interesses antagônicos (Marx; Engels, 1993). Em termos metodológicos, optamos pela análise documental e bibliográfica. O delineamento bibliográfico, de acordo com Sousa et al (2021) é o levantamento e sistematização de obras publicadas sobre a temática proposta, as quais contribuirão para os estudos e análises críticas do objeto de investigação.

No que se refere à análise documental, Evangelista e Shiroma (2019) destacam ser fundamental atentarmos às relações entre trabalho e sociedade capitalista e a função que nelas ocupa o Estado. Assim, em nosso entendimento, a pesquisa documental busca compreender um fenômeno em sua profundidade, para além de sua aparência, pois, por vezes, cabe analisar os dados e fatos implícitos em determinado texto e contexto.

Organizamos o artigo em dois momentos, no qual evidenciamos as discussões e os resultados da pesquisa. Primeiramente, expomos a compreensão acerca das diretrizes políticas da OCDE para a Educação brasileira no contexto do capitalismo contemporâneo na era digital, a fim de verificar as implicações das mudanças ocorridas nas políticas educacionais; em seguida, tratamos de investigar o caráter ideológico e a vinculação econômica das recomendações políticas propaladas pela OCDE para as políticas de Formação Continuada de Professores no Brasil, a fim de explicitar quais as categorias políticas são recorrentes.

### **OCDE: uma análise das diretrizes políticas para a Educação brasileira no contexto do Capitalismo Digital**

A OCDE é uma organização internacional intergovernamental que foi criada posteriormente à Segunda Guerra Mundial, em 1948, com o nome de Organização para a Cooperação Econômica Europeia, a fim de coordenar o Plano Marshall. A partir de 1961, constituiu-se no que atualmente conhecemos como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com sede em Paris, França. Tem como objetivo deliberar e elaborar recomendações políticas para o crescimento econômico e desenvolvimento dos seus países-membros. A OCDE tem mais de 35 países-membros, sendo os mais industrializados do mundo, e mais 100 países que colaboram em seus trabalhos. O Brasil ainda não constitui essa organização (Felicio, 2024).

A referida Organização descreve suas atividades como forma de trabalhar com os governos, a fim de analisar e publicar dados comparativos; incentivar medidas para favorecer o crescimento econômico e estabilidade; promover a cooperação entre os governos para trabalhar no fortalecimento do comércio, a expansão de serviços financeiros e investimentos internacionais; e, em relação à educação, comparar o modo como os sistemas escolares de diferentes países estão formando seus estudantes para a vida contemporânea, a enfatizar objetivos humanitários gerais.

Em termos históricos, em 1961, a OCDE realizou em Washington, uma conferência sobre o “crescimento econômico e o investimento em educação”. No mesmo ano, criou o Grupo de Estudos em Economia da Educação, a se comprometer com a “economização” da Educação. A referida conferência tratou de duas questões: 1) a função da educação na próxima década, para favorecer as necessidades de progresso social e econômico na área da OCDE; 2) o que os países-membros da OCDE devem fazer para dar retornos efetivos às exigências dos países subdesenvolvidos – necessidades de expansão educacional (Spring, 2018).

A partir disso, os interesses econômicos são parte fundamental da função da Educação na perspectiva das tendências globais da OCDE. Conforme analisamos nos documentos publicados pela OCDE, a Educação é uma forma de contribuir com os trabalhadores no ajuste de crises; assim, a preocupação central é como a Educação deve desenvolver os tipos de competências aplicáveis no enfrentamento e adaptações dos desafios e das mudanças econômicas contemporâneas (Felicio, 2024).

No que se refere ao funcionamento e processo decisório da OCDE, os acordos com governos consistem por meio das representações diplomáticas dos países-membros ou parceiros. A partir disso, há o estabelecimento de padrões técnicos para as decisões consensuais, que, em geral, envolve cinco etapas: 1) coleta e análise de dados; 2) discussão e consulta; 3) estabelecimento de padrões e diretrizes políticas – recomendações de padrões internacionais, políticas e regulamentos para o desenvolvimento de economias; 4) apoio à implementação das políticas recomendadas aos países que solicitarem; 5) revisão pelos pares – processos de avaliação (Schneider, 2020).

A Diretoria de Educação, composta por comitês técnicos, como: o Comitê de Políticas Educacionais (Education Policy Committee – EDP), criado em 2007, a coordenar as atividades dessa área; grupos de trabalho; e o Centro de Pesquisa em Educação e Inovação (CERI). Os trabalhos na produção de estatísticas e indicadores da Educação, especialmente, a publicação anual dos Panoramas da Educação e os estudos do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), criado em 1997, constituem-se a base para as comparações internacionais. O Brasil participa do PISA desde a primeira aplicação da avaliação, em 2000.

Sobre as políticas educacionais, há três setores dessa diretoria na OCDE, sendo: a Divisão de Políticas de Educação e Formação, a Divisão de Análise e Indicadores, com a responsabilidade de direcionar o PISA e o Programa do Sistema de Indicadores da OCDE (INES), bem como orientar o desenvolvimento de novos projetos de ensino da OCDE, por exemplo, o Inquérito Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Teaching and Learning International Survey – TALIS, sigla em inglês), o Programa Internacional de Evolução das Competências dos Adultos (PIAAC) e a Divisão de Infraestrutura e Gestão da Educação. Tais setores estão relacionados diretamente à formulação das políticas educacionais (Felicio, 2024).

As políticas educacionais, sobretudo de formação de professores, na perspectiva de Maués (2011), têm se submetido à lógica do mercado, no sentido de redefinição da carreira docente a partir da flexibilização das relações de trabalho, salário baseado no mérito, prêmio pelo desempenho e definição de parâmetros nacionais e internacionais de avaliação.

Corroboramos com Molstad et al (2019) ao afirmarmos uma concepção de docência está sendo responsabilizada pela eficácia do sistema educacional, conforme indicam explicitamente relatórios de avaliações externas como o Pisa.

Spring (2018) afirma que a OCDE foi a primeira Organização Internacional a adotar a Teoria do Capital Humano no desenvolvimento das políticas educacionais e a incentivar os países a constituírem currículos baseados em habilidades. No Brasil, a partir de 1970, a referida Teoria anunciou a ideia de que a educação é um instrumento de favorecimento de oportunidades e desenvolvimento da nação, associado e dependente do capital internacional, por meio de estratégias discursivas (Oliveira, 2020). Sendo assim, os economistas buscam identificar quais são as habilidades e competências aprendidas na escola que favorecem o desenvolvimento dos trabalhadores e o crescimento econômico, particularmente, no capitalismo contemporâneo na era digital. Isto é, a necessidade de promover uma Educação voltada às habilidades exigidas pelo mercado de trabalho, em geral interpessoais, que se relacionam às características do comportamento profissional do trabalhador.

Nesse sentido, ao refletirmos sobre as recomendações da OCDE para a Educação no Brasil, cabe tratarmos de quais projetos de sociedade, em particular, de formação de professores, estão em disputa. Cabe atentarmo-nos às políticas educacionais e em que condições os professores exercem a sua profissão no país diante das reformas do mundo do trabalho e os impactos do capital contemporâneo, na era digital. Conforme Chesnais (1996), a mundialização do capital é resultado de dois movimentos conjuntos, estreitamente relacionados, porém distintos, sendo: a fase de acumulação ininterrupta do capital, desde 1914; e a política de liberação, privatização, desregulamentação e desmantelamento das conquistas sociais, que foram empregadas desde o início da década de 1980.

Nesse cenário, se situa a implementação, em geral, pelos grupos industriais, das possibilidades e oportunidades proporcionadas pelas novas tecnologias, a iniciar pelas tecnologias informacionais aplicadas à produção industrial e às atividades de gestão e finanças. Os grupos indústrias puderam reorganizar as modalidades de sua internacionalização e se favorecer, concomitantemente, do novo cenário neoliberal e da programação por microcomputadores, assim como modificar profundamente suas relações com a classe trabalhadora (Chesnais, 1996).

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) se configuram como principal elemento entre os diferentes mecanismos de acumulação e controle desenvolvidos pelo capital contemporâneo, o qual amplia o trabalho precarizado. Soma-se com tal cenário a



expansão da Indústria 4.0, a qual se desenvolveu na Alemanha, em 2011, a fim de constituir um novo e profundo salto tecnológico no mundo produtivo, estruturado com base nas novas tecnologias da informação e comunicação (Felicio, 2024).

No que se refere ao trabalho, essa tendência pode possibilitar a ampliação significativa da informalidade no mundo digital, assim como dos trabalhos “autônomos” e dos “empreendedorismos”, que configura, nas palavras de Antunes (2020, p. 16), “o véu ideológico para obliterar um mundo incapaz de oferecer vida digna para a humanidade”. Cabe ressaltar, que a partir da reestruturação produtiva do capital, sobretudo a partir da crise econômica internacional de 2008, alguns aspectos são apontados por Tonelo (2020) para a transformação na forma de acumulação flexível do capital, dentre eles: planos de austeridade (2009-2010), que buscavam alterar as condições de produção do capital; fenômeno da imigração, especialmente pós-2015; introdução de novas TDICs, robotização e inteligência artificial.

Neste cenário, a análise verifica que o capitalismo contemporâneo na era digital e compreende o desenvolvimento da Indústria 4.0 e as TDICs, em favor do aumento da lucratividade das empresas e da exploração do trabalho, está a ocasionar mudanças econômicas e sociais na educação, por meio da elaboração e implementação de políticas educacionais sob as recomendações das organizações e organismos internacionais (OOS) que, em geral, reproduzem a lógica vigente.

### **As recomendações da OCDE para as Políticas de Formação Continuada de Professores no Brasil: a relação entre texto e contexto**

As políticas para Formação Continuada de Professor têm sido, historicamente, um campo de disputas, principalmente pelos setores privados, que encontram no Estado amparo para a realização de seus interesses. Destacamos que políticas de ajustes para a Formação de Professores, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a BNC-Formação e as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNS (Brasil, 2015; 2019; 2020), configuram-se em estratégias para formar a força de trabalho e se constituem como um modo de organização curricular que se relaciona à regulação e ao controle da prática pedagógica com ênfase nas “competências”, a fim de modelar trabalhadores para que atendam às exigências do mercado atual.

As políticas anunciadas fazem parte do conjunto de ações elaboradas oriundas de ajustes neoliberais do Estado. A título de exemplo, ao analisarmos as DCNS (2020), encontramos uma relação direta com a BNCC, na qual as competências docentes estão

circunscritas a três aspectos: 1) conhecimento profissional; 2) prática profissional; e 3) engajamento profissional. Em geral, centram-se nas questões sobre a avaliação do ensino e da aprendizagem, que anuncia que não há espaço para qualquer intervenção que considere o professor um intelectual orgânico, mas, sim, limita-se ao saber instrumental e técnico.

Dessa forma, a BNCC apresenta a lógica da aprendizagem fundamentada em habilidades e competências e da avaliação padronizada como parte estrutural da Educação Básica (Larrosa et al, 2024). A isso, soma-se as políticas de responsabilização dos professores sobre o seu trabalho educativo, características dos padrões do novo neoliberalismo do século XXI.

Em nosso entendimento, uma das trajetórias essenciais é que o projeto (transnacional) de classe política hegemônico na atualidade, materializa-se e se associa à (re)configuração do Estado que sintetiza aspectos estruturantes da mundialização do capital, a ter como papel um Estado Empreendedor, que implica mudanças nas dimensões formais, como jurídica e legal; organizacional; e nas relações sociais (Puello-Socarrás, 2022).

Para Puello-Socarrás (2022), o Estado empreendedor desenvolve três premissas básicas: 1) a lógica e as contradições do Novo Taylorismo ou do Fordismo individualizado; 2) o processo de contrarreforma do Estado, a nível governamental e organizacional, a fim de estabelecer diferentes modalidades de governança e a transição das burocracias estatais para estruturas funcionalmente pós-burocráticas sob o fundamento da “desregulamentação” estatal; e 3) a reorganização dos aparelhos e ações das políticas públicas sob a dinâmica empreendedora. Com o “Estado empreendedor”, delineia-se o novo neoliberalismo, a relacionar a necessidade de fortalecer a especificidade regulatória e parcerias público-privadas.

Para analisarmos as categorias políticas recorrentes nas recomendações da OCDE para as políticas educacionais brasileiras, apresentamos o resultado do cotejamento entre os documentos da OCDE (2015; 2016; 2019) e das DCNS (Brasil, 2019; 2020), com isto pretendemos demonstrar o vínculo no mercado e nas novas demandas da era digital. Destacamos as seguintes categorias políticas recorrentes na análise documental, conforme o quadro a seguir: 1) competências; 2) engajamento profissional; e 3) práticas/prática profissional.



Quadro 1 – Cotejamento das Categorias Políticas dos documentos da OCDE (2015a; 2016; 2018) e das DCNs (Brasil, 2019a; 2020a)

| Enunciados dos documentos elencados para a análise   | Categorias políticas                              |
|--|---|
| <b>OCDE (OCDE, 2015a, p. 4)</b>  |   |
| <p>“Para concluir o inquérito TALIS mostra que os professores concordam, em geral, que o ensino deve dar aos estudantes um papel ativo e ajudá-los a realizar a sua própria investigação. No entanto, a realidade do ensino é muitas vezes bastante diferente, com muitos professores a recorrerem mais a práticas de ensino passivas em vez de <b>práticas</b> de ensino ativas. Os métodos de ensino ativos podem contribuir para o desenvolvimento global dos alunos, por exemplo, dando-lhes a oportunidade de negociar com outros membros de uma equipe, em pequenos projetos de grupo e praticar as <b>competências</b> necessárias para o trabalho em equipe. Para favorecer um ensino ativo e a aquisição das <b>competências</b> de que os alunos precisam para ter sucesso na vida, os sistemas têm de ajudar os professores a encontrar o equilíbrio entre as suas <b>práticas</b> e métodos mais ativos, por exemplo, oferecendo-lhes atividades de <b>formação em serviço</b> centradas nas práticas de ensino ativas”<sup>3</sup>.</p> | <p><b>Competências</b></p> <p><b>Práticas</b></p> |
| <b>OCDE (OCDE, 2016, p. 4)</b>   |   |
| <p>Em conclusão, o relatório "Apoiar o profissionalismo dos professores" mostra que, apesar da variação do profissionalismo dos professores entre diferentes países e economias, este está intimamente ligado à sua satisfação no trabalho e à confiança na sua própria capacidade de ensinar. As <b>práticas</b> que encorajam o desenvolvimento de conhecimento e redes de pares correlacionam-se de forma particularmente forte com diferentes resultados positivos para os professores. Isto é particularmente verdadeiro para escolas com maior percentagem de alunos provenientes de meios socioeconómicos desfavorecidos. Os professores e os diretores de escolas devem, por conseguinte, prestar especial atenção ao apoio à formação inicial e <b>contínua</b> dos professores, <b>práticas de colaboração</b> e participação em redes de pares.<sup>4</sup></p>   | <p><b>Práticas</b></p>                            |

<sup>3</sup> “Pour conclure L'enquête TALIS montre que les enseignants s'accordent en général à dire que l'enseignement doit donner un rôle actif aux élèves et les aider à effectuer leurs propres recherches. Toutefois, la réalité de l'enseignement est souvent tout autre et nombre d'enseignants ont davantage recours à des pratiques pédagogiques passives plutôt qu'actives. Les méthodes pédagogiques actives peuvent grandement contribuer au développement global des élèves, en leur donnant par exemple la possibilité de négocier avec d'autres membres d'une équipe lors des projets en petits groupes et de pratiquer les compétences requises dans le travail en équipe. Afin de favoriser un enseignement actif et l'acquisition des compétences dont les élèves ont besoin pour réussir dans la vie, les systèmes doivent aider les enseignants à trouver le juste équilibre entre leurs pratiques et des méthodes plus actives, en leur proposant par exemple des activités de formation continue ciblées sur les pratiques pédagogiques actives” (OCDE, 2015a, p. 4).

<sup>4</sup> “Pour conclure Le rapport Soutenir le professionnalisme des enseignants montre que malgré la variation du professionnalisme des enseignants entre les différents pays et économies, il est étroitement lié à leur satisfaction professionnelle et à la confiance qu'ils ont en leurs propres capacités à enseigner. Les pratiques favorisant le développement des connaissances des enseignants et des réseaux de pairs présentent une corrélation particulièrement marquée avec différents résultats positifs pour les enseignants. Ce constat vaut particulièrement pour les établissements accueillant des pourcentages plus importants d'élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés. Décideurs, enseignants et chefs d'établissement doivent donc s'attacher tout particulièrement à apporter leur soutien à la formation initiale et continue des enseignants, aux pratiques collaboratives et à la participation aux réseaux de pairs” (OCDE, 2016, p. 4).

| <b>OCDE (OCDE, 2019, p. 28)</b>  |  |
|--|--|
| <p><b>A TALIS define o ensino como uma profissão baseada em cinco pilares:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A base de conhecimentos e <b>competências</b>, que inclui conhecimentos partilhados e especializados, bem como normas de acesso à profissão e o <b>desenvolvimento de competências específicas através da formação inicial e do desenvolvimento profissional contínuo</b>.</li> <li>2. O estatuto e a reputação da profissão, refletidos nas normas éticas que se esperam dos profissionais, a realização intelectual e profissional que advém do trabalho e as regras de trabalho que se aplicam ao ensino (tais como estruturas de remuneração competitivas e equiparadas às referências profissionais e oportunidades de progressão na carreira)</li> <li>3. Controle pelos pares, baseado em comunidades profissionais colegiais e autorreguladoras, com oportunidades de <b>colaboração entre pares</b> e feedback para reforçar <b>a prática profissional</b> e a identidade coletiva da profissão.</li> <li>4. <b>Responsabilidade e autonomia</b>, refletidas no grau de autonomia e supervisão de que os professores e os diretores das escolas gozam no seu trabalho cotidiano, para tomarem decisões, exercerem o seu juízo profissional e informarem o desenvolvimento de políticas a todos os níveis do sistema, de modo a que o profissionalismo possa florescer.</li> <li>5. O prestígio e o valor social da profissão.<sup>5</sup></li> </ol> | <p><b>Responsabilidade e autonomia</b></p> <p><b>Competências</b></p> <p><b>Prática profissional</b></p> |
| <b>DCNS (Brasil, 2019a)</b>  |  |
| <p><b>Art. 4º</b></p> <p>I - conhecimento profissional;</p> <p>II - prática profissional; e</p> <p>III - <b>engajamento profissional</b>.</p> <p>§ 1º As <b>competências</b> específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:</p> <p>I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;</p> <p>II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;</p> <p>III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e</p> <p>IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.</p> <p>§ 2º As <b>competências específicas da dimensão da prática profissional</b> compõem-se pelas seguintes ações:</p> <p>I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;</p> <p>II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;</p> <p>III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e</p> <p>IV - <b>conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades</b>.</p> <p>§ 3º As <b>competências específicas da dimensão do engajamento profissional</b> podem ser assim discriminadas:</p> <p>I - <b>comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional</b>;</p>  | <p><b>Engajamento profissional</b></p> <p><b>Competências</b></p> <p><b>Práticas</b></p>                 |

<sup>5</sup> “TALIS définit l’enseignement comme une profession reposant sur cinq piliers: 1. Le socle de connaissances et de compétences, qui comprend des connaissances partagées et spécialisées, ainsi que des normes pour l’accès à la profession et le développement de compétences spécifiques grâce à la formation initiale et au développement professionnel continu. 2. Le statut et la réputation de la profession, que reflètent les normes éthiques que l’on s’attend à voir chez les professionnels, l’épanouissement intellectuel et professionnel que procure le travail et les règles de travail applicables à l’enseignement (telles que des structures de récompense concurrentielles à égalité avec des critères de référence professionnels et des possibilités de progression dans la carrière). 3. Le contrôle par les pairs, qui repose sur des communautés professionnelles autorégulées et collégiales offrant des possibilités de collaboration et de rétroaction entre pairs afin de renforcer les pratiques professionnelles et l’identité collective de la profession. 4. La responsabilité et l’autonomie, que reflète le degré d’autonomie et d’encadrement dont bénéficient les enseignants et les chefs d’établissement dans leur travail quotidien, pour prendre des décisions, faire preuve de jugement professionnel et éclairer l’élaboration des politiques à tous les niveaux du système, de sorte que le professionnalisme puisse s’épanouir. 5. Le prestige et la valeur sociétale de la profession” (OCDE, 2018, p. 28).

|  |  |
|--|--|
| <p>II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;</p> <p>III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e</p> <p>IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.</p> <p><b>Art. 6º</b></p> <p>I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes;</p> <p>II - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e <b>práticas</b> específicas de tal profissão;</p> <p>III - a colaboração constante entre os entes federados para a consecução dos objetivos previstos na política nacional de formação de professores para a Educação Básica;</p> <p>IV - a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância;</p> <p>V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes;</p> <p>VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;</p> <p>VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;</p> <p>VIII - <b>a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente;</b></p> <p>IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural; e</p> <p>X - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.</p> |  |
| <b><u>DCNS (Brasil, 2020a)</u></b>   |  |
| <p><b>Art. 3º</b></p> <p>As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica:</p> <p>I - conhecimento profissional;</p> <p>II - <b>prática profissional</b>; e</p> <p>III - <b>engajamento profissional</b></p> <p>Parágrafo único. Estas <b>competências</b> profissionais docentes pressupõem, por parte dos professores, o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 - BNC-Formação Inicial, essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de <b>competências</b> complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes.</p>   | <p><b>Engajamento profissional</b></p> <p><b>Competências</b></p> <p><b>Prática profissional</b></p> |

**Art. 4º**
**Capítulo II**

A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a **constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho** (Brasil, 2020, p. 2, grifos nossos).

Fonte: Felicio, 2024, p. 180-184, grifos da autora.

A partir do cotejamento dos documentos, procedimento metodológico que envolveu a leitura dos documentos e a identificação das categorias políticas recomendadas pela OCDE e que foram recorrentes nos documentos selecionados para a análise, evidenciamos que as categorias recorrentes nas recomendações dos documentos da OCDE se apresentam nas Diretrizes Curriculares Nacionais, nas definições e objetivos referentes à Formação Continuada de Professores que os documentos internacionais reproduzem nos documentos brasileiros. Constatamos que as categorias políticas elencadas – Competências; Responsabilidade e autonomia; Engajamento Profissional; Práticas e Prática profissional – representam o vínculo no mercado e nas novas demandas do capitalismo contemporâneo, na era digital. Por conseguinte, pode-se afirmar que houve um transplante das recomendações da OCDE nas DCNs (2019a, 2020a).

Spring (2018) assevera que a economização da Educação fez do ensino das habilidades e competências a prioridade do século XXI. Verificamos essa questão no cotejamento apresentado, cuja a OCDE promove mundialmente recomendações para o ensino de habilidades e competências. Sendo assim, o Brasil alinhou seus currículos escolares e diretrizes para a formação docente às habilidades consideradas necessárias para o mercado e crescimento econômico.

No Relatório “*Résultats de TALIS 2018: des enseignants et chefs d’établissement en formation à vie*” (OCDE, 2019), define-se o ensino como uma profissão baseada em cinco pilares, sendo: 1) conhecimentos e competências necessários para ensinar; 2) as oportunidades de carreira; 3) colaboração entre os pares e identidade coletiva da profissão; 4) responsabilidade e autonomia; e 5) valor social da profissão. Dessa forma, para examinar as competências dos professores, o TALIS desenvolveu indicadores para verificar a prática docente em sala de aula, como: organização do tempo; frequência que ensinam determinada atividade ou disciplina; e em que medida utilizam práticas de ensino eficazes para atingir determinados objetivos (Felicio, 2024).

Constatamos que as reformas impostas à Educação, de acordo com Laval (2019), serão cada vez mais orientadas na perspectiva de adequação às condições sociais e subjetivas da dinâmica econômica. As transformações da organização do trabalho exigem um modelo de

“trabalhador flexível”, que utilize as novas tecnologias e que demonstre autonomia. Questão que vem ao encontro da concepção da OCDE, a qual afirma que os trabalhadores sejam “maleáveis e aptos e se capacitar”.

Dessa forma, ao analisarmos as categorias políticas presentes nos documentos da OCDE e das DCNS (Brasil, 2015a; 2019a; 2020a), identificamos que o conteúdo não é neutro. No que se refere à Formação de Professores, mencionamos, por exemplo, a substituição da palavra “conhecimento” por “competências” e “qualificação” por “aquisição de competências”. Para Laval (2019, p. 81), trata-se de exigir um “espírito de empresa”, isto é, um sujeito que possa de adaptar a diversas situações para resolução de problemas, ter flexibilidade e senso de responsabilidade individual.

Magalhães e Lamosa (2023) enfatizam que essa Formação de Professores para o empreendedorismo tem alterado as intervenções pedagógicas, por instrumentalizarem os professores a reproduzirem essa ideologia e desenvolverem a responsabilidade em si próprios da necessidade de serem empreendedores, a elaborar seus projetos de vida profissionais e pessoais, a fim de se conformar às incertezas e instabilidades produzidas pelo capitalismo.

São consideradas capacidades empreendedoras o capital humano e social dos indivíduos, que significa, na perspectiva da OCDE, alguns fatores indispensáveis, como: a formação e experiência de empreendedores; Educação para o empreendedorismo (habilidades e competências); estrutura pública e privada. A discussão sobre flexibilização das empresas (abertura e fechamento) e incentivo para o incentivo de empreendedores se faz relevante; o currículo escolar da Educação Básica, voltada a garantir esse conteúdo, em contraposição à criação de disciplinas eletivas; e políticas públicas educacionais que busquem atender às demandas recomendadas (Reis; Shiroma, 2023).

A Educação, nesse contexto, de acordo com Oliveira (2020, p. 57), parece ser convocada para uma dupla tarefa: “para aqueles que possuem emprego formal e regulamentação com carteira assinada, como meio essencial para a manutenção do seu emprego, [...] e para os excluídos do mercado de trabalho formal”, a fim de instrumentalizar para o desenvolvimento de competências que possibilitem ocupações informais ou empreendedorismo. Isto é, para a subserviência ou para a emancipação.

Nesse sentido, entendemos que a função ideológica do empreendedorismo se faz cada vez mais evidente. Ressaltamos que a “inclusão do empreendedorismo no currículo escolar e sua difusão massiva, educa os trabalhadores a pensar como empresários, camuflando discursivamente a cisão da sociedade em classes e a sua própria condição como classe trabalhadora” (Reis; Shiroma, 2023, p. 70).

Neste contexto o empreendedorismo consiste na formação do “eu” empreendedor, sujeito que deve ser altamente produtivo, resiliente e adaptável às mudanças do mercado, a considerar a autorresponsabilidade e autogestão (Larrosa, et al, 2024). Tais recomendações buscam atender às necessidades do capitalismo contemporâneo, sobretudo na era digital, a evidenciar as implicações das mudanças econômicas nas políticas educacionais. Saura et al (2024) analisa alguns aspectos relevantes neste processo, dentre os quais destacamos o papel do Estado contemporâneo como uma relação social, sustentada por meio da relação entre o público e o privado e sua materialização nas redes de governança. Ressaltamos as que as parcerias público-privadas se sustentam como uma tendência global, no âmbito educacional temos como exemplo a transformação digital dos sistemas educacionais, por meio de mercadorias privadas em detrimento de ferramentas tecnológicas públicas.

Outro aspecto relevante, conforme Saura et al (2024) é analisar a ideologia a partir das noções de imaginários sociotécnicos e tecnossolucionismo para a compreendermos sobre a expansão do capitalismo após a crise de 2008, conforme discorremos anteriormente. Nesse contexto, destacamos as inovações tecnocientíficas que estão a se materializar nas reformas educacionais globais com estratégias de desenvolvimento tecnológico, educacional, econômico e geopolítico de Estados e OOs, a configurar novos discursos apresentados nos documentos e diretrizes para a Educação Básica.

Tais discursos têm como delineamentos a eficiência, prática, qualidade e desempenho, que se fazem presentes nas ideias e documentos educacionais em nível global e local, a enfatizar responsabilização; resultados de aprendizagem medidos por meio de avaliações internas e internacionais de larga escala; e mecanismos técnicos que regulam o trabalho docente por meio de conceitos que interferem significativamente nas subjetividades e identidades do professor, como: autonomia, criatividade, comprometimento, meritocracia e responsabilidade individual. A concepção de professor incorporada à essa lógica é fundamental para uma educação amparada na eficácia, como defende a OCDE.

Portanto, a OCDE é uma proponente significativa da Educação baseada em habilidades, competências e eficácia. Nossa defesa, contraria tal lógica, considera uma Educação escolar que possa favorecer a humanização e emancipação dos professores e estudantes, assim como uma formação docente crítica.



## Conclusões

Ao encerrar este artigo, ratificamos a partir da mediação analítica, que a OCDE tem desempenhado a centralidade na difusão desse discurso hegemônico sobre a Educação, “[...] tanto na divulgação do que é crise e do que é qualidade em matéria educativa” (Oliveira, 2020, p. 19). Por meio de diferentes instrumentos – como: coleta e análise de dados; estabelecimento de padrões e diretrizes políticas, isto é, recomendações de padrões internacionais, políticas e regulamentos para o desenvolvimento de economias; apoio à implementação das políticas recomendadas aos países que solicitarem; e processos de avaliação – a OCDE faz difundir políticas que interferem na maneira de condução dos sistemas educacionais em diversos países, particularmente, no Brasil a partir de seu caráter pragmático, ao proporcionar dados e indicadores que permitam comparações e classificações.

A OCDE, apesar de ser um organismo econômico, assumiu a tarefa de determinar a agenda de educação mundial, por meio da recomendação hegemônica na condução dos sistemas educacionais, amparada na teoria do capital humano. Assim, recomenda regularmente aos países, a incluir o Brasil, a reforma de seus sistemas de educação e formação de professores, a preconizar medidas que exigem mais produtividade, a fim de atender às demandas de processos produtivos cada vez mais informatizados, robotizados e exposto à Inteligência Artificial, por meio de estratégias, como o empreendedorismo, as competências e a flexibilização.

Evidenciamos que as Categorias Políticas – competências e práticas – recorrentes nos documentos da OCDE selecionados na análise foram reproduzidas nos documentos brasileiros para a Formação Continuada de Professores na Educação Básica, como nas DCNs (2019; 2020) as quais explicitam as recomendações da OCDE para as políticas educacionais nacionais. A partir das assertivas, consideramos que o processo de relações econômicas, políticas e educacionais entre a OCDE e o Brasil está a delinear os pressupostos das políticas para Formação Continuada de Professores; a intensificar as avaliações externas como mecanismos de controle ao processo de ensino e ao trabalho docente; e a favorecer uma Educação que atenda aos interesses do capital contemporâneo.

## Referências

ANTUNES, R. Trabalho intermitente e uberização do trabalho limiar da Indústria 4.0. In: ANTUNES, R. (org.). *Uberização, trabalho e indústria 4.0*. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 11–22.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2 jul. 2015, p. 8–12.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019*. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2 jul. 2019, p. 35.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 29 out. 2020, p. 103.

CHESNAIS, F. *A mundialização do capital*. Tradução de Sandra Fagundes Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, G. S.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. D. (orgs.). *Trabalho e educação: interlocuções marxistas*. Rio Grande: Ed. da FURG, 2019. p. 83–120.

FELICIO, P. G. *Políticas para formação continuada de professores na educação infantil: uma análise das recomendações da OCDE (2015–2020)*. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2024.

LARROSA, S. A. O.; GONÇALVES, S. R. G.; MOREIRA, J. A. da S. A educação básica e o projeto sociopolítico no Brasil: o “eu” empreendedor e o “eu” real. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 19, n. esp., 2024. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/19017>. Acesso em: 15 out. 2025. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.19017>.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução de Maria Luiza Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

MAGALHÃES, R. M. M. da C.; LAMOSA, R. de A. C. Empreendedorismo nas políticas educacionais e nas escolas. *Revista de Interações Sociais – REIS*, Araraquara, v. 7, n. 1, p. 10–27, 2023. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/reis/article/view/15829>. Acesso em: 15 out. 2025. DOI: <https://doi.org/10.63595/reis.v7i1.15829>.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã: (I-Feuerbach)*. São Paulo: Hucitec, 1993.

MAUÉS, O. C. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75–85, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/5033>. Acesso em: 15 out. 2025.

OCDE. *Convictions et pratiques pédagogiques*. (L’enseignement à la Loupe, n. 13). Paris: OCDE, 2015.

OCDE. *Professionnalisme des enseignants*. (L’enseignement à la Loupe, n. 14). Paris: OCDE, 2016.

OCDE. *Résultats de TALIS 2018: Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*. Paris: OCDE, 2019.

OLIVEIRA, D. A. *Da promessa de futuro à suspensão do presente: a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2020.

PUELLO-SOCARRÁS, J. F. A chamada “acumulação” empreendedora: o Estado empreendedor do novo neoliberalismo no século XXI. *REPOD – Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 11, n. 3, p. 1133–1155, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/69423>. Acesso em: 15 out. 2025. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v11n3a2022-69423>.

REIS, L. H. F. dos; SHIROMA, E. O. Os determinantes do empreendedorismo da OCDE: a ideologia neoliberal com uma nova roupagem. *Revista de Interações Sociais – REIS*, Araraquara, v. 7, n. 1, p. 58–81, 2023. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/reis/article/view/15888>. Acesso em: 15 out. 2025. DOI: <https://doi.org/10.63595/reis.v7i1.15888>.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 35. ed. Rio de Janeiro: Record, 2023.

SAURA, G.; PERONI, V. M. V.; PIRES, D. de O.; LIMA, P. V. de. Capitalismo na era digital e educação: democracia, Estado e ideologia. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 63, p. 137–152, 2024. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/9573>. Acesso em: 15 out. 2025. DOI: <https://doi.org/10.60543/issn.1645-7250.rle63.09>.

SCHNEIDER, M. *Acesso do Brasil à OCDE: aspectos gerais e temas ambientais*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2020.

SOUSA, A. S. de; OLIVEIRA, G. S. de; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. *Cadernos da Fucamp*, v. 20, p. 64–83, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 15 out. 2025.

SPRING, J. *Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado*. Tradução de André J. Galvan. São Paulo: Vide Editorial, 2018.

TEODORO, A. *A educação em tempos de globalização neoliberal: os novos modos de regulação das políticas educacionais*. Brasília, DF: Liber Livro, 2011.

TONELO, I. Uma nova reestruturação produtiva pós-crise de 2008? In: ANTUNES, Ricardo (org.). *Uberização, trabalho e indústria 4.0*. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 139–148.