

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Francine de Oliveira Palma**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESEMPENHO EDUCACIONAL NOS  
PAÍSES QUE FORMAM O BRICS**

**Sorocaba/SP  
2025**

**Francine de Oliveira Palma**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESEMPENHO EDUCACIONAL NOS  
PAÍSES QUE FORMAM O BRICS**

Dissertação apresentada à banca do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)

**Sorocaba/SP  
2025**

### Ficha Catalográfica

P196f Palma, Francine de Oliveira  
Formação de professores e desempenho educacional nos países  
que formam o BRICS / Francine de Oliveira Palma. -- 2026.  
92 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta.  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de  
Sorocaba, Sorocaba, SP, 2026.

1. Professores - Formação. 2. Educação - Países do BRICS. 3.  
Educação e Estado. 4. Educação – Finalidades e objetivos. I.  
Pimenta, Maria Alzira de Almeida, orient. II. Universidade de  
Sorocaba. III. Título.

**Francine de Oliveira Palma**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESEMPENHO EDUCACIONAL NOS  
PAÍSES QUE FORMAM O BRICS**

Dissertação apresentada à banca do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 13/02/2026

**BANCA EXAMINADORA:**

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta  
<https://orcid.org/0000-0002-5775-5856>  
Universidade de Sorocaba

Prof. Dr. Fernando Silveira Melo Plentz Miranda  
<https://orcid.org/0000-0001-5110-4545>  
Universidade de Sorocaba

Profa. Dra. Martha Maria Prata Linhares  
<https://orcid.org/0000-0003-0114-3532>  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dedico este trabalho à minha mãe

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta, por acreditar em mim e pela parceria em tantas produções ao longo do curso.

Ao meu marido Caio Henrique Solla, por todo carinho e companheirismo e por ceder tantos finais de semana me ajudando para que este trabalho fosse finalizado.

Ao meu amigo Prof. Dr. João Paulo Hergesel por estar sempre disposto a me ajudar e me incentivar.

Aos professores do Programa de Pós-graduação da Uniso, que em suas aulas tanto me inspiraram.

Aos colegas de estudo que me inspiraram durante este percurso, compartilhando suas pesquisas e descobertas.

*“Se queremos verdadeiramente uma renovação autêntica, então o desenvolvimento do potencial humano é a tarefa que deve ser atribuída à educação.”*

Maria Montessori

## RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida na linha de pesquisa Cotidiano Escolar, Práticas Educativas e Formação de Professores pela Universidade de Sorocaba e pelo Grupo de Pesquisa em Educação Superior, Tecnologia e Inovação (GPESTI) da Universidade de Sorocaba, com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES). Seu objeto são as práticas de formação docente e o desempenho dos estudantes na avaliação do PISA, nos países que formam o Bloco BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) em sua formação original. A pergunta que orientou a pesquisa foi: como as políticas públicas e as práticas de formação inicial e continuada de professores nos países do BRICS se relacionam com o desempenho dos estudantes da educação básica nas avaliações do PISA? O objetivo geral foi comparar as políticas públicas e as práticas de formação de professores no Brasil e nos demais países do BRICS, analisando suas possíveis relações com o desempenho dos estudantes da educação básica nas avaliações do PISA. Os objetivos específicos foram: mapear as políticas públicas e os programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica nos países do BRICS; comparar a formação de professores no Brasil com a dos demais países do bloco, considerando suas especificidades históricas, sociais e políticas e analisar a relação entre os investimentos em formação docente e o desempenho dos estudantes desses países nas avaliações do PISA. Foram levantados quais programas estão sendo discutidos ou desenvolvidos nos países que formam o BRICS, a partir de políticas públicas que visem à formação inicial e continuada de qualidade para professores da educação básica, em seguida foi traçado um comparativo entre a formação de professores no Brasil e nos outros países do BRICS e o impacto no desenvolvimento educacional nesses países. Para compreender de que forma o bloco associa o investimento em formação de professores ao aprimoramento da educação básica foi realizada uma análise documental em: a) portal do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), uma fundação pública federal vinculada ao Ministério do Planejamento e Orçamento; b) *Policy Center for the New South*, uma organização dedicada à análise e formulação de políticas públicas; c) pautas das reuniões de cúpula dos BRICS entre 2009 e 2023. A relevância desta pesquisa está na reflexão sobre a relação entre formação de qualidade para professores e melhoria na aprendizagem. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi delineada a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental. Quanto aos objetivos caracteriza-se como exploratória e descritiva. A análise de dados foi comparativa e sistematizada, pois detectou combinações de fatores específicos que podem ter influenciado nos resultados. O referencial teórico para se refletir sobre a formação de professores, apoia-se em: Schön e sua definição de professor reflexivo e Imbernón e suas ideias a respeito de formação continuada. Quanto à formação de professores, foram utilizados os estudos de Demo sobre índices educacionais e avaliações sistêmicas. As Considerações Finais mostram como as características históricas, sociais e culturais de cada país, bem como sua organização política no que tange à regulamentação da formação docente, podem estar ligadas ao desempenho dos estudantes da educação básica em avaliações sistêmicas.

Palavras-chave: Formação de Professores, Avaliação Sistêmica, Fracasso Educacional, BRICS, Desenvolvimento Educacional.

## **ABSTRACT**

This research was developed within the research line School Daily Life, Educational Practices, and Teacher Education at the University of Sorocaba, in collaboration with the Research Group on Higher Education, Technology, and Innovation (GPESTI) of the University of Sorocaba, with funding from the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel – Brazil (CAPES). Its object of study is teacher education practices and student performance in the PISA assessment in the countries that make up the BRICS bloc (Brazil, Russia, India, China, and South Africa). The research question that guided the study was: how do public policies and initial and continuing teacher education practices in BRICS countries relate to the performance of basic education students in PISA assessments? The general objective was to compare public policies and teacher education practices in Brazil and the other BRICS countries, analyzing their possible relationships with the performance of basic education students in PISA assessments. The specific objectives were: to map public policies and initial and continuing teacher education programs for basic education teachers in BRICS countries; to compare teacher education in Brazil with that of the other countries in the bloc, considering their historical, social, and political specificities; and to analyze the relationship between investments in teacher education and student performance in these countries in PISA assessments. Programs being discussed or developed in BRICS countries were identified based on public policies aimed at ensuring high-quality initial and continuing education for basic education teachers. Subsequently, a comparative analysis was conducted between teacher education in Brazil and in the other BRICS countries and its impact on educational development in these nations. To understand how the bloc associates investment in teacher education with the improvement of basic education, a documentary analysis was carried out using: (a) the website of the Institute for Applied Economic Research (IPEA), a federal public foundation linked to the Ministry of Planning and Budget; (b) the Policy Center for the New South, an organization dedicated to public policy analysis and formulation; and (c) the agendas of BRICS summit meetings between 2009 and 2023. The relevance of this research lies in its reflection on the relationship between high-quality teacher education and improvements in learning. This qualitative study was designed based on bibliographic and documentary research. Regarding its objectives, it is characterized as exploratory and descriptive. Data analysis was comparative and systematized, as it identified combinations of specific factors that may have influenced the results. The theoretical framework for reflecting on teacher education is based on Schön and his definition of the reflective teacher, as well as on Imbernón and his ideas regarding continuing education. Concerning teacher education, Demo's studies on educational indicators and systemic assessments were also used. The final considerations show how the historical, social, and cultural characteristics of each country, as well as their political organization regarding the regulation of teacher education, may be linked to the performance of basic education students in systemic assessments.

**Keywords:** Teacher Education; Systemic Assessment; Educational Failure; BRICS; Educational Development.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Países Membros e Parceiros do BRICS em 2025 .....	38
Figura 2: IESs russas por tipos nominais, 1998 - 2012 .....	56
Figura 3: Histórico das médias de proficiência do Brasil no PISA .....	65
Figura 4: Histórico das médias de proficiência da Rússia no PISA – 2006 a 2018 .	66
Figura 5: Resultados do PISA na Índia em 2009 .....	67
Figura 6: Resultados do PISA na China por regiões em 2018 .....	68
Figura 7: Resultados Comparativo do Desempenho dos Estudantes sul-africanos no PISA em 2022 .....	69
Figura 8: Análise Comparativa .....	74

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relação de Teses e Dissertações selecionadas para o Estado da Questão .....	18
Quadro 2: Países que formam o BRICS em 2025 .....	39
Quadro 3: Comparação de PIB e investimentos em educação pelos países do BRICS .....	72
Quadro 4: Participação e Desempenho dos Estudantes dos países do BRICS na avaliação do PISA .....	73

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANF	Agência de Notícias do Governo Federal
BM	Banco Mundial
BRICS	Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBSE	Central Board of Secondary Education
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FMI	Fundo Monetário Internacional
GPESTI	Grupo de Pesquisa em Educação Superior, Tecnologia e Inovação
IAVE	Instituto de Avaliação Educativa
IA	Inteligência Artificial
ICSE	Indian Certificate of Secondary Education
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ITEP	Programa Integrado de Formação de Professores
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OI	Organismos Internacionais
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PRODESP	Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo
RSFSR	República Socialista Federativa Soviética da Rússia
UCM	Universidade de Classe Mundial
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZEE	Zonas Econômicas Especiais

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>33</b>
2.1 Brasil, Rússia, Índia, China e África do sul – BRICS .....	36
2.2 Educação no BRICS: Iniciativas Recentes e Caminhos para a Cooperação Internacional .....	39
2.3 Reuniões de Cúpula do BRICS e Educação .....	41
2.4 Formação de Professores em Perspectiva Crítica .....	43
<b>3 RESULTADOS .....</b>	<b>48</b>
3.1 Formação de Professores no Brasil .....	48
3.2 Formação de Professores na Rússia .....	53
3.3 Formação de Professores na Índia .....	56
3.4 Formação de Professores na China .....	58
3.5 Formação de Professores na África do Sul .....	61
3.6 Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) .....	63
3.6.1 Desempenho dos estudantes brasileiros no PISA .....	65
3.6.2 Desempenho dos estudantes russos no PISA .....	66
3.6.3 Desempenho dos estudantes indianos no PISA .....	67
3.6.4 Desempenho dos estudantes chineses no PISA .....	68
3.6.5 Desempenho dos estudantes sul-africanos no PISA .....	69
<b>4 ANÁLISE COMPARATIVA .....</b>	<b>71</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>81</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>85</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Minha trajetória acadêmica, com formação em Letras e Pedagogia, aliada à minha experiência como professora na rede pública de ensino, despertou em mim o interesse em compreender os desafios e as potencialidades da formação docente no Brasil e em contextos internacionais. O contato cotidiano com as dificuldades enfrentadas por professores e estudantes em sala de aula, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, instigou-me a refletir sobre até que ponto a qualidade da formação oferecida pode ser associada a qualidade da educação básica e ao desempenho dos estudantes em avaliações sistêmicas. Essa inquietação pessoal e profissional evoluiu para uma motivação acadêmica mais ampla: investigar como diferentes países, especialmente aqueles em desenvolvimento, têm estruturado suas políticas de formação inicial e continuada de professores.

Os países do BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), escolhidos como recorte de estudo nesta pesquisa, representam uma diversidade de contextos históricos, sociais, econômicos e culturais, o que constitui um campo fértil para uma análise comparativa dos modelos de formação docente. A escolha desse grupo de países também se justifica pelo fato de que, apesar de pertencerem ao mesmo bloco econômico e compartilharem desafios comuns relacionados ao desenvolvimento educacional, adotam estratégias diferenciadas para qualificar seus profissionais da educação.

A busca por uma compreensão mais aprofundada e crítica sobre esse tema foi o que me motivou a ingressar no mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba, inserida na linha de pesquisa Cotidiano Escolar, Práticas Educativas e Formação de Professores. Meu objetivo foi realizar uma investigação acadêmica rigorosa, amparada por um grupo de pesquisa<sup>1</sup> da universidade.

Acredito que, ao compreender as políticas e práticas de formação de professores em países com realidades diversas, seja possível contribuir para o debate sobre a valorização docente, a equidade na educação e a promoção de aprendizagens significativas para os estudantes. A partir desse entendimento a

---

<sup>1</sup> Grupo de Pesquisa em Educação Superior, Tecnologia e Inovação (GPESTI) da Universidade de Sorocaba.

pergunta que norteia esta pesquisa é: como as políticas públicas e as práticas de formação inicial e continuada de professores nos países do BRICS se relacionam com o desempenho dos estudantes da educação básica nas avaliações do PISA?

A presente pesquisa objetivou compreender a formação de professores nos outros países que formam o BRICS, além de caracterizar cada país do BRICS quanto à formação de professores e seu desempenho em avaliações sistêmicas, usando indicadores do Programa Internacional de Avaliação de Estudante (PISA). A pesquisa, quanto à abordagem, é qualitativa, com enfoque teórico, buscando compreender problemas relacionados à formação docente nos países do BRICS. Em relação aos objetivos, é descritiva e exploratória pois visa investigar as práticas de formação de professores nos países do bloco e seu desempenho na avaliação sistêmica do PISA. A revisão bibliográfica analisa publicações de pesquisadores da educação e dados documentais relevantes.

O objetivo geral desta pesquisa foi realizar uma comparação entre a formação de professores no Brasil com a dos demais países dos BRICS, relacionando políticas públicas e práticas formativas com os resultados educacionais, especialmente no desempenho de estudantes em avaliações internacionais como o PISA. Quanto aos objetivos específicos buscou-se realizar um mapeamento das políticas públicas e dos programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica nos países do BRICS; comparar a formação de professores no Brasil com a dos demais países do bloco, considerando suas especificidades históricas, sociais e políticas e analisar a relação entre os investimentos em formação docente e o desempenho dos estudantes desses países nas avaliações do PISA.

Entendo a educação como um processo que promove a liberdade e o desenvolvimento do cidadão. A educação, enquanto processo social e histórico, transcende a mera transmissão de conhecimentos, configurando-se como um vetor fundamental para a transformação social. Ao proporcionar aos indivíduos os recursos cognitivos e socioemocionais necessários para a compreensão e a atuação no mundo, pode fomentar a cidadania ativa, a emancipação e a superação das desigualdades. A escola, nesse contexto, pode emergir como um espaço privilegiado para a construção de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de construir um futuro mais justo e equitativo. Como catalisadora do desenvolvimento humano e instrumento de luta emancipatória, a educação pode estar intimamente ligada ao

desenvolvimento social, haja vista sua relevância para a formação intelectual dos sujeitos (Bruno, 1996). A partir desse entendimento, uma dúvida que se pretendeu elucidar nesta pesquisa foi se havia uma preocupação, entre os países do BRICS, com que os cursos oferecidos para formação docente colaborem para o fomento de uma educação humanizadora, que instigue a reflexão crítica nos alunos desses professores.

Quando se fala de países que formam o BRICS nesta pesquisa, entende-se que a aliança formada entre esses países pode colaborar significativamente com políticas que promovam a valorização dos docentes por meio de programas que visem ao aumento dos índices de desenvolvimento em educação nesses países. Ao pensar em desenvolvimento econômico, uma das principais pautas discutida pelo BRICS, verifica-se que documentos do próprio IPEA, que atua em conjunto com o BRICS na *Policy Center*, explicam que investimentos na educação trazem aos países um aumento da produtividade, ocasionando melhorias no quadro econômico. Pretendeu-se, portanto, descobrir quais programas estão em pauta ou em desenvolvimento entre os países do BRICS, no sentido de gerar, por meio de políticas públicas, um investimento significativo que vise à formação inicial e continuada de qualidade para professores da educação básica (IPEA, 1998).

Para nortear essa pesquisa foram analisados documentos e trabalhos acadêmicos relacionados a cada um dos países que formam o BRICS; para a obtenção do material estudado, foi realizada uma pesquisa telematizada, com visita a sites oficiais relacionados à normatização dos professores nesses países, também foi estabelecido um contato via e-mail com professores pesquisadores da área de cada um dos países do BRICS. Desse contato, muitos documentos e trabalhos acadêmicos puderam ser acessados e analisados para compor esta dissertação. Alguns documentos e sites não adotavam a língua portuguesa ou inglesa e estavam no idioma próprio do país, dessa forma, foi necessário contar com o auxílio de ferramentas de Inteligência Artificial (IA), como ChatGPT, para fazer as respectivas traduções.

O referencial teórico utilizado baseou-se em um levantamento de estudos que dissertam acerca da formação de professores em diferentes regiões do país e em países que formam o BRICS, além de uma pesquisa bibliográfica de autores cujos objetos de estudo fossem educação, formação de professores e avaliações sistêmicas. Também foi realizada uma pesquisa qualitativa de caráter documental

acerca das pautas das reuniões de cúpula do BRICS de 2009 a 2023. A relevância desta pesquisa está no fato de que a formação de qualidade para professores é vital para a melhoria contínua do sistema educacional, beneficiando não apenas os educandos e educadores, mas toda a sociedade.

A respeito de qualidade na educação, Nóvoa (1999) afirma que a noção de qualidade da educação não pode se referir apenas à eficácia das escolas nas formações dos alunos, que serão medidas por avaliações de desempenho. O autor afirma que uma visão crítica da educação exige um olhar plural e dinâmico que recorre a fatores políticos e ideológicos que influenciarão no processo organizacional de uma instituição de ensino. Da mesma forma, Carnoy (2014) argumenta que as políticas educacionais globais, como o PISA, tendem a fazer uma associação entre qualidade, produtividade e competitividade entre as instituições de ensino. Portanto, refletir de forma crítica acerca da qualidade da educação traz a exigência da compreensão de suas dimensões internas, e a vinculação da prática docente ao contexto educacional de cada instituição de ensino, considerando ainda as pressões e tendências globais que moldam as políticas voltadas à educação contemporânea.

Sobre a qualidade da formação, Imbernón (2011) explica que docente está ligada a uma formação que instigue a observação, a reflexão constante sobre a prática e o contato com situações reais de ensino. O autor reitera a importância das formações se adequarem às mudanças sociais, oferecendo ao professor ferramentas para que ele descubra como se adaptar às mudanças históricas e sociais. Imbernón (2011) ainda traz a ideia de que a formação de qualidade possibilita que o docente saia da passividade para a autonomia, refletindo sobre sua prática e trocando experiências com os pares. Demo (2002) também colabora com o conceito de educação de qualidade afirmando que esta relaciona-se ao direito de estudar oferecido aos professores. Para ele, o professor que não estuda e não pesquisa pode ter limitada a sua condição de educador.

Esta dissertação está dividida em seções para melhor compreensão das ideias explanadas, iniciando por uma explicação sobre o BRICS, depois falando sobre formação de professores no Brasil e nos demais países que formam o bloco, seguido do desempenho dos estudantes nas avaliações sistêmicas do BRICS, e de uma análise dos dados que levam às considerações finais.

A introdução traz uma justificativa da relevância desta pesquisa e o que me motivou a fazer a escolha deste recorte para a determinação dos resultados obtidos,

além de um Estado da Questão em que se verificam descobertas de pesquisadores da área da educação quanto à formação de professores, políticas públicas para formação docente, desempenho escolar de estudantes brasileiros e presença da pauta educação nos países que formam o BRICS.

Para o estado da questão, pretendeu-se discorrer sobre a maneira como as formações iniciais e continuadas de docentes promovem a formação da identidade dos professores. Considerando a formação de professores como uma experiência em que teoria e prática convergem com o propósito de alavancar novos conhecimentos, visando ao enriquecimento do processo educacional, neste trabalho com foco na educação básica.

Ao falar-se dos países que formam o BRICS original como foco dessa pesquisa, entendeu-se que a aliança formada entre esses países pode colaborar significativamente com a valorização dos docentes por meio de programas e projetos que visem ao aumento dos índices de desenvolvimento em educação. Pensando em desenvolvimento econômico, uma das principais pautas discutida pelo BRICS, verificou-se que documentos do próprio IPEA, que atua em conjunto com os no Policy Center, explicam que investimentos na educação trazem aos países um aumento da produtividade, ocasionando melhorias no quadro econômico (IPEA, 1998).

Pretendeu-se, portanto, descobrir quais programas estavam em pauta ou em desenvolvimento entre os países do BRICS, no sentido de gerar, por meio de políticas públicas, um investimento significativo que vise à formação inicial e continuada de qualidade para professores da educação básica, proporcionando o aumento dos índices educacionais e o social dos países dos BRICS.

Foi realizado um levantamento de teses e dissertações que discorressem sobre formação de professores em diferentes regiões do país, problemas educacionais, desenvolvimento educacional e BRICS. Após as leituras, foi desenvolvido um texto que sintetiza os pontos principais de cada tese e dissertação estudada, como: objetivo, metodologia, referencial teórico e resultados obtidos, além de mostrar que contribuições tais pesquisas trariam a esta pesquisa, formando deste modo o Estado da Questão.

A referida pesquisa foi realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES entre os dias 25 de abril e 05 de julho de 2024. Buscou-se por trabalhos realizados após 2009, ano da primeira reunião de cúpula do BRICS. A princípio

foram utilizadas como palavra-chave “formação de professores no BRICS”, o que não logrou resultados pertinentes, mas ao realizar a busca por: “formação de professores”, “formação continuada”, “BRICS e educação”, “desenvolvimento educacional” e “fracasso escolar” foram obtidos melhores resultados. No quadro 1 são elencados os trabalhos obtidos pela leitura de teses e dissertações que culminaram neste Estado da Questão.

**Quadro 1: Relação de Teses e Dissertações selecionadas para o Estado da Questão**

<b>Título do Trabalho</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>
A ética na formação de professores da educação básica (2018)	Patrícia Ceretta	Universidade Federal de Santa Maria
A formação de professores pesquisadores em exercício na perspectiva do professor-pesquisador (2015)	Dekarla Xisto O. Nascimento	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
A posição estratégica do mecanismo de cooperação do BRICS na política externa do Brasil (2009-2020) (2021)	Yang Chuqiao	Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
A rede nacional de formação continuada de professores: Contexto, Agentes de desenho institucional (2017)	Lúcio Oliveira de Barros	Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências “Júlio de Mesquita Filho” Campus Marília
BRICS e as contingências do discurso (2017)	Renato Xavier dos Santos	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Universidade Estadual de Campinas Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais Santiago Dantas – UNESP, UNICAMP e PUC-SP
Fracasso Escolar: Reflexões sobre um problema que se repõe e possibilidades de enfrentamento (2013)	Priscila Teixeira Ribeiro	Universidade Metodista de Piracicaba
Identificação de lacunas da formação docente: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural (2017)	Gabriela Xavier Pereira Polon	Universidade Metodista de Piracicaba
O papel da pesquisa pedagógica na formação continuada de professores (2023)	Patrick Pacheco Castilho Cardoso	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus Marília
Paradigma da formação de professores orientada pela investigação no Brasil: estudo a partir de documentos normativos (1988-2018) (2020)	Mariana Lira Ibiapina	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” Instituto de Biociências – Rio Claro
Universidades de classe mundial e a ideologia da excelência: tendências globais e locais (2018)	Lara Carlette Thiengo	Universidade Federal de Santa Catarina

Fonte: Elaborada pela autora

A dissertação “A ética na formação de professores da educação básica” de Ceretta (2018) tem como tema a importância da ética na formação de professores e visa à descoberta da relevância do estudo da ética no processo de formação nos cursos de formação de professores da educação básica. De acordo com Ceretta (2018), faz-se necessário uma formação moral crítica desses profissionais diante da realidade e dos desafios impostos pela sociedade contemporânea.

A metodologia utilizada pela autora foi uma pesquisa bibliográfica qualitativa de autores que dissertam acerca da filosofia, como Vázquez (2005), da educação, como Cortina e Martinez (2005), e da formação de professores, como Nóvoa (1999) e Tardif (1991).

A dissertação mostra que o ensino da ética em cursos de formação de professores objetiva dar enfoque a questões como relações interpessoais no ambiente escolar. Nesse aspecto, a diferenciação entre ética e moral é imprescindível, já que a ética busca uma forma de nos interpelar para um comportamento mais responsável nas relações em geral, tanto no convívio com os alunos quanto no relacionamento com colegas de trabalho.

Ceretta (2018) conclui que o tema da ética na formação de professores deve ser pensado como uma possibilidade de ensinamento, visto que não é possível prever se será aprendida ou internalizada, já que isso dependerá do desejo do indivíduo em refletir e avaliar suas práticas individuais e coletivas.

O presente trabalho colabora com esta pesquisa ao trazer um novo olhar sobre a formação de professores, sob um ponto de vista humanitário que tende a aproximar futuros docentes da sua prática profissional, com ensinamentos que perpassam às teorias de educação e da docência em áreas específicas de conhecimento.

Nascimento (2015), em sua tese intitulada “A formação de professores pesquisadores em exercício na perspectiva do professor-pesquisador”, tem como tema a formação de professores pesquisadores e visou à descoberta de quais são as concepções de pesquisa presentes na formação do professor-pesquisador no Programa Especial de Formação para Professores do estado da Bahia (PROESP).

Nascimento (2015) realizou uma pesquisa bibliográfica com teóricos que dissertam sobre investigação educativa na perspectiva do paradigma positivista,

como Wilfred Carr e Stephen Kemmis (1988). Assim também como uma análise de base documental e uma pesquisa qualitativa por meio de uma pesquisa de campo com entrevistas a alunos que faziam parte do programa.

De acordo com o estudo realizado, definiu-se pesquisa como “um momento de construir e reconstruir significados, de ver as interações sociais reflexivamente e, principalmente, como um ato educativo de desenvolvimento social” (Nascimento, 2015, p.13) que é pautada por métodos científicos que legitimem essa pesquisa.

O estudo realizado por Nascimento (2015) acerca da Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo (PRODESP) concluiu que a pesquisa ainda não é priorizada no programa por fatores como: formação docente com características de treinamento de mão de obra, ausência da relação entre teoria e prática, preocupação com cumprimento da ementa dos currículos linearmente executados, falta de problematização da prática pedagógica e ausência de formação e participação em grupos de pesquisas.

Essa tese de Nascimento (2015) mostrou-se importante para esta pesquisa pois mostra como diferentes programas no Brasil ainda necessitam de uma proposta que fomente a formação de professores pesquisadores durante a graduação, incentivando-os a prosseguir com suas pesquisas em cursos de pós-graduação, visando ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas reflexivas.

A tese de Barros (2017), intitulada “A rede nacional de formação continuada de professores: Contexto, Agentes de desenho institucional” teve como foco realizar um levantamento de dados acerca da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores do Ministério da Educação (MEC) durante os anos de 2004 e 2006 para descobrir qual é a concepção de formação continuada de professores adotada pelo MEC e de que forma ela era oferecida aos professores da educação básica.

A formação continuada ofertada pela Rede advém de diferentes instituições, dessa forma, levantou-se o questionamento de como seria a articulação dos envolvidos e se essas formações, vindas de diferentes universidades, teriam uma concordância com relação ao conceito de formação continuada.

O autor realizou uma pesquisa bibliográfica sob a ótica de Bardin (1977), e uma pesquisa documental no banco de teses e dissertações da CAPES, com as seguintes palavras-chave: Rede nacional de formação continuada, formação continuada de professores e formação continuada, sendo que a última ofereceu maior número de resultados. As buscas foram por teses e dissertações que

abordassem essas temáticas e que tiveram seus dados catalogados em tabela. Também foi realizado um estudo de base documental acerca da Rede em relação à Lei de Diretrizes e Bases, prescrições de organismos multilaterais, Plano de Ações Articuladas e Plano Nacional de educação

Pelo trabalho, Barros (2017) conclui que devido à pluralidade de instituições envolvidas no sistema em que cada qual apresenta sua concepção sobre formação continuada e, principalmente, por não haver participação de professores entre os agentes envolvidos no programa da Rede, existe uma diversidade entre as propostas das instituições envolvidas, ocasionando formações distantes da realidade escolar.

Esse trabalho tem grande relevância nesta dissertação, pois traça um perfil da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores do MEC, que é um dos objetos deste estudo. Como a Rede foi implementada em 2004, pretende-se verificar, passados mais de vinte anos de sua implementação, se houve uma mudança no que tange a oferta de produtos de qualidade quanto à formação continuada de professores da educação básica.

Na tese “O papel da pesquisa pedagógica na formação continuada de professores”, Cardoso (2023) pretendeu descobrir o papel da pesquisa como prática docente durante a formação continuada de professores, bem como se essa pesquisa tende a potencializar a formação continuada e, ainda, qual a relação entre formação continuada e a pesquisa pedagógica.

Cardoso (2023) desenvolveu um estudo bibliográfico de autores com ponto de vista teórico-epistemológico como Alarcão (1996), André (2016), Charlot (2000) e Imbernón (2010), além de realizar um mapeamento sobre pesquisa pedagógica e formação continuada realizadas entre os anos de 1996 e 2022.

O trabalho de Cardoso (2023) aborda a formação docente continuada de professores em serviço, numa tentativa de relacionar a teoria e a prática de forma que uma não se sobreponha à outra quanto a sua relevância no processo da formação continuada. Quanto a pesquisa, o autor pontua que deve ter como objetivo a construção de uma identidade que promova a formação de professores críticos e reflexivos, colaborando de maneira objetiva com o desenvolvimento profissional do pesquisador.

Na conclusão do trabalho, Cardoso (2023) esclarece que a formação continuada de professores deve ocorrer ao longo da sua vida docente, e para isso é

necessário haver políticas públicas que garantam esse direito aos professores, valorizando seu trabalho. O autor também pontua que as escolas são espaços de diversidade cultural e social, que mudam de acordo com o tempo e com a região onde se localizam, dessa forma, justificando a importância da formação continuada como uma prática constante na vida do professor e sugere que as escolas incentivem processos formativos com premissas de pesquisa objetivando a troca de experiências e conhecimento entre professores, potencializando a qualidade da ação docente.

A relevância desse estudo para esta dissertação está no fato de o autor mostrar que o desenvolvimento de práticas pedagógicas que visem à melhoria da qualidade de ensino é inerente ao processo de uma formação continuada que instigue o surgimento de professores pesquisadores.

A dissertação de Polon (2017) intitulada “Identificação de lacunas da formação docente: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural” busca identificar as lacunas presentes nos cursos de formação de professores e possíveis falhas formativas no processo de formação docente.

A autora realizou uma pesquisa qualitativa bibliográfica de autores que discorrem acerca de formação de professores, tais como Duarte (2001, 2003, 2010), Marsiglia e Martins (2013), Martins (2010, 2013a, 2015b), Mazzeu (2011) e Pasqualini (2013), além de uma pesquisa qualitativa com a formação de um grupo de estudos com professores iniciantes na carreira, composto por professores da rede estadual de São Paulo.

Durante as reuniões com o grupo de estudos, verificou-se que em alguns cursos oferecidos para formação docente os estágios e as práticas de ensino preconizados não são efetivos com relação à superação das concepções prévias dos formandos, futuros professores, sobre o ensino, a aprendizagem e as práticas pedagógicas; visto que muitas das formações iniciais realizadas pelos professores foram feitas em um curto espaço de tempo e em instituições cujas mensalidades são mais acessíveis que as das universidades.

A autora também reflete sobre as condições de trabalho a que os professores da rede pública são submetidos, a longa jornada e o não fomento da formação continuada em ambientes escolares, dificultando-a, assim também como a falta de recursos financeiros para investir nessa formação.

Para Polon (2017), a educação superior tem sido vista como demanda de mercado, comprometendo a qualidade da formação docente, o que tende a legitimar o fracasso escolar, visto que, para a autora, a formação docente de qualidade está ligada ao bom desenvolvimento educacional dos estudantes da educação básica.

Durante a leitura do trabalho, foi possível perceber que a autora identifica fatores que prejudicam a formação docente como “a atual formação e constituição docente não têm proporcionado a devida reflexão filosófica para assegurar ao professor a superação das práticas pedagógicas hegemônicas, baseadas no senso comum”, ou seja, desarticuladas e “rasas”, que reproduzem o “cotidiano fragmentado e alienado” (Polon, 2017, p.102)

Na conclusão de sua dissertação, Polon (2017) explica que é necessário, a partir das lacunas observadas no processo de formação de professores, a elaboração de um diagnóstico da formação docente que possibilite aos docentes em início de carreira uma reflexão sobre suas práticas na busca por instrumentos que possibilitem a resolução desses problemas em sua práxis pedagógica.

A pesquisa de Polon (2017) é de grande relevância para este estudo, pois demonstra algumas falhas no processo de formação de professores oferecidos por instituições de ensino que se apresentam apenas como empresas lucrativas e que não se comprometem com a qualidade dos cursos oferecidos.

Na dissertação “Paradigma da formação de professores orientada pela investigação no Brasil: estudo a partir de documentos normativos (1988-2018)” Ibiapina (2020) teve como objetivo a identificação do paradigma de formação orientada pela investigação no Brasil pelo estudo da elaboração e da eficácia de documentos normativos: leis, decretos, pareceres, resoluções, portarias, referenciais, dentre outros, a esse respeito.

Como metodologia, foi realizada uma investigação qualitativa em que foram examinados documentos normativos relativos à formação de professores da Educação Básica produzidos entre 1988 e 2018: leis, decretos, pareceres, resoluções, portarias, referenciais.

Ibiapina (2020) aponta que no início da década de 1990 instaurou-se uma reforma educacional no Brasil e, a partir de então, pôde-se notar que a dimensão investigativa e reflexiva na formação de professores começou a ser ressaltada em textos legais, dando surgimento a uma nova pauta nos cursos que passam a priorizar os saberes da prática reflexiva.

A dissertação concluiu que, ao longo dos anos a que se referem os documentos analisados, houve uma proposta de formação que valoriza a investigação, a reflexão e a diminuição da distância entre teoria e prática, tanto na formação inicial como na formação continuada dos professores. Concluiu também que, embora haja documentos que façam essa proposta, é imprescindível que políticas públicas fiscalizem os cursos oferecidos pelas instituições a fim de garantir que os documentos normativos sejam respeitados e seguidos.

O trabalho mostrou-se relevante a esta dissertação por explicar que existem documentos que corroboram a formação de qualidade de professores, embasados em autores da educação, mas que ainda há uma lacuna entre o que é proposto nesses documentos e o que é ensinado nas universidades.

A tese “Universidades de classe mundial e a ideologia da excelência: tendências globais e locais” é resultado do doutorado de Thiengo (2018), e se propôs a analisar o que é o modelo de Universidade de Classe Mundial (UCM), segundo as orientações dos Organismos Internacionais (OI), com foco no Banco Mundial (BM). Investigou-se como esse modelo tem ganhado força em alguns países, de que forma ele pode incentivar a formação de programas, políticas e projetos, incluindo o Brasil. Para tanto, foi realizada uma análise de documentos que estruturam a UCM.

A autora realizou uma pesquisa qualitativa e quantitativa de documentos que mostram que a UCM propõe um modelo de universidade que preze pela representação da educação superior como gerador de desenvolvimento econômico e colaborador de conhecimento científico, a partir da formação de cientistas e pesquisadores em diferentes áreas.

Esse formato de universidade corrobora com a proposta das orientações dos OI, que também propõem avaliações para elencar essas instituições em um ranking internacional de universidades, incentivando uma competição em nível internacional com relação à qualidade e a relevância da educação universitária.

Thiengo (2018) conclui que o modelo de UCM, embora tenda a fomentar a pesquisa por parte das instituições, é hegemônico e excludente, pois reforça a diferença de classes entre estudantes que advêm de diferentes instituições de ensino, o que pode determinar o papel que esse aluno ocupa e ocupará na sociedade, tornando essa excelência pretendida uma ideologia inatingível para grande parte da população.

Essa pesquisa colabora com esta pesquisa ao mostrar que, apesar de os órgãos mundiais almejam uma excelência no ensino oferecido pelas universidades, ainda apresentam propostas que conflitam com a realidade das instituições, sobretudo com as universidades brasileiras.

Em sua dissertação “Fracasso Escolar: Reflexões sobre um problema que se repõe e possibilidades de enfrentamento”, Ribeiro (2013) usou como metodologia uma pesquisa qualitativa bibliográfica de autores como Vygotsky (1996) e Saviani (2004), bem como uma pesquisa quantitativa por meio de entrevistas com professores da rede estadual de São Paulo e que atuam na educação básica, que foram questionados sobre como entendiam o fracasso escolar, suas causas, e quais possibilidades de atuação poderiam propor para lidar com as dificuldades escolares apresentadas pelos alunos.

Dentre os fatores apontados como causa para o fracasso, os professores citaram falta de envolvimento da família com o processo de ensino e aprendizagem, dificuldade de aprendizagem, problemas na equipe escolar e formação de professores.

A respeito da formação de professores, que é o foco desta pesquisa, a autora cita a importância de uma educação formal que prepare os professores para exercer a função de ensinar, e afirma que muitos cursos de formação de professores não atendem às demandas necessárias para uma formação de qualidade.

Ribeiro (2013) exemplifica essa defasagem na formação docente ao relatar que muitos dos professores em exercício, no momento da entrevista, relataram que não tiveram, durante sua formação, contato com uma sala de aula e que “aprenderam com a experiência” como enfrentar as dificuldades do cotidiano escolar. Segundo a autora, muitos dos professores em exercício não haviam sequer concluído o curso, já que essa não era uma exigência da diretoria de ensino no momento de contratação dos profissionais.

A autora conclui, dissertando sobre a importância de reflexões acerca do assunto e explica que a realidade escolar é uma sequela das desigualdades sociais e que uma forma de tentar minimizar o fracasso escolar é acompanhar o trabalho do professor e o aprendizado dos alunos, para que um trabalho em equipe possa descobrir as causas do fracasso e então pensar em soluções.

Essa pesquisa é pertinente a este estudo pois, por meio dessa leitura, pode-se perceber que diversos problemas corroboram o fracasso escolar e que os

próprios professores envolvidos no processo apontam que uma formação inicial precária é um dos fatores que contribui para essa realidade.

A dissertação de Chuqiao (2021) “A posição estratégica do mecanismo de cooperação do BRICS na política externa do Brasil (2009-2020)” pretendeu descobrir se as trocas de governo entre centro-esquerda e centro-direita no Brasil interferiram na importância da coligação entre os países do BRICS que, em sua formação em 2006, discutia tanto os aspectos peculiares de cada país com relação ao seu desenvolvimento quanto as questões de cooperação, levando-se em conta as demandas em comum entre os países.

A pesquisa de Chuqiao (2021) foi realizada a partir de um referencial teórico neorrealista, corrente teórica que busca explicar o funcionamento do sistema internacional, e tem como principais autores Mariano (2014), O’Neil (2001) e Waltz (1979).

Para Chuqiao (2021), fatores como potencial econômico e tamanho territorial e populacional tendem a fortalecer políticas externas, bem como a cooperação por interesses em comum, mesmo havendo uma competição entre os países por esses objetivos.

Como a criação do BRICS se deu em um momento em que o governo do Brasil era de um partido de centro-esquerda, o autor concluiu que, com a eleição de um governo de centro-direita, houve uma mudança significativa da participação do Brasil em acordos econômicos com os países do BRICS, principalmente com a China, que foi alvo de muitas críticas durante esse governo por almejar o estreitamento de sua parceria com os Estados Unidos.

Essa pesquisa tem importância para esta dissertação pois mostra como as ideologias do governo interferem nas decisões tomadas pelos países do BRICS, que embora trabalhem em um sistema de cooperação, não deixam de lado suas reais expectativas quanto ao desenvolvimento individual. Percebe-se, ainda, que apesar de alguns países que formam essa aliança mostrarem defasagem em seus índices educacionais, essa não é uma prioridade discutida por eles, visto que o bloco ainda não faz uma relação entre a melhoria dos índices educacionais e o desenvolvimento social.

Santos (2017), em sua dissertação “BRICS e as contingências do discurso”, teve como objetivo realizar uma análise da importância dos discursos proferidos por diferentes autoridades governamentais dos países que integram o BRICS, assim

como descobrir se esses discursos possibilitaram uma aproximação entre os países componentes do bloco.

Para esse estudo foi utilizado um referencial teórico pós-estruturalista de Laclau e Mouffe (1985), e dos teóricos das Relações Internacionais que trabalham com identidade e discurso em estudos de política externa.

Santos (2017) explica que é notável em muitos discursos a tentativa de uma construção identitária, para isso, são usadas representações geográficas e temporais, com o intuito de composição da imagem do Eu e do Outro presentes nesses discursos.

Como resultado da dissertação o autor cita a relevância dos discursos como um elemento facilitador de acordos políticos, já que por meio dos discursos é possível uma conexão rápida, possibilitando trazer para o cenário global demandas em comum entre os países formadores do BRICS.

Esse estudo mostra-se pertinente para esta dissertação porque, a partir da leitura desse trabalho, foi possível observar que a respeito de educação verifica-se haver apenas uma citação na Declaração Conjunta do BRICS, na primeira cúpula em 2009, anterior à união da África do Sul ao BRICS, em que os líderes assinaram em consonância, na Rússia, um compromisso em “avançar com a cooperação entre nossos países no campo da ciência e da educação com o objetivo, *inter alia*, de realizar a pesquisa fundamental e de desenvolver tecnologias avançadas.” (Santos, 2017, p. 83)

Ao final da leitura das teses e dissertações estudadas, observa-se que os estudos analisados convergem ao apontar a formação de professores como elemento central para a qualidade da educação, destacando a necessidade de uma formação crítica, reflexiva e articulada à prática pedagógica. Trabalhos como os de Ceretta (2018), Nascimento (2015) e Cardoso (2023) enfatizam a importância da dimensão reflexiva, ética e investigativa na constituição do professor, defendendo a formação de docentes capazes de problematizar sua prática e produzir conhecimento sobre ela. Em perspectiva semelhante, Polon (2017) e Ribeiro (2013) evidenciam fragilidades na formação inicial, indicando que cursos pouco articulados com a realidade escolar e com a reflexão teórica contribuem para dificuldades no exercício da docência e até para o fracasso escolar. Por outro lado, estudos como os de Barros (2017) e Ibiapina (2020) analisam a formação docente no âmbito das políticas públicas, revelando tensões entre as propostas presentes em documentos

normativos e sua efetiva implementação nas instituições formadoras. Em um nível mais amplo, Thiengo (2018) problematiza a influência de modelos globais de universidade e suas implicações para a produção de conhecimento, enquanto Santos (2017) e Chuqiao (2021) analisam o contexto político e discursivo do BRICS, evidenciando que a educação ainda ocupa posição secundária nas agendas de cooperação do bloco. Embora essas pesquisas contribuam para compreender diferentes dimensões da formação docente: ética, investigativa, institucional e política. Observa-se como lacuna a articulação entre essas discussões e análises comparativas ou internacionais sobre formação de professores, especialmente no contexto dos países do BRICS e de seus indicadores educacionais. Nesse sentido, esta pesquisa busca contribuir para esse campo ao relacionar formação docente, desempenho educacional e políticas educacionais no âmbito desses países.

De modo geral, foi possível perceber que a qualidade da formação de professores é uma preocupação manifestada em várias regiões do país que apresentam dificuldades e problemas semelhantes, mas não leva a ações efetivas. Constatou-se também que existe uma série de regulamentações e normatizações acerca dessa formação, entretanto, não há uma supervisão adequada dos cursos oferecidos, culminando numa formação docente muitas vezes falha, que acaba por inserir profissionais à frente das salas de aula sem uma formação adequada ou em desalinho com o que é exigido por esses documentos. Também foi possível notar que entre os estudos relacionados ao BRICS, pouco se falou em educação, portanto não há, por parte do bloco, uma associação clara entre formação de qualidade, avanço educacional e desenvolvimento social.

Nas seções dois e três são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, que tem uma abordagem qualitativa com pesquisa bibliográfica e análise documental, apresenta um objetivo exploratório e realiza uma análise comparativa sistematizada que verifica combinações de fatores específicos que podem ter influenciado nos resultados obtidos; seguido pelo referencial teórico, com autores que dissertam sobre a aliança global que forma o BRICS, sobre educação nas reuniões de cúpula do BRICS, sobre formação de professores e sobre o Programa Internacional de avaliação dos estudantes, o PISA.

A seção quatro traz informações acerca da formação docente em cada um dos países que formaram a aliança global até 2023, tipo e tempo de formação docente, universalização da educação, investimentos do PIB em educação, fatores

históricos e sociais de cada um dos países e informações sobre o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes, como é elaborado, aplicado; seus objetivos e o desempenho dos estudantes dos países que formam o BRICS; e críticas de especialistas.

Na seção cinco é realizada uma análise comparativa que levou em consideração fatores específicos de cada um dos países investigados por meio do levantamento da situação, da definição dos elementos comparados e da generalização dos fatores que levaram aos resultados obtidos, tais como: tempo e tipo de formação docente, universalização da educação, investimentos do PIB em educação e fatores históricos e sociais de cada um dos países que formam o BRICS.

As considerações finais explicam que o desempenho estudantil está relacionado a fatores históricos, culturais, políticos e sociais. Demonstramos que a qualidade da educação não pode ser reduzida a resultados de avaliações sistêmicas padronizadas, sendo necessário considerar as desigualdades socioeconômicas e a prioridade política dada a educação, fatores distintos em cada país estudado. Este estudo pode contribuir para um debate acerca de políticas públicas para a formação docente e do reconhecimento da educação como ferramenta de desenvolvimento e transformação social.

A fim de contribuir com a compreensão do percurso investigativo adotado, os procedimentos metodológicos foram incluídos nesta seção, delineando os processos que orientaram esta pesquisa. Para dar início ao escopo desta pesquisa foi realizada a leitura e a análise de obras de autores que dissertassem a respeito de educação e formação de professores, para tanto foram escolhidos autores considerados fundamentais para o delineamento deste estudo, autores cujas obras tivessem relevância no âmbito da educação e da formação docente, levando-se em conta a pertinência de suas contribuições e análises críticas dessa temática.

Em seguida, o estudo avançou para uma análise documental, voltado à apreciação de documentos oficiais que regulamentam as formações de professores nos países do BRICS, para acesso a esses documentos, optou-se por uma pesquisa telematizada em sites oficiais desses países.

O próximo passo desta pesquisa foi uma análise de aspectos históricos que podem ter influenciado na concepção de formação docente nos países do BRICS. Buscou-se com essa finalidade, identificar contextos históricos sociais e culturais

que fizeram parte do desenvolvimento de políticas e práticas de formação de professores, a fim de compreender se determinados aspectos podem ter colaborado para a atual regulamentação quanto à formação docente em cada um dos países estudados.

Dando prosseguimento, partiu-se para uma análise do desempenho dos estudantes de cada país nas avaliações sistêmicas do PISA, esta etapa possibilitou observar os indicadores educacionais internacionais, com o objetivo de avaliar possíveis avanços e desafios relacionados ao desempenho dos estudantes.

Após a coleta dos dados, adotou-se o método comparativo, tomando como base categorias previamente definidas, tais modelos de formação docente, resultados educacionais no PISA, universalização da educação e investimento do PIB em educação. A comparação foi realizada de forma contextualizada, considerando as especificidades históricas, sociais, culturais e políticas de cada país, a fim de evitar uma análise frágil e possibilitar uma compreensão ampla das especificidades de cada país.

Quanto à abordagem, a presente pesquisa é qualitativa, pois pretendeu produzir informações aprofundadas e ilustrativas da realidade das formações docentes em países do BRICS. Para Gerhardt e Silveira (2009 p. 32) “a pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão em explicação da dinâmica das relações sociais.” A pesquisa acerca da formação de professores no BRICS e do desempenho dos estudantes no PISA não é mensurável, mas traz a compreensão de políticas e contextos de cada país analisado.

Seu caráter exploratório visou à investigação das práticas de formação de professores nos países que formam o bloco, e seu desempenho em avaliações sistêmicas. Para Gil (1999, p. 20) “a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema [...] e a descrição das características de determinada população ou fenômeno”. Estudos comparativos entre países que formam o BRICS ainda são escassos, justificando também a relevância desta pesquisa.

Quanto aos procedimentos, envolve a revisão bibliográfica e a análise documental, de trabalhos publicados por pesquisadores da educação e dados documentais sem o envolvimento direto com os sujeitos da pesquisa. Para Fonseca (2002, p. 32), “a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências

teóricas já analisadas” e a “pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas [...] como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais [...]”. Também foi utilizada uma pesquisa telematizada, que de acordo com Vergara (1998, p. 46) caracteriza-se por “busca de informações em meios que combinam o uso de computador e de telecomunicações”, em sites oficiais dos países envolvidos nesta pesquisa.

Dentre os documentos analisados para esta pesquisa destacam-se a Declaração de São Tomé, que traz as principais decisões tomadas durante a 14ª Conferência de Chefes de Estado e do Governo da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa; documentos norteadores para formação de professores nos países do BRICS, tais como: MEC (Brasil), *Russia-Education* (Rússia) e *Information Guide* (África do Sul); documentos do INEP e da OCDE sobre resultados das avaliações sistêmicas do PISA; documentos da UNESCO acerca das prioridades de educação para os países do BRICS; documentos do IPEA que contam sobre a história da formação do BRICS e o registro documental das atas das reuniões de cúpula do BRICS, no site *Policy Center*.

Para analisar os resultados, foi utilizado o método comparativo, sistematizado de acordo com a teoria de Schneider e Schmitt (1998). Os autores propõem um levantamento da situação entre os fenômenos a serem considerados; em seguida, realizou-se a definição dos elementos que foram comparados e por último a generalização, apontamentos de possíveis fatores que tenham ocasionado determinados resultados. Para Scheider e Schmitt (1998, p. 31)

O método comparativo tem sido empregado das mais diversas maneiras no campo das ciências sociais. Os distintos usos da comparação refletem diferentes posições acerca das relações existentes entre as teorias gerais e as explicações locais, os quadros conceituais e as técnicas de pesquisa, a formulação de hipóteses e sua validação.

Quanto aos fenômenos que foram investigados, constam: regulamentação da formação de professores e o desempenho dos estudantes na avaliação sistêmica do PISA; quanto à definição dos elementos comparados, optou-se por: resultados do PISA, tipo e tempo de formação docente, universalização da educação básica, investimentos do PIB em educação e fatores históricos e sociais, para a generalização dos resultados foi realizado um levantamento de fatores relacionados a cada país para uma contextualização dos resultados encontrados, assegurando

uma análise comparativa crítica, baseada nas convergências e divergências entre os países que formam o BRICS.

Dessa forma, a partir do estudo comparativo, buscou-se informações obtidas por meio da análise bibliográfica e documental, a fim de detectar que combinações de fatores específicos de cada país podem ter ocasionado tais resultados. Parte dos documentos e sites consultados encontrava-se no idioma original dos respectivos países, sem versão disponível em inglês, o que exigiu o uso de ferramentas da Inteligência Artificial Generativa (IAG), da Open IA, o ChatGPT, para auxiliar nas traduções necessárias, com o objetivo de obter versões preliminares em português.

A escolha pelas ferramentas de IAG deu-se pelo fato desta ser a forma mais acessível e ágil diante da diversidade de idiomas em que os documentos se encontravam. A respeito do uso dessas ferramentas em trabalhos acadêmicos, Calloni (2024) afirma que os serviços de tradução online são de fácil acesso, permitindo rapidez e baixo custo no processo, por isso têm sido amplamente utilizados.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para o referencial teórico desta dissertação, foram analisadas obras de autores clássicos e contemporâneos cujas pesquisas, embora pertençam a diferentes contextos históricos, abordam temas relacionados à educação e formação de professores de uma forma crítica. A literatura escolhida para embasar esta pesquisa fundamenta-se na relevância acadêmica de suas contribuições para a compreensão dos processos formativos e das políticas educacionais voltadas à docência, com ênfase na educação pública e nos princípios de democratização do ensino. Essa escolha evidencia a continuidade e a relevância dos princípios críticos que sustentam a análise proposta nesta pesquisa.

As reflexões de Teixeira (1989) oferecem teorias para a compreensão da educação como um direito fundamental e dever do Estado, orientando análises sobre políticas educacionais e acesso à escolarização. Sob a mesma perspectiva, a obra de Fernandes (2020) permite a articulação de questões relativas à formação docente, às desigualdades educacionais e a relação entre políticas públicas e práticas pedagógicas.

Paulo Freire (1982) contribui trazendo uma visão crítica e emancipatória da educação e dos objetivos de avaliação, ao enfatizar o caráter político do ato educativo, bem como mostra o papel do professor como um agente de transformação social.

Hoffmann (2011) é uma referência no campo da avaliação ao concebê-la como um processo formativo, diagnóstico e contínuo, alinhado às práticas pedagógicas. Para Hoffmann (2011), a avaliação deve ter como objetivo principal demonstrar ao professor como seu aluno aprende, para que, a partir desse entendimento, o professor possa fazer ajustes à sua prática. Quando um aluno falha em uma avaliação, isso deve ser visto pelo docente como um ponto de partida para a mudança e não como um rótulo de fracasso para o estudante. Ao relacionar essa perspectiva de avaliação ao tema desta pesquisa, que tem como base analisar o desempenho dos estudantes em avaliações sistêmicas é possível levantar um questionamento sobre como os resultados das avaliações sistêmicas como o PISA são interpretados pelos governos, se a avaliação tem sido vista como um diálogo pedagógico ou apenas como uma burocracia de controle e estigmatização de nações.

É possível notar, por exemplo, que, pelo pensamento de teóricos como Hoffmann (2011), a avaliação tem um caráter que subjetividade, que foca no desenvolvimento individual dos estudantes, buscando compreender os caminhos do pensamento, é uma avaliação qualitativa, com objetivo principal de mediar a aprendizagem. Por outro lado, as avaliações sistêmicas tendem a ser somativas, classificatórias, conteudistas e padronizadas, buscam mensurar o conhecimento dos estudantes e têm como principal objetivo a formulação de rankings mundiais. Hoffmann (2011) ainda diz que avaliar é agir em favor da aprendizagem, tornando-a acessível a todos.

Para Hoffmann (2011), a intenção ao se aplicar uma avaliação ao aluno deve estar clara ao professor, para o planejamento e ajuste das ações pedagógicas que favoreçam o aprendizado dos estudantes. Hoffmann (2011, p. 1) explica que:

Todo o processo avaliativo tem por intenção: a) observar o aprendiz; b) analisar e compreender suas estratégias de aprendizagem; e c) tomar decisões pedagógicas favoráveis à continuidade do processo. Somente se constitui o processo como tal, se ocorrerem os três tempos: observar, analisar e promover melhores oportunidades de aprendizagem.

A autora ainda explica que uma tentativa de padronização da avaliação vai de encontro ao seu significado essencial, que tem um caráter subjetivo e deve levar em consideração as singularidades de cada estudante para o ajuste de estratégias pedagógicas (Hoffmann, 2011). Nessa perspectiva, a avaliação assume um caráter contínuo, formativo e mediador, afastando-se de práticas meramente classificatórias ou punitivas. Ao priorizar a compreensão do percurso do estudante, o processo avaliativo passa a orientar intervenções pedagógicas mais conscientes, possibilitando o replanejamento das ações docentes e a promoção de aprendizagens significativas, respeitando os ritmos, as dificuldades e as potencialidades de cada aprendiz.

Em seu livro “Educação não é privilégio”, Teixeira (1989) defende a criação de uma nova escola, que fuja dos métodos consagrados pela antiga escola, em que conhecimentos práticos e teóricos não convergiam, separando os conceitos de artes práticas das artes intelectuais. Para o autor, é fundamental que a escola pública se sobreponha ao conceito de classe para prover uma educação destinada a todos os indivíduos, sem a finalidade de prepará-los para quaisquer das classes existentes. Teixeira (1989, p. 5) observa ainda, sobre a dimensão financeira da educação, que

A grande reforma da educação é, assim, uma reforma política permanentemente descentralizante, pela qual se criem nos municípios os órgãos próprios para gerir os fundos municipais de educação e os seus modestos, mas vigorosos, no sentido de implantação local, sistemas educacionais.

Teixeira (1989) defende que o Estado deverá se responsabilizar pela supervisão das formações docentes oferecidas em cada município, garantindo sua qualidade e que, ainda, o ensino será descentralizado, articulado e cooperativo, no qual os municípios, os estados e a União têm papéis distintos, mas complementares, para promover uma educação democrática, eficaz e enraizada na realidade local. Teixeira (1989, p.7) também afirma que

O problema da educação para todos é um problema legal, isto é, de singelo cumprimento do preceito constitucional. Desde que estabelecemos que a educação é um direito – e foi o que fizemos em nossa Constituição – a expansão da educação para todos se fez um dever do Estado no Brasil.

Com o mesmo objetivo, de uma educação democrática e acessível a todos, Fernandes (2020) explica que no Brasil, historicamente, o professor foi visto como uma ferramenta de reprodução cultural, cuja atuação crítica e cidadã era limitada pela imposição de uma neutralidade ética. Para o autor, a ação pedagógica é articulada com ações políticas que, diante das contradições sociais existentes, possam fazer da escola um espaço democrático e de transformação social, fomentando a emancipação dos estudantes, preparando-os para o mundo e não apenas para o mercado de trabalho.

Ao falar sobre a escola e a forma como ela pode ter o caráter transformador que se espera dela, Freire (1982) tece uma crítica aos sistemas de avaliação adotados pelas escolas que, para ele, muitas vezes enxergam os métodos, os conteúdos e os objetivos de ensino como coisas distintas. O autor explica que a escola ao oferecer uma avaliação emancipatória, possibilita aos estudantes o desenvolvimento de sua criticidade frente ao que está sendo ensinado e o seu envolvimento com o conteúdo. Freire (1982) argumenta que o ensino não é apenas baseado no currículo, mas fluido e contextualizado com a realidade dos estudantes. Para o autor, a prática de ensino não é um processo individual e sim social; o professor, ao se expressar, respeita seu estudante, despertando nele a politicidade esperada para a cidadania.

De acordo com os estudos desses autores, é possível afirmar que o papel do professor perpassa o ato de ensinar os conteúdos e que a posição social da escola vai além de um espaço de ensino do currículo; documentos do IPEA (1998) corroboram o pensamento desses teóricos ao afirmarem que o investimento em educação e a formulação de políticas públicas na área da educação têm por objetivo reduzir desigualdades e promover o desenvolvimento econômico e social do país. O objetivo da educação é o de transformação social, o que exige um compromisso e um comprometimento dos docentes e das políticas públicas que regem o sistema educacional.

## **2.1 Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul – BRICS**

A partir do Século XX, é notório o início de formação de grupos e blocos de países com a estratégia de potencialização de suas pretensões quanto a avanços econômicos e alianças para resolução de conflitos. De acordo com Andrade (2004, p. 219)

Esta prática permitiu que houvesse a consciência acerca da importância da integração. Contemporaneamente é possível observar o crescimento e a importância das Organizações Internacionais, como a Organização das Nações Unidas, Organização Mundial do Comércio, Blocos de Integração Regional, como o MERCOSUL, União Europeia e também uma legislação que visa estabelecer parâmetros para regular essa atividade no cenário internacional e que advoga a vantagem de integração entre as nações.

Para Andrade (2004), a formalização de um acordo entre nações tem como propósito construir uma colaboração estável e contínua, fundamentada nos princípios e normas do Direito Internacional, visando à realização de objetivos compartilhados de forma cooperativa.

O grupo do BRICS, embora não possua uma estrutura formal de bloco econômico, representa uma aliança estratégica entre Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul, as maiores economias emergentes globais que fazem parte do Sul Global. No total, o grupo representa mais de 42% da população mundial, 30% do território do planeta, 23% do Produto Interno Bruto (PIB) global e 18% do comércio internacional (IPEA, 2025).

O termo BRIC foi cunhado por um analista financeiro, em 2001, para designar um grupo de países com economias em rápido crescimento. A partir de 2006, esses

países iniciaram um processo de cooperação formal, que culminou na criação do grupo do BRICS em sua configuração em 2023 (IPEA, 2025).

A cooperação entre os países do BRICS se intensificou nos últimos anos, com a realização de diversas reuniões e a criação de mecanismos de financiamento como o Novo Banco de Desenvolvimento. O objetivo principal é fortalecer a voz dos países em desenvolvimento nas discussões sobre a governança global.

O BRICS abriga mais de um terço da população mundial, sendo a Índia e a China os países mais populosos do planeta. Juntos, os cinco países ocupam uma vasta extensão territorial, com a Rússia liderando em tamanho. Em termos econômicos, o grupo representa uma parcela significativa do PIB global, com a China e a Índia destacando-se como as maiores economias, Brasil e África do Sul contribuem para a força do bloco. Essa diversidade, aliada ao grande potencial de crescimento desses países, torna o BRICS um ator importante na economia global. A esse respeito do bloco, encontra-se no site do IPEA (2024, s/p.) a seguinte explicação

Como agrupamento, o BRICS tem um caráter informal. Não tem um documento constitutivo, não funciona com um secretariado fixo nem tem fundos destinados a financiar qualquer de suas atividades. Em última análise, o que sustenta o mecanismo é a vontade política de seus membros. Ainda assim, o BRICS tem um grau de institucionalização que se vai definindo, à medida que os cinco países intensificam sua interação.

Embora não participem desta pesquisa, os países: Emirados Árabes Unidos, Irã, Etiópia, Arábia Saudita e Egito fazem parte oficialmente do grupo do BRICS desde 2024 e, em 2025, a Indonésia também passou a integrar o grupo. Havia uma expectativa em relação à adesão da Argentina também em 2024; no entanto, o atual presidente, Javier Milei, recusou o convite para integrar o grupo. O ex-presidente da Argentina chegou a participar da cúpula do BRICS em 2023, tendo demonstrado interesse em integrar a aliança antes da eleição do atual mandatário. O BRICS agora tem mais de 40% da população mundial. Em 2025 além dos países membros do BRICS, que agora totalizam 11 nações, alguns países participaram da cúpula como parceiros: Cuba, Nigéria, Bielorrússia, Malásia, Uzbequistão, Bolívia, Cazaquistão, Tailândia, Uganda e Vietnã. A figura 1 mostra os países que atualmente fazem parte do bloco (IPEA, 2025).



**Quadro 2: Países que formam o BRICS em 2025**

<b>Categoria</b>	<b>Países</b>
Membros Fundadores	Brasil, Rússia, Índia, China, África do Sul
Novos Membros (2024)	Emirados Árabes Unidos, Irã, Etiópia, Arábia Saudita, Egito
Novo Membro (2025)	Indonésia
Total de Membros	11 países
População Representada	Mais de 40% da população mundial
Países Parceiros na Cúpula de 2025	Cuba, Nigéria, Bielorrússia, Malásia, Uzbequistão, Bolívia, Cazaquistão, Tailândia, Uganda, Vietnã

Fonte: elaborada pela autora

## **2.2 Educação no Brics: Iniciativas Recentes e Caminhos para a Cooperação Internacional**

Em pesquisas no site da Agência de Notícias do Governo Federal, a ANF, em que são divulgadas informações sobre as ações do governo federal, é possível encontrar notícias relacionadas às ações do BRICS no que tange à educação, o que denota que uma discussão envolvendo a educação por países do bloco é, de certa forma, recente, visto que ainda não parece haver, por parte do bloco, uma associação direta entre investimento em educação e desenvolvimento econômico. Esse fato pode sugerir que a necessidade de pesquisas que pontuem a relevância do investimento na educação básica e na formação de professores é iminente nesses países.

De acordo com a matéria *Brics-Educação confirma prioridades identificadas pelo Brasil*, publicada pela Agência Nacional (2025), o MEC realizou nesta data a primeira reunião sob a presidência brasileira do BRICS-Educação, em que foram estabelecidas quatro prioridades: a ampliação das matrículas no ensino médio e na Educação Profissional e Tecnológica (EPT); o uso ético da inteligência artificial na educação básica; a consolidação da rede

de universidades do BRICS; e a garantia da qualidade nos processos de avaliação da educação superior. Durante esse encontro, cada país do bloco pôde compartilhar como lida com a pauta da inteligência artificial (IA) na educação, o MEC demonstrou que “desenvolve estratégias, como cursos e o referencial de saberes digitais docentes, para que a inteligência artificial (IA) favoreça e amplie oportunidades, sem deixar a equidade de lado”. Nesse encontro ainda foi estabelecido um calendário para as próximas reuniões do grupo, que estavam previstas no primeiro semestre de 2025.

A matéria *Inteligência artificial na educação é debatida por Brics*. Agência Nacional (2025), noticiou que representantes indicados pelos governos dos 11 países membros do BRICS reuniram-se em Brasília para uma semana de debates, e que um dos temas seria a educação. O grupo dedicado à área de Educação se reuniu para debater assuntos como ensino técnico e profissionalizante, pesquisa e novas ideias, modernização digital e validação conjunta de diplomas. O Ministério da Educação do Brasil (MEC) também promoveu, durante o encontro, o seminário com o tema “Inteligência Artificial Ética e Inclusiva: Compartilhamento de Referências”.

Na notícia, *Governança da IA no Brics: cooperação e desenvolvimento para a inclusão social*, publicada pela Agência Nacional (2025), percebe-se a preocupação dos países do BRICS com o uso da inteligência artificial na educação, que tem provocado discussões acerca de dilemas éticos ligados ao ensino e à investigação; durante a reunião no Brasil, discutiu-se a necessidade de se definir diretrizes éticas robustas, consolidar as redes de pesquisa e aplicar recursos em inovação que alcance a todos. Foi apresentado o programa sul-africano FutureProofSA, que emprega a inteligência artificial para individualizar o aprendizado, priorizando a capacidade de adaptação para o futuro. Similarmente, na Índia, a plataforma Diksha trabalha em conjunto com professores para disponibilizar materiais didáticos em várias línguas regionais, adequados às necessidades e realidades dos alunos.

A notícia *Vinte instituições estão pré-qualificadas para Rede BRICS-NU*, publicada pela Agência nacional (2025), divulgou o resultado do edital da CAPES, cujo extrato foi publicado no Diário Oficial da União que pré-qualificou vinte instituições para aderirem à Rede BRICS-NU. O objetivo é promover a cooperação acadêmica, científica e cultural entre as instituições de educação superior dos países membros do BRICS e países parceiros. Fundada em 2015, a Brics-NU reúne universidades dos países que integram o bloco, com o propósito de incentivar

pesquisas conjuntas, intercâmbio acadêmico e programas educacionais inovadores em áreas de interesse comum. Originalmente, a rede era composta por instituições do Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul. A partir do ano passado, universidades do Egito, Irã e Emirados Árabes Unidos passaram a ter a possibilidade de adesão, e a inclusão de Indonésia e Etiópia está prevista para acontecer ainda este ano.

A matéria *Brics debatem reconhecimento mútuo de diplomas acadêmicos*, publicada pela Agência Nacional (2025), narra que, por meio de videoconferência, o Ministério da Educação (MEC) reuniu representantes da China, Egito, Rússia, África do Sul e Emirados Árabes Unidos para debater maneiras de reduzir a burocracia no reconhecimento de títulos acadêmicos entre os países do BRICS. Durante o encontro, foram compartilhadas iniciativas como o Revalida, o Arcu-Sul e o Portal Carolina Bori, além de práticas internacionais recomendadas, como o uso de ferramentas digitais para evitar fraudes e a implementação de marcos regulatórios de qualificação. Também participaram da reunião observadores da Indonésia, Etiópia, do Conselho Nacional de Educação e de instituições brasileiras, reforçando o compromisso coletivo com a cooperação e o aprimoramento dos sistemas de avaliação da educação superior.

As iniciativas recentes do bloco BRICS no campo educacional denotam um movimento inicial, sem uma articulação entre as políticas de ensino e as estratégias de desenvolvimento econômico. Ainda que pautas como inteligência artificial, a expansão do ensino técnico e profissionalizante e a cooperação universitária tenham emergido nas agendas mais recentes, verifica-se que a educação básica e a formação de professores permanecem fora das prioridades do agrupamento. Nesse panorama, evidencia-se a necessidade de investigações que corroborem a centralidade da educação enquanto vetor catalisador de transformações sociais e econômicas.

### **2.3 Reuniões de Cúpula do BRICS e Educação**

Inicialmente, as cúpulas do BRICS, desde sua fundação em 2009 na Rússia, concentraram-se primordialmente em fortalecer a influência do bloco no cenário financeiro global e reformar as instituições internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, buscando maior representatividade para os

países em desenvolvimento. A cooperação econômica, em áreas como energia e infraestrutura, e a defesa de uma nova arquitetura monetária internacional dominaram as discussões nas primeiras reuniões em Brasília (2010) e Sanya (2011), com a educação permanecendo ausente da pauta formal (BRICS, 2024).

Um ponto de inflexão ocorreu na cúpula de Nova Deli em 2012, quando a Índia, demonstrando uma visão prospectiva, sugeriu a inclusão da educação em futuras discussões. Esse reconhecimento da importância do capital humano para o desenvolvimento estratégico do bloco foi precedido por um fórum acadêmico que reuniu educadores dos países membros, gerando recomendações para fortalecer a cooperação futura.

A cúpula de Durban em 2013 marcou um avanço significativo, com a realização da primeira reunião ministerial de educação dos países do BRICS na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em Paris, antes da reunião de cúpula deste ano. Esse encontro foi fundamental para que se estabelecesse um consenso sobre os benefícios mútuos de uma maior colaboração no setor educacional, sinalizando a crescente percepção do papel crucial da educação para o desenvolvimento tanto dos membros do bloco quanto da comunidade internacional.

A partir da cúpula de Fortaleza em 2014, a educação ascendeu a um patamar estratégico na agenda do BRICS. Os líderes reconheceram explicitamente sua importância para o desenvolvimento sustentável e o crescimento econômico inclusivo, comprometendo-se a intensificar a cooperação e aprofundar a compreensão dos sistemas educacionais de cada nação, com foco no desenvolvimento de habilidades e na formação profissional. Um relatório da UNESCO naquele ano sublinhou o potencial do BRICS para influenciar as políticas educacionais globais.

A cooperação educacional acentuou-se na cúpula de Ufa em 2015, com a segunda reunião dos ministros da educação. Houve avanços na coordenação de ações, na definição de diretrizes para a área e no desenvolvimento de metodologias comuns para a coleta e análise de dados educacionais, visando equidade, inclusão e qualidade. A educação profissional e técnica recebeu atenção especial, com a criação de um grupo de trabalho dedicado. A criação da Liga de Universidades do BRICS e da Rede Universitária representou um marco para fortalecer a cooperação na educação superior e a mobilidade acadêmica.

Nos anos subsequentes, a educação permaneceu como um tema pouco relevante nas discussões do BRICS. A cúpula de Xiamen, em 2017, reiterou a importância da educação para o desenvolvimento sustentável e celebrou os avanços na cooperação educacional, endossando a Liga e a Rede de Universidades. Em Joanesburgo (2018), a educação foi mencionada no contexto de intercâmbios interpessoais e culturais, com a promessa de discussões mais aprofundadas no ano seguinte.

Apesar do foco em crescimento econômico na cúpula de Brasília em 2019, o 4º encontro de Jovens Cientistas do BRICS demonstrou a crescente importância da colaboração científica e da troca de conhecimento. Mesmo durante a pandemia, a cúpula virtual de 2020 reconheceu o valor dos intercâmbios acadêmicos. A cúpula de 2021 enfatizou a cooperação em ciência, tecnologia e inovação para enfrentar desafios, enquanto a reunião de 2022, na China, destacou a transformação digital na educação e lançou o Concurso de Habilidades BRICS, visando acessibilidade, equidade e qualidade na educação, fortalecendo a colaboração entre as redes universitárias do bloco. Finalmente, a cúpula de 2023, na África do Sul saudou a criação da Rede de Escolas Amigas da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), demonstrando um reconhecimento da importância do intercâmbio educativo em um contexto mais amplo.

## **2.4 Formação de Professores em Perspectiva Crítica**

Com o passar dos anos é possível notar uma transformação do modelo escolar, isso trouxe consequência para a formação dos novos professores, que cada vez mais evidencia a importância da relação entre as universidades e as escolas, numa proposta que tenda a articular o processo de formação teórica e prática visando a um resultado mais próximo do esperado para o desenvolvimento de um profissional mais capacitado a desempenhar sua prática profissional. O sucesso do processo educativo está intrinsecamente ligado ao desempenho do professor. Ao desempenhar um papel central tanto no ensino quanto na gestão da sala de aula, o docente contribui significativamente para o desenvolvimento integral dos alunos. A esse respeito, Nóvoa (2017, p. 68) instrui que

A ligação entre a formação e a profissão é central para construir programas coerentes de formação, mas é também central para o prestígio e para a renovação da profissão docente. Historicamente, esta ligação foi decisiva para profissões como a medicina ou a engenharia. Infelizmente, com exceção das escolas normais, que tiveram o seu tempo, mas que já não nos servem, no caso dos professores, as instituições de formação não têm sabido comprometer-se com a profissão, e vice-versa.

As universidades e as políticas públicas têm um papel central na formação de professores, o que garante a qualidade e a relevância social desse processo e impedindo sua instrumentalização por interesses mercadológicos. Muitas vezes numa tentativa de facilitar o acesso ao curso de licenciatura, essas formações passam a ser insuficientes e ineficazes e não valorizam a profissão do professor que experimenta espaços de formação que não condizem com o que se espera de uma formação integral dos profissionais que atuarão em salas de aula, Freire (1992, pp. 91-92) já trazia a ideia de que

Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não morre. Pelo contrário, continua.

Sob essa ótica nota-se que tanto o ensino das disciplinas científicas específicas de cada curso quanto o ensino das disciplinas pedagógicas e das ciências da educação são imprescindíveis para a formação docente, mas não são suficientes sem o conhecimento profissional docente, que é adquirido por meio da prática pedagógica, dentro do espaço escolar, onde as relações humanas diariamente exigem tomadas de decisões que partem de uma reflexão que será desenvolvida mediante à experiência e ao conhecimento do universo da escola.

O tempo que o aluno de licenciatura passa dentro da escola durante sua formação pode trazer uma clareza diante das funções que compõem a prática profissional dos professores, a escola torna-se também responsável por essa formação, tanto quanto as universidades, pois por meio da relação dos estudantes de licenciatura com professores mais experientes, que passam a ser colaboradores no processo de formação de novos profissionais, a formação deixa de ser apenas o ensino de disciplinas e técnicas pedagógicas e passa a ser integral (Libâneo, 2008).

Para Demo (2002) o papel do professor não se reduz a um transmissor de conhecimento, o professor aprende continuamente, pesquisa e reflete criticamente sobre sua prática pedagógica. O autor afirma que o direito de estudar, deve ser visto pelo docente como um dever profissional e ético, por meio do qual o professor se tornarão aptos a formar cidadãos críticos e autônomos. Demo (2002, p. 45) ainda afirma que “O professor que não estuda perde a condição de ser educador, porque ensinar exige aprender permanentemente.”

A profissão docente requer uma postura dos educadores que os obriga a estudar e pesquisar em busca de atualizar-se diante das mudanças históricas pelas quais a sociedade passa e que se refletem na sala de aula, imprimindo neles uma necessidade de não se estagnar e de buscar sempre o melhor para seus educandos. Sobre isso, Imbernón (2011, p. 60) disserta que “o conhecimento pedagógico especializado está estreitamente ligado à ação, fazendo com que uma parte desse conhecimento seja prático”, sob essa ótica entendemos que a formação docente, desde a inicial, deve ser feita com ações que requeiram que os futuros professores tenham contato com a prática pedagógica por meio de observação ou de análise de situações reais que os levem a pensar criticamente sobre o processo de ensino e aprendizagem. A respeito disso, Freire (1996, p. 36) também afirma que

O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica.

Será sempre na prática que as situações problemáticas no cenário educacional colocarão em prova a capacidade do professor de refletir e elaborar um sentido nas diferentes situações do cotidiano escolar, que o levarão a perceber a necessidade de sua formação permanente, e criarão situações em que a reflexão coletiva irá se sobrepor à reflexão individualista, já que a troca entre pares tende a ajudar na compreensão de fatores complexos que levam à necessidade de repensarmos nossas práticas pedagógicas (Freire, 2001)

É possível notar a importância das 400h de estágio (BRASIL, 2024) que fazem parte da formação docente, pois é a partir do contato com a sala de aula e com o ambiente escolar como um todo que a formação docente fará sentido e passará da teoria à prática. Para Libâneo (2008), é durante o trabalho pedagógico

que os conhecimentos vindos da formação inicial passam a se transformar em prática profissional, e é a partir do exercício da docência que surge a consciência da necessidade de uma formação continuada, que passa a ser um fator de busca de novos conhecimentos a partir da contextualização de sua prática. Libâneo (2008, p. 34) esclarece que

[...] é imprescindível ter-se clareza hoje que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a ideia-chave do conceito de Formação Continuada.

Dessa forma, é necessário salientar a importância de uma formação inicial que desperte uma atitude que valorize a necessidade de uma atualização permanente dos conhecimentos adquiridos na graduação, para Imbernón (2011 p. 64) a formação inicial é mais do que “um amontoado de conhecimentos formais e formas culturais preestabelecidas estáticas e fixas.” Ou seja, o ensino da docência deve instigar a observação e a reflexão constante do professor sobre suas práticas pedagógicas.

Zeichner (1998) reforça essa ideia ao defender o fim da separação entre o professor que ensina e o professor que pesquisa, o autor propõe uma colaboração entre professores da educação básica e pesquisadores universitários, para que haja uma disseminação do conhecimento produzido em ambientes acadêmicos que podem ser complementados com saberes práticos de professores no chão da escola. Para Zeichner (1998, p. 214)

Precisamos criar novas formas de relação entre universidade e escola que não reforcem a divisão entre quem produz conhecimento e quem o aplica, mas que reconheçam os professores como produtores de saberes sobre o ensino.

Para Schön (2000) um estudo que parte da teoria para a prática precisaria ir além de simples realizações de atividades, para isso é necessário um ambiente imersivo e engajador, que transcenda os limites da sala de aula formal para que expectativas sejam alcançadas diante da necessidade real de solução de problemas inerentes ao processo de ensino e aprendizagem; deve ir além da mera transmissão de conhecimentos e dogmas que permeiam o universo docente. Sobre isso, Schön (2000, p. 133) adverte que “uma aula prática deve passar a ser um mundo com sua

própria cultura, incluindo sua linguagem, suas normas e seus rituais. De outra forma, pode ser soterrada pelas culturas acadêmicas e profissionais que a rodeiam.”

Há de se refletir nesse sentido, sobre todo o sistema em que as universidades estão relacionadas, que não sejam ser ambientes em que a teoria e a prática sejam vistas de formas distintas, já que um ensinamento depende do outro e podem coexistir durante todo o processo de formação profissional, com as disciplinas dialogando entre si para que façam sentido e tenham um único propósito. A esse respeito, Schön (2000, p. 225) ressalta que as universidades podem oferecer “um ensino prático reflexivo, como uma ponte entre os mundos da universidade e da prática”, ou seja, o currículo normativo que rege essas instituições precisaria ser pautado em um ensino prático e reflexivo desde a sua concepção.

### 3 RESULTADOS

Nesta seção são apresentados os resultados obtidos por meio dos procedimentos descritos anteriormente, com o intuito de possibilitar uma análise, do Brasil e dos demais países do BRICS, acerca da regulamentação da formação docente e do desempenho dos estudantes na avaliação sistêmica do PISA. Os dados e as informações foram separados em seções que traçando um retrato histórico da formação docente no Brasil, desde o século XIX, até a última regulamentação acerca da formação docente e em seguida, há uma seção para a formação docente de cada um dos outros países do BRICS, encerrando com os resultados de desempenho dos estudantes no PISA em cada um dos países

#### 3.1 Formação de professores no Brasil

O Brasil, o maior país da América do Sul, tem uma população estimada de 212 milhões de habitantes, com um PIB de cerca de 2 trilhões de dólares, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia. O investimento em educação em 2024 ficou um pouco acima de 5%, o que representa um aumento de 2,6% com relação a 2023. Esse investimento está abaixo do esperado pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que tem como meta o investimento de 10% do PIB em educação. O Brasil investe cerca de US\$ 3,6 mil por aluno da rede pública, enquanto a média dos países da OCDE é de mais de US\$ 11 mil (IBGE, 2025).

A formação de professores no Brasil remonta ao século XIX, com a criação das primeiras escolas normais; a Lei nº 10 de 1835 instituiu a primeira dessas escolas no Rio de Janeiro, com o objetivo de formar professores para o ensino primário. O objetivo dessa instituição era formar pessoas para a profissão de professor no ensino primário, incluindo aqueles que já trabalhavam na área, mas careciam da formação adequada. Sobre o método Lancastereano, utilizado neste período, Bastos (2005, p. 36) explica que

O professor, antes do início da aula, dá uma explicação especial e indicações particulares. Quando os demais alunos chegam à escola e tomam seus lugares, o monitor de cada classe transmite aos colegas os conhecimentos que lhe foram dados pelo professor.

No final da década de 1920, as escolas normais passaram por um significativo processo de modernização e aprofundamento de seus currículos. Com a ampliação da duração dos cursos e o aumento dos critérios de exigência, houve uma melhor integração com o ensino secundário, resultando em uma formação profissional mais abrangente. Essa renovação pedagógica foi marcada pela adoção de conceitos e práticas do escolanovismo, que valorizava a participação ativa dos alunos e a conexão entre teoria e prática. A criação de escolas-modelo, ligadas às escolas normais, permitiu que os futuros educadores aplicassem os conhecimentos adquiridos em sala de aula de maneira prática. Estas escolas apoiavam-se no modelo de John Dewey (1959), que ressaltava a importância de integrar teoria e prática no processo formativo ao argumentar que "a educação é um processo de reconstrução contínua da experiência" (p. 78). Nesse contexto, as escolas-modelo, anexadas às escolas normais, desempenharam um papel estratégico, nesses espaços, os futuros educadores podiam aplicar os conhecimentos adquiridos e refletir criticamente sobre eles. Conforme Dewey (1971) enfatizava, a prática educativa não deveria ser uma mera reprodução de métodos, mas sim uma experiência ativa e reflexiva, capacitando o educador a desenvolver sua capacidade investigativa e adaptativa.

Nesse contexto, a psicologia experimental começou a desempenhar um papel fundamental na formação docente, afastando-se de métodos tradicionais como a psicofísica — que estuda a relação entre estímulos físicos e respostas perceptuais — e a cefalometria, que analisa as dimensões da face e do crânio. A nova abordagem pedagógica passou a enfatizar a mensuração da inteligência e das habilidades, utilizando essas informações para prever o desempenho escolar, consolidando assim uma transformação importante na formação de professores.

Essa racionalidade técnico-científica também influenciou o campo educacional nos Estados Unidos, conforme apontado por John Dewey (1971), para quem a psicologia deveria ser compreendida como uma ferramenta para interpretar as experiências educativas e não apenas como um meio de classificar habilidades inatas. Para Dewey (1938, p.78), "a educação não é preparação para a vida; é a própria vida", o que implica considerar os processos de aprendizagem como experiências complexas, que não podem ser reduzidas apenas a medições quantitativas.

A partir da década de 1930, com a Era Vargas, iniciaram-se esforços para universalizar o ensino primário, ampliando o acesso de crianças às escolas. Essa tendência de expansão e reformulação do sistema educacional continuou nas décadas seguintes. Nas décadas de 1940 e 1950, a formação de professores no Brasil caracterizou-se por uma institucionalização inicial, reflexo das dinâmicas políticas, sociais e educacionais do período. A formação docente ocorria por meio dos cursos normais de nível médio, que preparavam educadores para o ensino primário. Conforme Nagle (1974) e Romanelli (1986) apontam, essa pedagogia era tradicional, centrada na disciplina, na moral e na concepção da docência como um dever cívico, em detrimento de uma valorização profissional autônoma.

No contexto do Estado Novo (1937–1945), a educação foi instrumentalizada para a construção da identidade nacional, com os currículos normais priorizando conteúdos normativos, religiosos e patrióticos, e uma formação focada na memorização e obediência, negligenciando a autonomia do educador (Romanelli, 1986). A partir de 1946, a redemocratização e o crescimento urbano-industrial impulsionaram a demanda por professores. Embora os cursos normais continuassem dominantes, sua limitação teórica e prática começou a ser questionada, pois, apesar de ampliarem o acesso à formação, mantinham uma estrutura rígida, desconectada da realidade escolar (Gatti, 2009).

A década de 1950 presenciou o fortalecimento das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), que iniciaram a formação superior para docentes do ensino secundário, seguindo o modelo francês de especialização disciplinar. Contudo, Saviani (2007) ressalta que essa formação era excessivamente acadêmica, contribuindo para a dissociação entre teoria e prática pedagógica. Não obstante os avanços institucionais, a profissão docente permaneceu socialmente desvalorizada, com remunerações baixas, além de ser marcada por persistentes desigualdades regionais e pela escassez de políticas públicas eficazes para a melhoria da qualidade da formação inicial.

As décadas de 1960 e 1970 foram marcadas por profundas transformações políticas, econômicas e sociais no Brasil, com impactos significativos sobre a educação e a formação de professores. A instauração do regime militar em 1964 impôs um novo modelo de organização do Estado, orientado pela centralização do poder, pela repressão política e pela adoção de políticas tecnocráticas, o que influenciou as reformas educacionais do período. Nesse contexto, Gatti (2009)

descreve que a formação docente foi moldada pelos princípios da racionalização, da eficiência e da expansão quantitativa do sistema educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 estabeleceu um novo marco legal, promovendo a expansão do ensino e a criação de escolas técnicas. Paralelamente, o movimento da Escola Nova, que ganhou força nas décadas anteriores, influenciou a educação brasileira, buscando uma pedagogia mais centrada no aluno e valorizando a experiência prática.

Saviani (2008) explica que com o advento do regime militar, a educação passou a ser tratada como instrumento de desenvolvimento econômico e de controle ideológico. A partir da segunda metade da década de 1960, implementaram-se reformas estruturais com base em acordos estabelecidos com organismos internacionais, como o MEC-USAID, acordo firmado entre o MEC e a USAID (Estados Unidos Agency for International Development), que influenciaram fortemente o modelo educacional brasileiro. Essas reformas visavam modernizar a educação com base em critérios de produtividade e racionalização, priorizando o ensino técnico e a formação instrumental, em detrimento da formação humanística e crítica.

Durante a década de 1970, sob a expansão da economia brasileira e a ampliação do ensino de massa, houve forte crescimento da matrícula escolar, o que exigiu a formação acelerada de professores. Gatti (2009) explica que essa formação ocorreu de maneira precária, por meio de programas emergenciais, como o Projeto Minerva e o Projeto Logos, que buscavam capacitar professores leigos para atuarem em áreas com déficit de profissionais.

Segundo Saviani (2007), essa expansão sem qualidade contribuiu para a desvalorização da profissão docente, já que o professor era visto mais como um executor de tarefas técnicas do que como um sujeito reflexivo. O resultado foi a consolidação de uma lógica de ensino baseada na eficiência e na reprodução de conteúdos, que afastava o educador da reflexão crítica sobre sua prática e seu papel social.

Apesar dos limites impostos pelo autoritarismo e pela tecnocracia, foi também nesse período que surgiram movimentos pedagógicos de resistência, sobretudo a partir da década de 1970, influenciados por ideias progressistas e por educadores como Paulo Freire, que propunham uma educação libertadora e crítica, voltada para a emancipação dos sujeitos e para a transformação da realidade social.

Na década de 1980, com a promulgação da Constituição de 1988, a educação passou por uma nova fase, com um forte enfoque na inclusão social e na diversidade. Os direitos à educação foram ampliados, visando garantir o acesso de todos, independentemente de suas características. Nesse contexto, houve um esforço para incluir grupos historicamente marginalizados, como indígenas e pessoas com deficiência, no sistema educacional (Gatti, 2011)

O crescimento das universidades e a expansão da educação superior foram características marcantes do final do século XX, com a criação de novas instituições e a regulamentação da educação superior. Nos anos 2000, a preocupação com a qualidade da educação se intensificou, com o estabelecimento de sistemas de avaliação como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e a implementação de políticas para melhorar o desempenho escolar (Tanuri, 2000)

A popularização da internet trouxe novas possibilidades para o setor educacional, permitindo que instituições tradicionais e novas universidades se adaptassem ao ensino remoto. Em 2004, o Brasil tinha cerca de 60 mil alunos matriculados na educação superior à distância (EaD); em 2016, esse número subiu para mais de 1,5 milhão de matrículas na educação superior na modalidade EaD, de acordo com dados do INEP.

O aumento do número de alunos matriculados na educação superior à distância tem um grande potencial de progresso para o desenvolvimento social, haja vista que essa modalidade facilita o acesso à universidade para alunos de cidades pequenas e que não teriam acesso à educação superior de outra maneira, considerando que a internet e o ensino à distância vêm transformando não só o mercado de trabalho como também a forma como as pessoas aprendem, oferecendo novas possibilidades, mas ao mesmo tempo trazendo desafios para inclusão e adaptação (Maciel, 2011).

É necessário, entretanto, investigar a qualidade dos cursos oferecidos nessa modalidade, e estabelecer e cobrar padrões mínimos da oferta de educação superior à distância. Outro aspecto relevante dessa discussão é a necessidade de as instituições se ajustarem ao perfil de seu público, já que atendem alunos com diferentes níveis de conhecimento e habilidades cognitivas, advindos de diferentes regiões do país e destinados a realidades muito diferentes (Bielschowsky, 2018).

Em 2024, uma nova resolução, a CNE/CP nº 4, foi publicada no Diário Oficial da União, essa resolução dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a

formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica, e fica resolvido que:

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 880 (oitocentas e oitenta) horas dedicadas às atividades de formação geral, de acordo com o Núcleo I, de que trata o art. 13, inciso I, desta Resolução, conforme o PPC da instituição formadora;

II - 1.600 (mil e seiscentas) horas dedicadas ao estudo de aprofundamento de conhecimentos específicos, na área de formação e atuação na educação, de acordo com o Núcleo II, de que trata o art. 13, inciso II desta Resolução e conforme o PPC da instituição formadora;

III - 320 (trezentas e vinte) horas de atividades acadêmicas de extensão conforme Núcleo III, de que trata o art. 13, inciso III desta Resolução, desenvolvidas nas instituições de Educação Básica, lugar privilegiado para as atividades dos cursos de licenciatura; essa carga horária, vinculada aos componentes curriculares desde o início do curso, deve estar discriminada no PPC da instituição formadora; e

IV - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio curricular supervisionado, conforme Núcleo IV de que trata o art. 13, inciso IV desta Resolução, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, na área de formação e atuação na Educação Básica, realizadas em instituições de Educação Básica, segundo o PPC da instituição formadora. (BRASIL. Resolução nº 4, de 29 de maio de 2024. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF.)

É pertinente citar aqui a resolução CNE/CES nº 7 de 2018 que determina que a extensão seja obrigatória nos cursos de graduação, correspondendo a pelo menos 10% de sua carga horária com o objetivo de fortalecer o vínculo entre as universidade e faculdade e a sociedade contribuindo para a integração entre ensino, pesquisa e extensão. Essa resolução obriga as instituições de ensino a adaptarem seu currículo para incluir atividades como projetos e programas que envolvam a comunidade externa (BRASIL, 2018, p. 1).

Observa-se que os cursos de formação de professores estão em constantes adequações visando à melhoria na formação e na prática docente, aproximando-se assim do que o país espera em termos de políticas públicas referentes à formação de professores. A resolução CNE/CP nº 4 de 2024 fomenta um ensino mais crítico e dividido entre prática e teoria, que são fundamentais para uma formação plena dos docentes que atuarão na educação básica.

### **3.2 Formação de professores na Rússia**

A Rússia, maior país do planeta, ocupando parte dos continentes Europeu e Asiático, tem cerca de 146 milhões de habitantes, com um PIB em torno de 2 trilhões de dólares, o que representa cerca de 2% da economia mundial, de acordo com o Banco Mundial. O investimento em educação em 2024 ficou em torno de 3,7% do PIB, no país esse investimento entra como parte do setor de serviços (The Global Economy, 2022).

As últimas três décadas foram marcadas por transformações profundas no campo da formação inicial de professores na Rússia, quebrando com o modelo homogêneo predominante até então. A partir dos anos 1990, a formação docente passou por um processo de reestruturação, com a incorporação de novas perspectivas teóricas e metodológicas, e a busca por uma maior articulação entre a teoria e a prática. Essas mudanças foram impulsionadas por um conjunto de fatores, entre eles, as transformações sociais e as demandas por uma educação de qualidade (Kalimullin e Valeeva, 2022).

A Universidade de Moscou, fundada em 1755, desempenhou um papel central na institucionalização da formação de professores na Rússia. A criação de um seminário pedagógico dentro da universidade em 1779, com duração de três anos, iniciou o processo de profissionalização docente, que foi responsável pela formação de professores para escolas em diferentes regiões do país (Rumyantseva et al., 2018).

O período soviético, que foi de 1922 a 1991 reunia mais de 100 nacionalidades e possuía um sistema educacional padronizado, após esse período ocorreram mudanças no sistema educacional e na formação de professores para se chegar ao modelo que hoje é adotado na Rússia. Durante as últimas décadas da URSS, a educação superior russa teve um papel central no funcionamento da estrutura soviética. A República Socialista Federativa Soviética da Rússia (RSFSR), como parte integrante da União Soviética, recebia aproximadamente 39% dos recursos destinados à educação superior da União. Esses investimentos correspondiam a 17% do total de despesas educacionais na Rússia Soviética, refletindo a importância estratégica atribuída à formação avançada no contexto educacional e político da época. Platanova e Semyonov (2018, p. 339) explicam que

Ao final da era soviética, 2,825 milhões de estudantes estavam matriculados em 514 Instituições de Ensino Superior (IESs) na Rússia. Cerca de 58% desses alunos eram de tempo integral, aproximadamente 10%

frequentavam cursos noturnos, e cerca de 32% estudavam em cursos por correspondência (Statistical Book on Russian Federation 1993, p. 276). Havia 42 universidades abrangentes, com um total de 328,1 mil estudantes. No entanto, a maioria das IESs era altamente especializada e vinculada a algum ministério ou departamento industrial relevante. (Tradução nossa<sup>2</sup>)

No início da década de 1990, os estados pós-soviéticos, em um contexto de transição política e econômica, iniciaram um processo de reestruturação de seus sistemas educacionais. A formação de professores foi uma das áreas que mais sofreu transformações. A Ucrânia foi pioneira na aprovação de uma lei de educação que estabelecia a autonomia do sistema educacional, seguida por outros países da região. Essas reformas, embora realizadas em contextos nacionais específicos, compartilhavam o objetivo de construir sistemas educacionais mais alinhados às necessidades e às demandas das novas sociedades independentes (Platanova e Semyonov, 2018).

De acordo com *The Massification of Higher Education and Labour Market Outcomes of University Graduates in Russia (2025)* o governo russo não interferiu no sistema de educação superior até o final dos anos 2000, quando as reformas na educação superior russo foram profundamente influenciadas pelas transformações políticas e socioeconômicas pós-soviéticas. A adoção de políticas de mercado, a busca por maior eficiência e a necessidade de integrar o país ao cenário global foram os principais motores dessas mudanças. A introdução do exame nacional unificado, a adesão ao Processo de Bolonha e a implementação de uma nova gestão pública foram algumas das medidas adotadas para modernizar o sistema, resultando em uma maior massificação, na transferência de custos para os estudantes e em uma diversificação da oferta de cursos.

De acordo com Platanova e Semyonov (2018), uma lei federal de 1996 definiu a estrutura do sistema de educação superior, classificando os tipos de instituições de educação superior como: a) Universidade, ampla gama de áreas de educação; b) Academia, focada na educação de pós-graduação em uma ou mais áreas

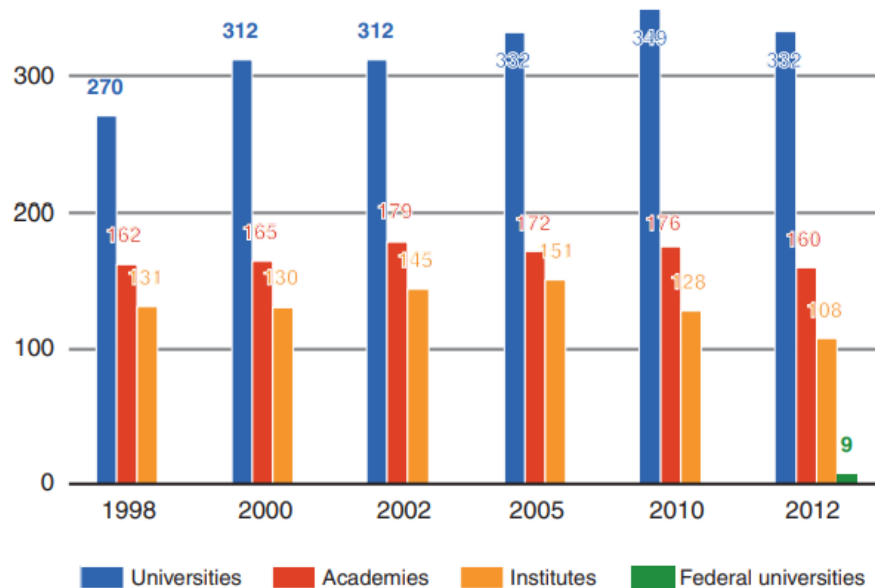
---

<sup>2</sup> В конце советской эпохи в России в 514 высших учебных заведениях (вузах) обучались 2,825 миллиона студентов. Около 58% из них учились на дневном отделении, примерно 10% посещали вечерние курсы, и около 32% обучались по заочной форме (Statistical Book on Russian Federation 1993, стр. 276). Существовало 42 университета широкого профиля, в которых обучалось в общей сложности 328,1 тысячи студентов. Однако большинство вузов были узкоспециализированными и находились в ведении соответствующих министерств или промышленных ведомств. (Платонова и Семёнов, 2018, стр. 339)

(frequentemente IESs médicas) e c) Instituto: Instituições de Ensino Superior (IES) principalmente com uma especialização particular (herdada da época soviética).

Huisman, Smolentseva e Froumin (2018) explicam que a formação de professores na Rússia é estruturada em dois eixos principais: o nível não universitário e o universitário. O primeiro, com duração variável entre dois e quatro anos e meio, qualifica profissionais para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em instituições como os *technicuns* e faculdades. Já o nível universitário, com cursos de cinco anos, habilita docentes para o ensino fundamental e médio. A pós-graduação, com o grau de *Kandidat Nauk* como requisito, é obrigatória para aqueles que desejam atuar na educação superior. A figura 2 mostra como as IESs russas se organizaram ao longo do tempo.

**Figura 2: IES russas por tipos nominais, 1998–2012**



Fonte: 25 Years of Transformations of Higher Education Systems in Post-Soviet Countries, 2018. Acesso em 12 jan. 2025.

Na figura 2, é possível observar que as universidades são o tipo institucional predominante de formação docente, habilitando profissionais para atuarem no ensino fundamental e no médio, concentrando a maior parte dos estudantes.

### 3.3 Formação de professores na Índia

A Índia é um país do Sul da Ásia, composto por 28 estados e 8 territórios, é um país diverso cultural e religiosamente, e sua história da educação inicia-se com o Gurukula, método pelo qual um jovem procurava um mestre ou guru para ser ensinado e, a partir de sua aceitação pelo mestre, o jovem passava a morar em sua casa e aprender ciências como filosofia, metafísica e línguas, além de atividades cotidianas. Com mais de 1,4 bilhão de habitantes, a Índia conta com um PIB estimado em 3,7 trilhões de dólares. Cerca de 4% do PIB do país é destinado à educação, o que está abaixo da meta estabelecida pela Índia, que é de 6%. (Índia, 2020)

Patwardhan e Vivek (2024) explicam que o sistema escolar atual foi trazido para a Índia, junto com a língua inglesa, pelo lorde Thomas Babington Macaulay, em 1830, e é composto por três grades curriculares: State Board, utilizado apenas em escolas públicas; o Central Board of Secondary Education (CBSE), tanto em escolas públicas como em privadas, mas que sejam filiadas ao governo; e o Indian Certificate of Secondary Education (ICSE), apenas para escolas privadas, nas quais o ensino de todas as matérias acontece em língua inglesa. Desde os anos 1990, a universalização da educação na Índia já era discutida, mas ela só veio, de fato, com a Lei do direito à Educação de 2009.

Segundo Chakrabarti e Sanyal (2017) as crianças de classe média frequentam os jardins de infância a partir dos 3 anos de idade, mas o ensino público, que é obrigatório, só é ofertado para crianças a partir de 6 anos. Na educação básica, os alunos aprendem o hindi e a língua materna da região em que moram e, ao final desse ciclo, realizam um exame nacional, cuja nota fica registrada no certificado, e ingressam no Junior College até os 18 anos de idade. Nesse ciclo os estudantes escolhem matérias específicas a serem cursadas, além do inglês e das matérias que compõem o currículo que prepara para o ingresso nas universidades, onde os exames de acesso são específicos para cada curso.

Acrescentando a educação infantil no currículo da formação de professores, agora com foco na educação bilíngue, o Programa Integrado de Formação de Professores (ITEP), implementado na Índia a partir de 2020, é um curso de graduação com duração de quatro anos, estruturado em formato de dupla habilitação. Seu principal objetivo é articular a formação pedagógica com conhecimentos aprofundados em áreas específicas do saber, instigando uma formação docente interdisciplinar. De acordo com Mohanty (2022, p. 8)

O programa integrado de formação de professores foi introduzido no país no início da década de 1960 por uma instituição privada – o Kurukshetra College. Na década de 1960, como havia escassez de alimentos em nosso país, o governo dos Estados Unidos forneceu trigo à Índia, e o custo desse trigo deveria ser utilizado em programas de desenvolvimento indianos.

Mohanty (2022) também pontua que devido ao grande valor da formação docente interdisciplinar, o governo não tem conseguido manter esse tipo de formação, e que o melhor no momento seria a manutenção de faculdades de formação de professores isoladas, com instituições autônomas de formação de professores em cada estado e território indiano.

Em 2021, foi publicado pelo conselho nacional de formação de professores um decreto que normatiza a formação de professores, a saber

Qualquer pessoa que tenha obtido qualificação de três anos no curso integrado B.Ed.-M.Ed., reconhecido pelo Conselho Nacional de Formação de Professores (NCTE), de uma instituição aprovada, poderá ser considerada para nomeação como docente para lecionar do 1º ao 5º ano. Desde que, tal pessoa, ao ser nomeada como docente, deverá obrigatoriamente concluir, no prazo de dois anos a partir da nomeação, um curso de certificação de seis meses em pedagogia da educação básica, aprovado pelo NCTE. (NATIONAL COUNCIL FOR TEACHER EDUCATION, 2021)

Esse decreto visa ampliar o grupo de profissionais elegíveis para lecionar nos anos iniciais, incluindo aqueles que possuem formações mais avançadas, além de assegurar que mesmo professores com formação superior tenham conhecimento pedagógico específico de educação infantil e fundamental, por meio de um curso de seis meses, impondo um requisito pedagógico obrigatório.

### **3.4 Formação de professores na China**

A China, o maior país da Ásia Oriental, possui cerca de 1,4 bilhão de habitantes, e conta com um PIB de 17 trilhões de dólares. O investimento do país em educação é de aproximadamente de 4% do PIB (The Global Economy, 2022).

Na China, a educação é predominantemente ofertada por instituições públicas, abrangendo desde a educação infantil até o ensino médio. Costa (2018) explica que as crianças iniciam a educação infantil aos três anos de idade, etapa na qual são introduzidas à alfabetização em leitura, escrita e aos fundamentos da

matemática. O ensino fundamental tem duração de seis anos, ao final dos quais os estudantes são submetidos a uma avaliação cujo resultado determina a escola em que cursarão a primeira etapa do ensino médio, com duração de três anos. Concluída essa fase, uma nova prova define o ingresso na segunda etapa do ensino médio, também com duração de três anos. Ao término dessa trajetória, os estudantes prestam um exame nacional que orienta sua admissão nas instituições de educação superior para as quais se inscreveram. Caso não atinjam a pontuação exigida, devem obrigatoriamente repetir o terceiro ano da segunda etapa do ensino médio.

Na década de 1950, sob a liderança de Mao Zedong e a condução do Partido Comunista Chinês, o sistema educacional foi centralizado e fortemente orientado por diretrizes ideológicas. Costa (2018) explica que as instituições escolares e universitárias passaram a desempenhar um papel estratégico na difusão da doutrina comunista. Contudo, esse processo foi profundamente impactado durante a Revolução Cultural (1966–1976), período em que o setor educacional enfrentou severos retrocessos, com o fechamento de escolas e a repressão a intelectuais. A expansão do acesso à educação na China consolidou-se com a Lei de Educação Obrigatória de 1986 e foi intensificando-se ao longo da década seguinte. Em 1999, o ensino fundamental já estava amplamente implementado em aproximadamente 90% do território nacional, enquanto a obrigatoriedade dos nove anos de escolarização alcançava cerca de 85% da população.

A China passou por uma transformação na formação docente a partir da década de 1990, com a formalização da adoção da economia de mercado socialista. Nesse contexto o objetivo das reformas de formação docente passou a ser a priorização da eficiência considerando a equidade como foco central na formação dos professores, visando à melhoria da eficiência e da qualidade da educação, que culminaram com o fim da escassez de professores no país. A garantia da qualidade nas formações de professores passou então a ser responsabilidade do governo (Rao, 2024).

A diversificação das instituições que ofereciam formação de professores, entretanto, causou um nível desigual na formação docente, que culminou na necessidade da criação de padrões curriculares para a formação de professores em 2004 pelo ministério da educação chinês. Em 2015 também foi implementado o exame nacional de certificação de professores, em que todos os candidatos a

professores realizam o exame nacional de certificação para terem a validação de seus diplomas. Até 2017, alguns problemas relacionados à formação docente ainda eram apontados por especialistas, como esclarece Rao (2024, p. 75)

Dois fenômenos são suficientes para preocupar sobre a qualidade da formação docente. Primeiro, a qualidade geral dos estudantes ingressantes na formação de professores é, em geral, baixa. [...] Segundo, as qualificações das instituições de formação de professores são desiguais. Por um lado, as tradicionais universidades gerais de alto nível não estão realmente envolvidas na formação docente; por outro, a formação de professores tem sido gradualmente enfraquecida ou até mesmo marginalizada dentro das faculdades e universidades normais tradicionais.

Por esse motivo, durante o Congresso Nacional do Partido Comunista da China de 2018, um decreto do ministério da educação chinês implementou um sistema de monitoramento e acreditação em três níveis para os Programas de Formação de Professores em todo o território nacional. Essa iniciativa foi formalizada pela introdução das Medidas de Acreditação, que incluem os Padrões de Acreditação aplicáveis às Instituições Gerais de Ensino Superior. As medidas de acreditação também incluem os programas oferecidos pelas universidades chinesas, que contam com um exame escrito e uma entrevista aos alunos ingressantes nos cursos de formação docente (Rao, 2024).

Segundo Liu, Sun, Tao e Lee (2021), a importância atribuída à qualidade da educação, priorizando o desenvolvimento dos professores chineses foi intensificada em 2018 com o decreto do ministério da educação chinês. Nessa ocasião governo promulgou diversas políticas voltadas para o aprimoramento da formação docente com estratégias e investimentos que garantem o compromisso político do país no desenvolvimento profissional dos docentes, além do sistema de acreditação de professores. O sistema utiliza padrões de competência para garantir que os professores estejam aptos a trabalhar em diferentes áreas da educação relacionadas à educação infantil, ao ensino fundamental, ao ensino médio geral, ao ensino médio profissionalizante e à educação especial, os padrões de competência são inspirados nos padrões de acreditação.

De acordo com Rao (2024, pp 77) o padrão curricular da formação docente é formado por cinco partes: prefácio, ideia básica, objetivo curricular, currículo e sugestões de implementação. O autor ainda explica que

Os Padrões Curriculares apresentam três conceitos básicos — centrado no ser humano, orientado para a prática e aprendizagem ao longo da vida — como ideias orientadoras para o desenvolvimento e implementação do currículo da formação de professores, e dividem o currículo da formação docente em três grandes áreas de objetivos: crença e responsabilidade educacional, conhecimento e habilidade educacional, e prática e experiência educacional, estabelecendo seis áreas de aprendizagem para a formação de professores em três níveis.

Liu, Sun, Tao e Lee (2021) sugerem a necessidade de uma investigação sobre como os professores em formação compreendem e aplicam os princípios éticos que pautam a formação docente de acordo com o que é proposto pelo governo chinês e, ainda, se essa formação é suficiente para prepará-los para os desafios morais que surgem no ambiente escolar.

A formação de professores na China vem sendo regulamentada por políticas governamentais que buscam melhorar a qualidade e a equidade na educação por meio de padrões curriculares, exames de certificação e acreditação institucional. Apesar dos avanços, ainda há desafios quanto à atratividade da carreira, ao perfil dos ingressantes e à integração da ética na formação, exigindo políticas que articulem qualidade educacional e formação ética e reflexiva dos docentes.

### **3.5 Formação de professores na África do Sul**

A África do Sul, localizada no extremo Sul da África, possui uma população de cerca de 60 milhões de habitantes e conta com um PIB em torno de 380 bilhões de dólares. O investimento em educação representa cerca de 6% do PIB do país (OECD, 2025).

Com o fim do regime do Apartheid em 1994, a África do Sul iniciou um processo de transformação no sistema educacional, voltado para a inclusão e a ampliação do acesso à educação em todo o país. Embora avanços tenham sido conquistados, o racismo residual e as desigualdades socioeconômicas ainda representam obstáculos significativos para a efetivação plena do direito à educação.

A universalização do ensino permanece como um desafio para o Estado sul-africano, que, por meio do Plano de Desenvolvimento Nacional, estabeleceu como meta garantir o acesso equitativo à educação de qualidade até 2030, considerando-a uma estratégia fundamental para a superação da pobreza e a promoção da justiça

social. Nesse contexto, Ndimande (2011, p. 44) analisa as transformações ocorridas a partir de 1994

O ano de 1994 trouxe inúmeras mudanças democráticas para a África do Sul, incluindo a eleição de um presidente democrático e a adoção de uma nova constituição democrática, bem como uma reforma da educação por meio da Lei das Escolas Sul-africanas, de 1996. Apenas um ano após a promulgação desta lei, Sibusiso Bhengu, Ministro da Educação na época, lançou uma nova proposta curricular, conhecida como Curriculum 2005, orientada pela educação baseada em resultados. Essa perspectiva é baseada na ideia de que “resultado” pode ser uma mensuração da accountability e um meio para avaliar a qualidade e o impacto do ensino. Este conjunto de leis para as novas políticas educacionais e o Curriculum 2005 mostram o esforço do governo para alcançar a democratização da educação pública, incluindo os programas de formação de professores, a fim de reparar as desigualdades educacionais do apartheid.

O autor também destaca que a adoção da Educação Baseada em Resultados na África do Sul levanta questionamentos quanto à sua capacidade de promover equidade educacional, uma vez que tende a priorizar o desempenho e as competências, em detrimento de currículos que valorizem a diversidade cultural e a justiça social, podendo, assim, marginalizar estudantes cujas experiências se distanciem da cultura dominante.

O Banco Africano de Desenvolvimento (BAD), fundado em 1964 e formado por 53 países africanos com o objetivo de fomentar o desenvolvimento econômico, social e sustentável, traz dados em um relatório de 2025 que dizem que a África do Sul tem buscado aumentar a eficiência dos gastos públicos em educação, garantindo que os recursos cheguem aos alunos que mais precisam (Jansen, 2003).

De acordo com Chisholm (2005), embora o sistema educacional na África do Sul seja predominantemente público, muitas escolas exigem o pagamento de parte da mensalidade, o que contribui para o abandono escolar entre estudantes de famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Apesar de o país reconhecer oficialmente 11 idiomas, um marco importante promovido durante o governo de Nelson Mandela, o processo de alfabetização ocorre tanto na língua materna da criança quanto em inglês, buscando garantir a inclusão linguística.

A formação de professores na África do Sul se organiza em duas modalidades principais: o Bacharelado em Educação, com duração de quatro anos, e o Bacharelado em qualquer área, de três ou quatro anos, seguido do Certificado de Pós-Graduação em Educação, com duração de um ano. Ambas as modalidades

conduzem à qualificação profissional necessária para o exercício da docência, exigindo registro obrigatório no Conselho Sul-Africano de Educadores (South Africa, 2024).

Segundo o Departamento de Educação Básica da África do Sul (South Africa, 2024), o sistema educacional sul-africano divide-se em quatro fases, que orientam a especialização docente: Educação Infantil e Anos Iniciais (5 a 9 anos); Fase Intermediária (10 a 12 anos); Fase Final do Ensino Fundamental (13 a 15 anos); e Educação e Formação Continuada (16 a 18 anos).

Algumas instituições permitem a combinação de especializações em fases consecutivas, possibilitando atuação em duas etapas correlatas. A partir da Fase Intermediária, os futuros professores escolhem suas áreas de especialização, que abrangem línguas, matemática, ciências, tecnologia, negócios e gestão, e ciências humanas. Essa estrutura busca preparar docentes capazes de atender às demandas específicas de faixas etárias e campos do conhecimento diversos no sistema educacional sul-africano.

### **3.6 Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA)**

A formação docente e o desempenho dos estudantes em avaliações sistêmicas, objetos de estudo dessa pesquisa, têm aparecido como escrutínio em investigações acerca da educação. Há que se levar em consideração, entretanto, uma análise dessas avaliações sob um ponto de vista crítico com relação a forma com que avaliações como o PISA realiza a mensuração do nível de proficiência dos estudantes.

O Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) teve sua primeira edição no ano 2000 e seu foco foi avaliar a leitura de 200 mil alunos de 32 países, o Brasil tem participado da avaliação desde o início. O PISA é conduzido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e tem como objetivo mensurar a cada três anos o desempenho de estudantes de 15 anos em áreas do conhecimento como matemática, leitura e ciências. Sua última edição aconteceu em 2022 e teve seus resultados apresentados pela OCDE em 5 de dezembro de 2023 (INEP, 2025).

No PISA são avaliados estudantes de 15 anos, idade em que na maioria dos países os alunos já terminaram o ensino fundamental, a amostra tenta representar a

população participante em termos socioeconômicos com adesão de alunos de escolas públicas e privadas. Segundo a OCDE, cerca de 690 mil estudantes fizeram as provas em 2022 — eles representam cerca de 29 milhões de jovens de 15 anos dos 81 países e economias analisadas. No Brasil, a prova foi aplicada para 10.798 alunos de 599 escolas (INEP, 2025).

Os dados gerados pelo PISA fornecem subsídios importantes para a formulação de políticas públicas educacionais. Ao comparar os resultados de diferentes países, é possível identificar as práticas e políticas que mais contribuem para o sucesso dos estudantes. No Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), responsável pela coordenação do PISA, desempenha um papel fundamental na análise e divulgação desses dados, contribuindo para o debate sobre as prioridades e desafios da educação no país. De acordo com o Instituto de Avaliação Educativa (IAVE, 2022), que promove a avaliação, a prova ocorre da seguinte forma

O teste, aplicado em computador, tem várias versões constituídas por combinações de itens dos vários domínios. A maior parte desses itens está inserida em unidades de avaliação que têm em comum um estímulo. Cada um dos itens está referenciado numa matriz que identifica o conteúdo, o processo cognitivo, o contexto real e o grau de dificuldade subjacentes ao item. Os resultados do desempenho apurados pelo teste são contextualizados através da aplicação de questionários aos alunos, aos pais, aos professores e aos diretores das escolas. Desse modo os dados permitem identificar fatores que influenciam o desempenho dos alunos nos vários domínios de literacia.

A escolha da análise de dados do PISA nesta pesquisa, justifica-se pelo fato de ser o único índice que engloba todos os países que compõem o BRICS, entretanto é importante ressaltar que essa avaliação também é alvo de críticas de especialistas que sugerem a necessidade de uma reformulação no sistema avaliativo utilizado para a promoção de uma maior equidade entre os todos os países que participam dessa avaliação para a obtenção de dados mais justos e mais próximos da realidade. A avaliação, atualmente, consiste em questões de múltipla escolha e de respostas abertas em que são medidos conhecimentos em: leitura, matemática e ciências, a prova é aplicada de forma digital e tem duração de duas horas (Demo, 2016).

Demo (2016), explica que a avaliação não leva em consideração o contexto sociocultural dos estudantes, e que isso pode impactar, negativamente, na

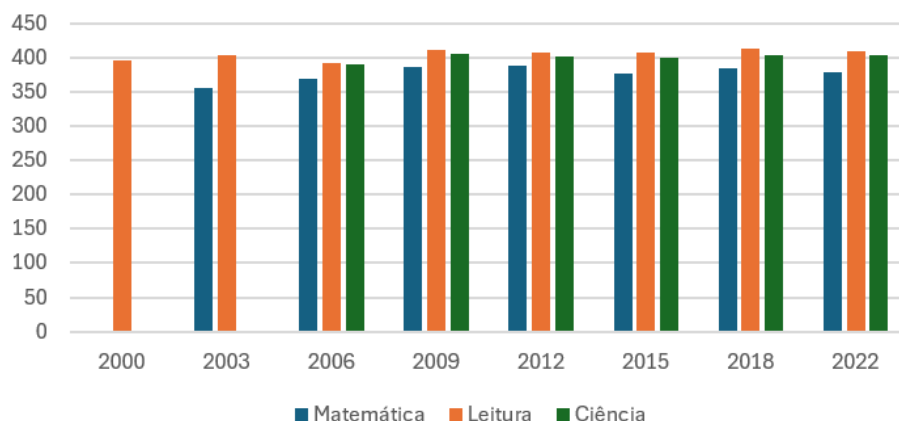
interpretação dos resultados obtidos, para o autor, esses resultados sugerem que uma homogeneização nas práticas pedagógicas poderia, de forma simplista, solucionar problemas de aprendizagens em diferentes regiões do mundo. Para Demo (2016, p.37) “Cabe reconhecer que o PISA tem melhorado, mas não saberia garantir isso com respeito ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). É teste bastante longínquo, para dizer o mínimo”.

O autor também fala da importância da aplicação de avaliações formativas, em detrimento de avaliações somativas, como é o caso do PISA, que foca apenas no resultado, sem levar em conta a pluralidade e as especificidades do contexto educacional de cada país e acaba por classificar os estudantes e as escolas de forma injusta.

### 3.6.1 Desempenho dos estudantes brasileiros no PISA

O Brasil tem demonstrado um desempenho relativamente baixo no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), um teste global de avaliação de estudantes de 15 anos em matemática, leitura e ciências. Apesar de algumas melhorias pontuais no ranking em relação a outros países, o Brasil geralmente permanece na parte inferior da classificação, com resultados abaixo da média da OCDE. Atualmente o Brasil encontra-se entre 62º e 69º lugar no ranking em matemática, entre 44º e 57º lugar em leitura e entre 53º e 64º lugar em ciências, dos 81 países avaliados (OCDE, 2025). A figura 3 mostra alguns resultados dos estudantes brasileiros no PISA.

**Figura 3: Histórico das médias de proficiência do Brasil no PISA**



Fonte: Elaborado pela autora com dados do INEP, 2025. Acesso em 25 out. 2024.

De acordo com os dados divulgados, o INEP (2023) concluiu que

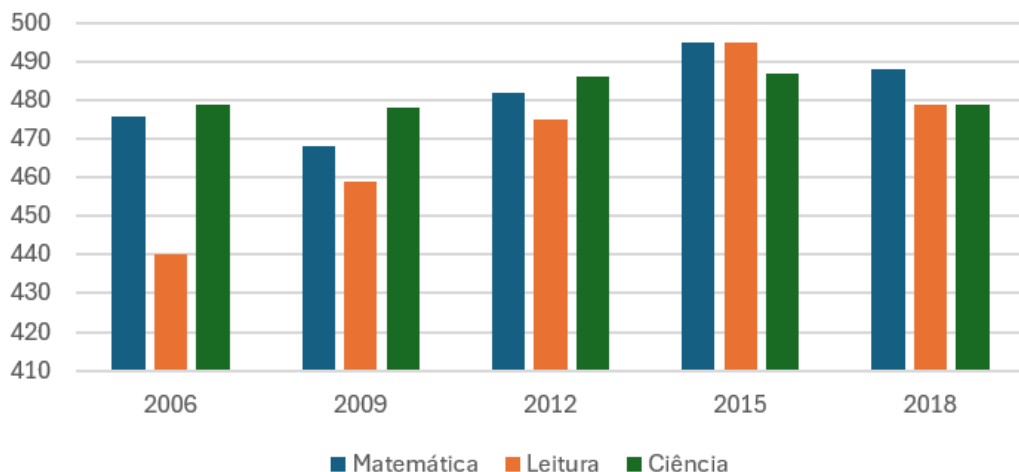
A média do Brasil não teve alterações significativas e se mantém estável estatisticamente desde 2009. A média da OCDE caiu significativamente em todas as áreas avaliadas. No caso da Matemática, 73% dos estudantes brasileiros registraram baixo desempenho. Na América Latina, o Brasil tem resultados de Matemática equiparáveis a Colômbia e Argentina. O resultado de Leitura é equivalente ao da Costa Rica, Colômbia e Peru. Já em Ciências, o Brasil empata com Peru e Argentina.

Apesar da perspectiva positiva do INEP é evidente que o Brasil não demonstra um bom desempenho nas avaliações do PISA desde os primeiros anos de aplicação dessa avaliação, visto que não apresenta uma boa colocação no ranking quando comparado com outros países.

### 3.6.2 Desempenho dos estudantes russos no PISA

A Rússia tem um bom desempenho no PISA se comparado aos dos outros países dos BRICS, especialmente em matemática e ciências, e com resultados em leitura que se comparam com os de outros países desenvolvidos. O país melhorou seu desempenho no PISA, particularmente em leitura, desde 2006. A pontuação média dos estudantes russos no PISA é de 475 em leitura, matemática e ciências, ligeiramente abaixo da média da OCDE, que é de 497. A figura 4 mostra o resultado dos estudantes russos no PISA de 2006 a 2018.

**Figura 4: Histórico das médias de proficiência da Rússia no PISA – 2006 a 2018**



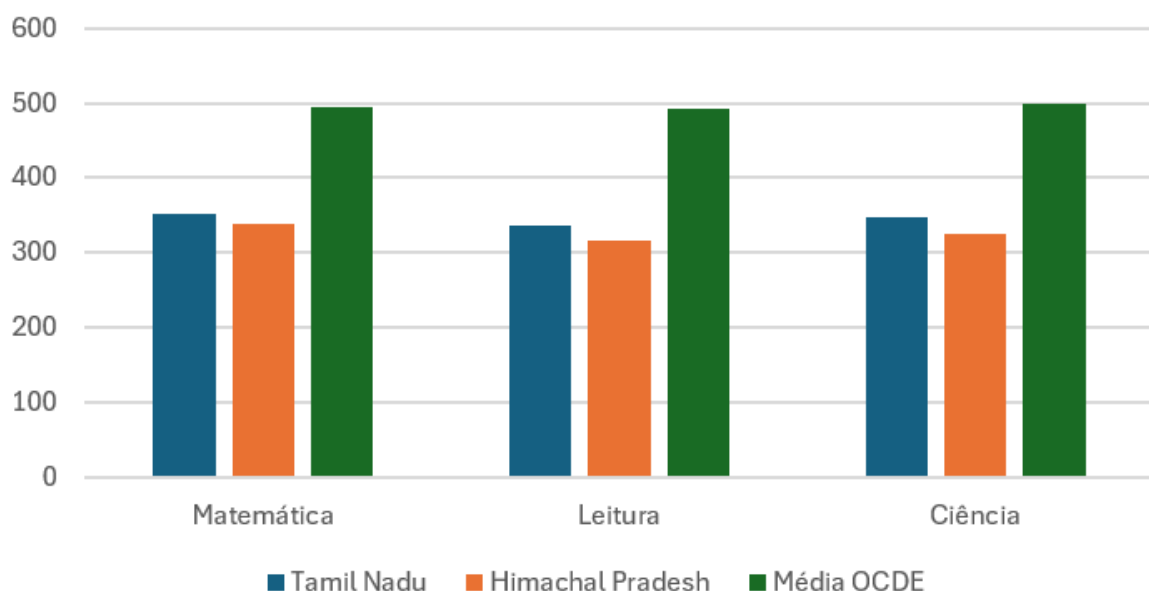
Fonte: Elaborado pela autora com dados do Statista. Acesso em 12 jan. 2025.

Ao longo do período compreendido desde o ano 2000, a Rússia demonstrou um aprimoramento em seu desempenho no PISA, com um destaque na área da Matemática. Inicialmente, em 2000, os estudantes russos alcançaram 334 pontos em Matemática e 375 pontos em Ciências, em 2018, esses resultados evoluíram para 384 pontos em Matemática e 404 pontos em Ciências, evidenciando um aumento de 50 pontos na proficiência matemática e de 29 pontos no domínio científico.

### 3.6.3 Desempenho dos estudantes indianos no PISA

A Índia participou da avaliação do PISA pela última vez em 2009, tendo ficado na 72ª posição dentre os 73 países avaliados. O país participou da prova com 16.000 alunos de 400 escolas. Depois do baixo desempenho, o governo decidiu se abster da avaliação, alegando que esta é composta por perguntas fora de contexto e que isso levou os estudantes a terem uma performance abaixo da esperada na avaliação. A figura 5 mostra o desempenho dos estudantes indianos em sua participação no PISA em 2009.

**Figura 5: Resultados do PISA da Índia em 2009**



Fonte: Elaborado pela autora com dados da OCDE,2010. Acesso em 4 fev. 2025.

A figura mostra que, em comparação com grandes potências e com países que se destacam em avaliações sistêmicas, a Índia mostrou um resultado bem abaixo do esperado pela média da OCDE.

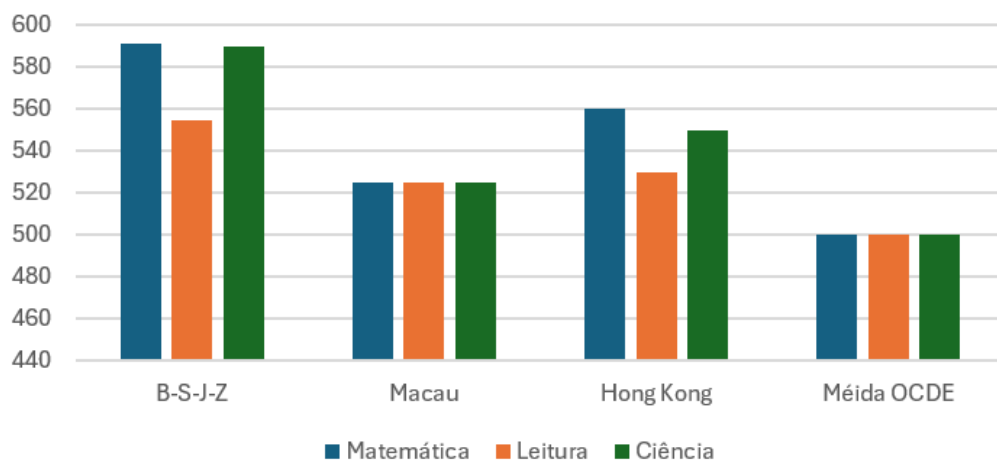
### 3.6.4 Desempenho dos estudantes chineses no PISA

A inserção da China no PISA teve início em 2009, com a participação de Xangai. Posteriormente, o país ampliou sua representação, incluindo as províncias de Pequim, Jiangsu e Guangdong na edição de 2015, e substituindo Guangdong por Zhejiang nas edições de 2018 e 2022, mantendo Xangai como participante em todas elas.

Em sua primeira participação, a China já alcançou o primeiro lugar no ranking global nas três áreas avaliadas: ciências, matemática e leitura, quando, entre os dez primeiros colocados, cinco eram nações asiáticas. O país se manteve entre os primeiros colocados em todas as edições da avaliação. (OECD, 2019)

A China não participa da avaliação do PISA nacionalmente, as províncias que participam das avaliações são escolhidas a cada edição pelo governo chinês, que não deixa claro quais os critérios de seleção. Atualmente as províncias que participam da avaliação são Pequim, Xangai, Jiangsu e Zhejiang (BSJZ), além de Hong Kong e Macau. A figura 6 mostra os resultados dos estudantes chineses nas diferentes regiões da China, os números representam as notas obtidas pelos estudantes (OECD, 2019).

**Figura 6: Resultados do PISA na China por regiões em 2018**



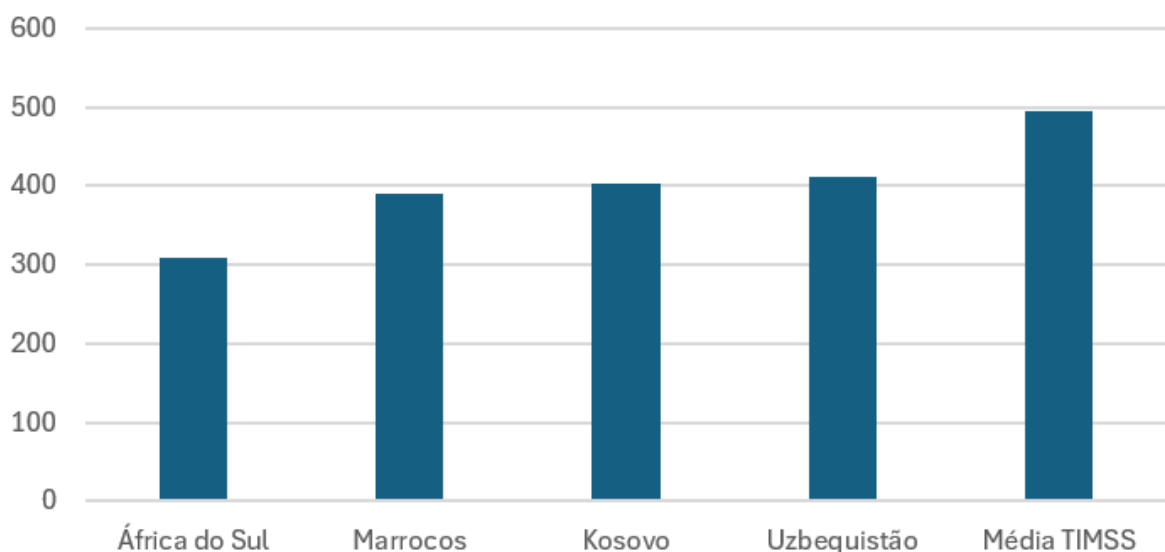
Fonte: Elaborado pela autora com dados do site OECD, 2019 . Acesso em 07 jun. 2025.

### 3.6.5 Desempenho dos estudantes sul-africanos no PISA

A África do Sul participa da avaliação do PISA desde 2007. Em 2023, o país firmou com a OCDE um Memorando de Entendimento que estabelece um Programa de Trabalho Conjunto com duração de cinco anos visando intensificar a colaboração entre as partes, com foco no apoio ao desenvolvimento socioeconômico. Entre os principais objetivos do Programa está o de contribuir para que a África do Sul alcance seu pleno potencial econômico, melhore a qualidade de vida de sua população e avance na convergência com os padrões e práticas adotados pela OCDE.

O país tem apresentado um desempenho baixo em comparação com outros países de acordo com a OCDE, ficando entre os últimos colocados em todas as edições. O Estudo Internacional de Tendências em Matemática e Ciências (TIMSS) realizou um estudo de levantamento de dados do desempenho dos estudantes em 2022 que mostra países como Uzbequistão, Kosovo, Marrocos e África do Sul, todos atrás da média dos participantes do TIMSS. A figura 7 mostra os resultados dos estudantes sul-africanos no PISA em comparação com outros países da África.

**Figura 7: Resultados Comparativos do Desempenho dos Estudantes Sul-Africanos no PISA em 2022**



Fonte: Elaborado pela autora com dados do TIMSS, 2022. Acesso em 05 jul. 2025.

Esses dados evidenciam que o país enfrenta dificuldades significativas no desempenho educacional, apresentando resultados baixos nas avaliações internacionais, inclusive quando comparado a outros países do continente africano.

## 4 ANÁLISE COMPARATIVA

Realizou-se uma análise comparativa do Brasil com os demais países que, até 2023, formavam o BRICS: Rússia, Índia, China e África do Sul. Para tanto foi feito um levantamento de informações acerca das formações de professores nesses países e do desempenho de seus estudantes na avaliação sistêmica do PISA, na tentativa de compreender que combinações de fatores específicos podem estar relacionadas ao desempenho dos estudantes nessa avaliação. Para uma aproximação mais justa das causas que podem ter influenciado o desempenho dos estudantes, foram considerados, além da formação docente e da universalização da educação, fatores históricos e sociais de cada país, assim como o PIB e o investimento em educação.

Essa comparação é baseada na concepção de docência de Schön (2000) e Imbernón (2011) e Zeichner (1998), que mostram o professor como um sujeito reflexivo em constante formação. Para Imbernón (2011), a formação inicial deve integrar o conhecimento especializado à ação, utilizando a observação e a análise de situações reais para fomentar o pensamento crítico. Esta ideia é corroborada por Schön (2000), que defende a criação de um ensino prático reflexivo capaz de servir como ponte entre a universidade e a realidade profissional, evitando que o currículo acadêmico se distancie das demandas intrínsecas ao chão da escola. Zeichner (1998) reforça a necessidade de romper com a dicotomia entre quem produz e quem aplica o conhecimento, posicionando o professor como um pesquisador de sua própria prática.

A união desses pensamentos aponta para uma docência em que teoria, prática e pesquisa coexistem, transformando a sala de aula em um espaço de investigação contínua e o professor em um sujeito reflexivo e em permanente desenvolvimento profissional. Para que as formações docentes possam acontecer de forma coerente com o que é sugerido por tais teóricos, torna-se relevante que o investimento nessas formações valorize a autonomia docente e o conhecimento produzido em ambientes acadêmicos.

O quadro abaixo mostra um comparativo entre PIB e investimento em educação pelos países do bloco.

**Quadro 3: Comparação de PIB e investimento em educação pelos países do BRICS**

<b>PAÍS</b>	<b>POPULAÇÃO (estimada)</b>	<b>PIB (US\$)</b>	<b>% DO PIB EM EDUCAÇÃO (2024)</b>
<b>BRASIL</b>	212 milhões	2,19 trilhões	5%
<b>RÚSSIA</b>	146 milhões	2,18 trilhões	3,7%
<b>ÍNDIA</b>	1,4 bilhão	3,89 trilhões	4%
<b>CHINA</b>	1,4 bilhão	18,27 trilhões	4%
<b>ÁFRICA DO SUL</b>	60 milhões	403 bilhões	6%

Fonte: Elaborada pela autora

De acordo com o estudo de Amaral (2017, p. 17) que faz um cálculo dos valores a serem aplicados por estudante na educação brasileira, ele afirma que

As análises aqui apresentadas nos permitem afirmar que: 1) não há uma relação direta entre recursos aplicados por estudante e os resultados do PISA; 2) apesar de não existir uma relação direta entre o valor aplicado por estudante e resultado do PISA, deve existir um valor limite a ser aplicado por estudante, a partir do qual um valor menor poderia interferir no resultado do PISA, abaixando-o; e 3) o valor limite especificado anteriormente também representaria aquele valor, a partir do qual, uma elevação dos valores aplicados por estudante não significaria, obrigatoriamente, uma elevação do resultado do PISA.

Amaral (2017) explica que embora não haja uma relação direta entre os recursos investidos e o desempenho dos alunos no PISA, é necessário um valor mínimo de investimento por aluno, sem o qual os resultados podem cair, da mesma forma que o aumento desses valores de investimento também não garantem a melhoria do desempenho dos estudantes.

Ao levar em conta as porcentagens do PIB destinadas à educação em cada país, é importante também levar em consideração a população e a arrecadação de cada um dos países. Nota-se, por exemplo que embora tenha bem menos habitantes, a Rússia apresenta um PIB muito próximo ao do Brasil. Assim como, embora a China apresente uma população bem maior que a da Índia, o PIB de ambos os países é o mesmo.

Ao comparar Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul considerando sua historicidade, política e contexto educacional, foi possível destacar alguns pontos

relevantes na tentativa da elucidação do problema proposto. Dentre esses países estudados, temos como destaque a China, que apresentou o melhor desempenho dos estudantes nas avaliações do PISA, seguida pela Rússia e Brasil, com a Índia e África do Sul com os piores desempenhos dos estudantes. A tabela abaixo traz os resultados do desempenho dos estudantes na avaliação do PISA, nos países que formam o BRICS.


**Quadro 4: Participação e Desempenho dos Estudantes dos países do BRICS na avaliação PISA**

<b>PAÍS</b>	<b>PARTICIPAÇÃO NO PISA</b>	<b>DESEMPENHO DOS ESTUDANTES</b>	<b>POSIÇÃO RANKING PISA</b>	<b>OBSERVAÇÕES</b>
<b>BRASIL</b>	SIM (contínua)	Abaixo da média da OCDE em matemática, leitura e ciências	44º (2022)	Desempenho consistente e relativamente baixo
<b>RÚSSIA</b>	SIM	Pouco abaixo da média da OCDE; melhor em matemática e ciências	31º (2018)	Melhorou especialmente em leitura desde 2006
<b>ÍNDIA</b>	SIM (última em 2009)	Muito abaixo da média; 72ª de 73 países (2009)	72º (2009)	Após resultados ruins, retirou-se da avaliação
<b>CHINA</b>	SIM (parcial BCJZ)	Entre os primeiros colocados em todas as edições	1º lugar (2009) e mantém-se entre os melhores	Participação de províncias selecionadas (Pequim, Xangai, Jiangsu, Zhejiang, Hong Kong, Macau)
<b>ÁFRICA DO SUL</b>	SIM (desde 2007)	Muito abaixo da média da OCDE; entre os últimos colocados	Últimas posições	Parceria com a OCDE desde 2023 para melhorar educação e desenvolvimento

Fonte: Elaborada pela autora

Com base nos aspectos definidos para uma comparação entre os países estudados, foi possível relacionar alguns dados com relação ao desempenho dos estudantes na avaliação sistêmica do PISA, à formação de professores, à universalização da educação e ao investimento do PIB em educação. A relação entre esses diferentes indicadores mostrou-se de grande valia para a contextualização da realidade educacional de cada país. Nesse sentido, Menter, Valleva e Prata-Linhares (2024) defendem que as comparações internacionais devem considerar os contextos históricos, culturais e institucionais de cada sistema educacional, evitando leituras reducionistas que desconsiderem a complexidade da formação docente e das políticas educacionais. Assim, a articulação entre esses elementos permite uma leitura mais ampla das condições que favorecem, ou dificultam, o desenvolvimento dos sistemas de ensino e a valorização da profissão docente. Para facilitar a visualização e compreensão desses dados, a figura 8 detalha as informações coletadas.

**Figura 8: Análise Comparativa**

BRICS ANÁLISE COMPARATIVA				
	Desempenho dos estudantes no PISA	Formação de Professores	Universalização da Educação	Investimentos do PIB em %
 <b>BRASIL</b>	Abaixo da média da OCDE.	Formação em nível universitário com 3200h divididas em 4 anos	Em 1988 com a criação da Nova Constituição	5%
 <b>RÚSSIA</b>	Bons resultados, mas pouco abaixo da média da OCDE.	Formação majoritariamente Universitária com duração de 5 anos	Década de 1950 (durante a União Soviética)	3,7%
 <b>ÍNDIA</b>	Pior desempenho entre os cinco países (73º de 74 avaliados).	Formação universitária com duração de 4 anos	Consolidou-se em 2009 com a Lei do Direito à Educação	4%
 <b>CHINA</b>	Mantem-se entre os primeiros colocados desde sua primeira participação	Formação universitária com duração de 4 anos e exame nacional de creditação	Consolidou-se em 1986, com a Lei de Educação Obrigatória	4%
 <b>ÁFRICA DO SUL</b>	Entre os últimos colocados em todas as participações.	Formação universitária com duração de 4 anos	Plano de Desenvolvimento Nacional, visa garantir o acesso equitativo à educação até 2030.	6%

Fonte: Elaborada pela autora

A análise comparativa dos países do BRICS sugere que a qualidade, a estrutura e o tempo de formação de professores podem influenciar o desempenho educacional dos estudantes, embora não sejam os únicos fatores determinantes.

Observa-se que países como a China e a Rússia, cujos sistemas de formação docente estão consolidados em nível universitário e estruturados há várias décadas, apresentam resultados educacionais mais consistentes ou próximos das médias internacionais. Por outro lado, países como Brasil, Índia e África do Sul, apesar de também possuírem formação docente em nível universitário, enfrentam desafios relacionados à qualidade da formação e às desigualdades educacionais, o que pode refletir em desempenhos mais baixos em avaliações como o PISA. Nesse sentido, o quadro indica que a existência de formação universitária para professores é um elemento importante, mas não suficiente, sendo necessário considerar também fatores como investimento em educação, políticas públicas consistentes, valorização docente e condições estruturais dos sistemas educacionais.

É importante notar, sobretudo, que esses dados não seriam suficientemente justos para uma comparação mais aprofundada da realidade dos países estudados, visto que é inevitável levar em consideração fatores históricos e sociais que podem ter influenciado, de alguma forma, a educação e a formação docente em cada um dos países que compõem o BRICS. Dessa forma, alguns dados serão aqui comentados, numa tentativa de elucidar quais seriam os pontos de convergência entre os países, bem como descobrir que pontos positivos merecem ser compartilhados entre os países parceiros nessa aliança global, visando à melhoria da educação em cada um deles.

A China tem se mantido consistente entre os primeiros colocados na avaliação desde sua primeira participação em 2009. O país, entretanto, não participa da prova de forma nacional, ou seja, apenas estudantes de províncias selecionadas pelo governo realizam a avaliação, não permitindo um panorama geral do país, o que tem garantido que a China permaneça acima da média da OCDE em todas as edições. Uma rápida expansão do ensino obrigatório, aumentando a necessidade de mais professores, aliada a pressões sociais e culturais sobre o desempenho escolar, além de políticas de certificação e acreditação em consolidação no país, podem ter colaborado para o bom desempenho dos estudantes na avaliação sistêmica do PISA. Há que se levar em conta, no entanto, que as províncias que participam da avaliação são as mais desenvolvidas economicamente, com melhor infraestrutura escolar e com maior investimento público, uma realidade que não é a mesma de outras regiões do país.

Entre o final dos anos 1970 e início dos anos 1980, a China estabeleceu as Zonas Econômicas Especiais (ZEEs). De acordo com Creane (2018, p. 99), essa iniciativa visava impulsionar o crescimento econômico nacional por meio da incorporação progressiva de práticas de mercado em uma estrutura econômica socialista de planejamento centralizado. Sobre as ZEEs, o autor explica

Zonas Econômicas Especiais (ZEEs) são caracterizadas por uma área geográfica definida, gestão local, benefícios exclusivos e procedimentos alfandegários e administrativos separados. Os benefícios exclusivos incluem operar sob leis e políticas econômicas mais liberais em comparação com outras partes do país.

Regiões da China que contêm múltiplas ZEEs experimentaram um impacto econômico maior em comparação com regiões com apenas uma ZEE. As províncias escolhidas pelo governo chinês para participar da avaliação do PISA, com exceção de Pequim, que é a capital do país, fazem parte de ZEEs e por esse motivo são áreas que têm um crescimento econômico acima da média nacional, devido ao aumento na produção, exportações e consumo local (Creane, 2018).

A Rússia tem apresentado bons resultados dos estudantes nas avaliações do PISA, embora ainda estejam um pouco abaixo da média da OCDE, com aprimoramento do desempenho estudantil a partir dos anos 2000, quando teve início no país a realização de um exame nacional unificado que exige que todos os estudantes, ao saírem do ensino médio, sejam avaliados como pré-requisito para ingressar nas universidades, selecionando, dessa forma, os estudantes que se formarão professores.

Estudos iconográficos<sup>3</sup> de Ivakhnenko, Polbin, Duffin e Albrech (2024) indicaram que regiões russas com economias mais complexas tendem a ter maior desigualdade de renda, porque o desenvolvimento de indústrias de alta tecnologia nessas áreas aumenta a demanda por profissionais altamente qualificados, resultando em uma maior diferença salarial entre eles e os trabalhadores menos qualificados. Além disso, a migração de talentos para essas regiões mais desenvolvidas também contribui para essa disparidade, gerando uma desigualdade de renda em diferentes regiões do país e impactando na qualidade da educação que é oferecida e no acesso à escolarização em algumas regiões.

---

<sup>3</sup> Segundo Panofsky (2007, p. 53), a iconografia é um método de processamento puramente descritivo e estatístico, ou seja, ela recolhe provas e as classifica, mas “não se considera obrigada ou qualificada para investigar as suas origens”

Para Bobkov (2016), a combinação de um sistema tributário de renda que se tornou plano com contribuições regressivas e impostos baixos sobre a propriedade não consegue efetivamente reduzir a lacuna entre ricos e pobres na Rússia. Pelo contrário, eles podem até mesmo acentuar a desigualdade, já que os mecanismos de redistribuição de renda do governo são considerados fracos e pouco eficazes para o propósito.

Ainda nos anos 90, com o fim da União Soviética, o sistema de formação de professores na Rússia passou por uma reestruturação que exigia uma maior articulação entre teoria e prática em todos os cursos docentes oferecidos. Já a universalização da educação, que garantia o direito à educação a todos, aconteceu na década de 1950, ainda durante a União Soviética. A célere universalização da educação e a reestruturação do sistema de formação docente são fatores históricos que podem ter convergido no bom desempenho dos estudantes russos na avaliação sistêmica do PISA (Huisman, Smolentseva e Froumin 2018).

Analisado o desempenho dos estudantes brasileiros na avaliação do PISA, verifica-se que ainda está bem abaixo da média da OCDE. Vários fatores podem ter influenciado neste resultado, apesar de ter havido uma modernização no currículo, a formação docente ainda é desvalorizada no país, com investimentos insuficientes e com descontinuidade de políticas educacionais.

As desigualdades educacionais no Brasil, um aspecto também a ser considerado, resultam de múltiplos fatores que podem tornar uma comparação entre as regiões injusta, havendo desigualdades mesmo dentro de cada região, relacionadas às variações nas características demográficas e socioeconômicas das populações, o que impacta os resultados educacionais e as particularidades regionais, ocasionando diferentes formas de resposta do sistema educacional a essas características. A esse respeito Medeiros e Oliveira (2014, p. 2) explicam que

Nos níveis primário e secundário, a educação no Brasil é altamente descentralizada e essa descentralização se torna evidente na heterogeneidade de gastos e formas de gestão do sistema de ensino, não só entre estados como, também, entre municípios. [...] A maior parte do debate sobre convergência educacional entre regiões tem foco no sistema de ensino, mais exatamente, na contratação ou qualificação de professores e, em menor escala, em infraestrutura.

Um estudo de Waltenberg (2005) mostrou que os 10% de estudantes brasileiros com melhor desempenho em matemática tiraram notas 134% mais altas

do que os 10% com pior desempenho. Em leitura, a diferença foi de 83%. Esses números revelam uma enorme distância entre os alunos com melhor e pior desempenho no Brasil, maior do que a observada em qualquer outro país participante da avaliação naquele ano. Isso indica um sistema educacional muito desigual, onde apenas uma parcela dos estudantes alcança bons resultados, enquanto uma grande parte fica para trás.

Medeiros e Oliveira (2023) explicam que os dados relativos à desigualdade no campo educacional indicam padrões semelhantes aos identificados nas avaliações de desempenho médio: uma fração expressiva das disparidades presentes dentro das regiões não pode ser atribuída exclusivamente às diferenças nas condições socioeconômicas das populações locais, mas também às distintas formas como tais condições são convertidas em acesso e aproveitamento de oportunidades educacionais. Para os autores, embora diversos elementos influenciem essa dinâmica de transformação — sendo a escola apenas um dos agentes envolvidos — os resultados apontam que a equidade na qualidade do ensino entre as diferentes regiões possui potencial para minimizar tanto as desigualdades regionais quanto aquelas que se manifestam internamente em cada território.

Além das desigualdades sociais, o fato de o Brasil ter universalizado sua educação apenas em 1988 com a nova Constituição – o que garantiu o acesso e a permanência de estudantes de 7 a 14 anos nas escolas – pode ser um dos elementos que prejudicaram o desempenho desses estudantes, ademais, historicamente, a expansão das universidades no Brasil deu-se apenas ao final do século XX (Cunha, 1991). As condições socioeconômicas dos estudantes, bem como a falta de investimentos em formações continuadas de professores, a falta de políticas públicas que fiscalizem as formações docentes oferecidas também podem ser fatores que contribuem para um baixo desempenho dos estudantes na avaliação sistêmica do PISA.

Os resultados dos estudantes sul-africanos nas avaliações do PISA aparecem muito abaixo da média da OCDE, o que pode ser consequência de um conjunto complexo de fatores históricos, sociais e estruturais muito peculiares da África do Sul.

As desigualdades de acesso à escolarização na África do sul pós-apartheid continuam existindo, embora sejam tratadas hoje de forma diferente pela sociedade

e pelo governo, ou seja, hoje essas desigualdades não são mais consideradas raciais, mas sociais e em processo de superação.

Para Carpentier (2008), as diferenças de oportunidades continuam profundas entre a população mais pobre e são vistas como um resquício do passado, o que pode acabar por diminuir a importância do que realmente ainda acontece na África do Sul. Para o autor, as escolas de regiões mais pobres não são capazes de oferecer uma educação de qualidade, o que é evidenciado pelas taxas de evasão escolar, gerando uma perpetuação do ciclo de desigualdade no país. Carpentier (2008) alerta que essas desigualdades são apresentadas como não intencionais, o que faz com que sejam aceitas como normais por parte da sociedade sul-africana.

A herança deixada pelo Apartheid, um racismo residual e estrutural que permeia o país e a complexidade linguística denotam um sistema educacional ainda desigual que exclui grupos historicamente marginalizados, culminando num alto número de evasão escolar. Uma educação baseada em resultados, que ignora a diversidade e as desigualdades dos estudantes, pouco adaptada à realidade cultural dos estudantes, aliada a uma infraestrutura escolar precária também podem corroborar para um desempenho estudantil abaixo do esperado (Janse e Taylor, 2003).

Em uma análise sobre o desempenho dos estudantes indianos na avaliação sistêmica do PISA, é possível verificar que estes ficaram muito abaixo da média da OCDE, aparecendo em 73º lugar dentre os 74 países avaliados. Alguns aspectos podem estar relacionados ao baixo desempenho estudantil como, por exemplo, a tardia implementação de um programa eficaz de formação docente no país, o ITEP, que ocorreu apenas em 2020. Na década de 1960, as instituições superiores eram apenas privadas e as formações docentes foram bancadas por acordos com os Estados Unidos. O governo indiano apresenta dificuldade em arcar com os custos da atual formação de professores, o que tem sido amplamente discutido por acadêmicos no país, visto que há uma intenção do governo de diminuir o tempo de formação de quatro para três anos de duração (Índia, 2020).

A escolarização na Índia, especialmente na educação infantil, está cada vez mais tomada por instituições privadas, tornando-a inacessível para muitas famílias devido aos custos. O estudo de Choudhury, Josh e Kumar (2023) revela que esses custos variam significativamente com o nível socioeconômico, com famílias mais ricas investindo mais. A decisão dos pais de matricular seus filhos na pré-escola é

influenciada por renda familiar, casta, localização urbana ou rural, escolaridade do chefe da família e gênero da criança, com meninos recebendo mais investimento.

Essas desigualdades resultam em menor acesso para famílias de baixa renda, meninas, moradores de áreas rurais e membros de castas inferiores. A taxa de frequência na pré-escola é baixa, apenas 20% das crianças de 3 a 5 anos frequentam as escolas, e, destas, 71% estão em escolas privadas, muitas com ensino em inglês, o que acentua a exclusão social e econômica, fazendo com que a educação pré-escolar na Índia permaneça fora do alcance de grande parte da população, perpetuando disparidades sociais e econômicas (Choudhury, Josh e Kaumar, 2023).

A falta de recursos governamentais para garantir a educação básica a todos os estudantes, essa que só foi universalizada de fato nos anos 90 e só se tornou lei em 2009, o determinismo das castas, a complexidade linguística e o contexto socioeconômico dos estudantes, são fatores que podem ter culminado no baixo desempenho dos estudantes indianos na avaliação sistêmica do PISA.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou aprofundar-se na realidade dos países que formam o BRICS e tornou evidente que muitos aspectos devem ser levados em conta ao estudar a formação de professores e o desempenho dos estudantes, especialmente quando se analisa apenas uma forma de avaliação, no caso o PISA. A situação socioeconômica dos países, por exemplo, mostrou-se um fator crucial a ser levado em consideração, visto que o contexto educacional de cada um deles está intimamente relacionado à sua cultura e à sua história social e política.

Após a reflexão sobre os propostos teóricos escolhidos nesta pesquisa para conceituar uma formação docente que se ajuste com o esperado dentro das expectativas de transformação social trazidas por Schön (2000), Imbernón (2011) e Zeichner (1998), nota-se que a possível melhoria dos índices de desempenho dos estudantes da educação básica depende de uma política de valorização da profissão docente e da formação oferecida pelas instituições.

Após analisar cada país de forma isolada, foi possível constatar que, embora as situações sejam distintas, a persistência de disparidades socioeconômicas e regionais constitui o principal obstáculo para a equidade e o avanço educacional no bloco. Enquanto Brasil, Índia e África do Sul enfrentam o peso de desigualdades históricas e estruturais que dificultam a valorização da carreira do docente, a Rússia e a China apresentam modelos mais centralizados e com investimentos estatais robustos, ainda que não estejam imunes a disparidades entre áreas urbanas e rurais ou a desafios ideológicos.

Retomando os objetivos iniciais desta pesquisa, que buscava compreender como é a formação docente e quais são os resultados educacionais nos países do BRICS, é possível afirmar que os dados e análises obtidos permitiram não apenas alcançar esses propósitos, mas também ampliar o olhar sobre as múltiplas variáveis que impactam diretamente a qualidade da educação, que não deve ser reduzida a índices de desempenho. Cabe destacar que, apesar do aprofundamento teórico e da análise documental, esta pesquisa teve como limitação a ausência de entrevistas ou dados empíricos mais amplos sobre a percepção de professores e gestores dos países analisados, o que poderia enriquecer ainda mais os resultados obtidos.

Em uma análise minuciosa, que levou em conta aspectos históricos, sociais, culturais e políticos dos países que formam o BRICS, foi possível perceber que as

peculiaridades de cada país estão fortemente ligadas ao desempenho dos estudantes da educação básica em avaliações sistêmicas. Torna-se necessário, sobretudo, considerar que tais resultados não podem ser tomados como única forma de avaliar os conhecimentos dos estudantes, já que uma avaliação processual acontece diariamente e de forma mais contextualizada com a realidade em que esses alunos estão inseridos. Esta pesquisa contribui para o debate sobre a importância de políticas públicas de formação docente articuladas às realidades locais, considerando que modelos importados ou avaliações globais, como o PISA, nem sempre capturam as nuances contextuais que influenciam o processo de ensino-aprendizagem.

Considerando os diferentes contextos educacionais analisados, observa-se que o desempenho no PISA pode estar ligado à prioridade política e social dada à educação, bem como à equidade no acesso e na qualidade do ensino. Países como a China alcançam resultados positivos ao priorizar politicamente a educação, regulamentar a formação docente e aplicar exames nacionais rigorosos. Por outro lado, na Rússia, a valorização da educação superior resulta em um desempenho educacional inconstante, devido a rápidas reformas e disparidades regionais. Já no Brasil, Índia e África do Sul, fatores como desigualdades socioeconômicas históricas, formação docente fragmentada e a tardia universalização do acesso ao ensino podem contribuir para resultados predominantemente negativos no desempenho dos estudantes, evidenciando que a superação das desigualdades históricas é um fator crucial para a melhoria dos resultados educacionais em nível internacional.

Ao realizar-se a leitura das reuniões de cúpula dos países do BRICS para esta pesquisa, foi possível notar que, embora o bloco possua poder e responsabilidade para influenciar políticas globais, a educação foi pouco discutida ao longo dos anos, levando ao entendimento de que o bloco ainda não associa de forma efetiva o investimento em educação básica e em formação de professores com o desenvolvimento econômico desses países.

As discussões das cúpulas ainda têm se restringido ao investimento em educação tecnológica, e as universidades continuam sendo vistas como mercados lucrativos. Essa perspectiva sobre universidade pode ser questionável, especialmente diante do crescente surgimento de faculdades e polos nesses países, e mais especificamente no Brasil, que são geridas como empresa e não têm um

compromisso real com a educação, o que pode dificultar a fiscalização da qualidade das formações oferecidas nessas instituições, ainda que a formação docente em cada país possua uma estrutura única, com regulamentações próprias e que estão em constantes atualizações.

O investimento em educação não deve ser compreendido como um gasto pelos governantes, mas sim como uma estratégia, um elemento estruturante que gera desenvolvimento social e econômico. A educação exerce um papel fundamental no aumento da produtividade e da inovação, além de promover a redução das desigualdades ao formar cidadãos capazes de participar criticamente da vida social. Os recursos destinados à educação devem visar à equidade e à qualidade do ensino e podem levar ao crescimento econômico e à melhoria da qualidade de vida da população.

Compreender a formação docente nos países que formam o BRICS exige uma visão que transcenda os dados quantitativos e se aproxime das realidades vividas nas salas de aula. É nesse ponto que reside a responsabilidade dos governos, das instituições formadoras e de toda a sociedade: construir uma educação que forme sujeitos capazes de transformar suas realidades e, por consequência, o mundo em que vivem. A transformação social deve ser o objetivo de uma educação de qualidade desde a educação básica até a educação superior.

Os processos de estruturação da educação básica, bem como a regulamentação das universidades que oferecem a formação docente, devem ser prioridades dos governos de cada país, visto que uma educação básica de qualidade impulsiona a produtividade, a inovação, a ciência e o desenvolvimento social. Professores com uma formação sólida e de qualidade formarão cidadãos preparados para o exercício da cidadania. Por meio do investimento na formação das futuras gerações o país investe também em seu desenvolvimento social e econômico.

Por fim, esta pesquisa abre caminhos para investigações futuras que ampliem o debate proposto, por meio de estudos empíricos com professores e gestores, análises comparativas mais aprofundadas entre os países do BRICS e investigações sobre modelos avaliativos alternativos ao PISA. Também se mostram relevantes pesquisas sobre a formação continuada docente, o papel das instituições privadas na formação de professores e a relação entre financiamento educacional, equidade e qualidade do ensino. Tais estudos podem contribuir para a construção de políticas

públicas mais contextualizadas e comprometidas com a transformação social por meio da educação.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson Cardoso. *Os 10% do PIB como promotor da qualidade da educação: uma análise considerando os resultados do PISA e os valores aplicados por estudante em diversos países*. 2017. Disponível em: [https://eventos.aforges.org/wp-content/uploads/sites/63/sites/64/2023/05/31-Nelson-Amaral\\_Os-10-do-PIB-como-promotor.pdf](https://eventos.aforges.org/wp-content/uploads/sites/63/sites/64/2023/05/31-Nelson-Amaral_Os-10-do-PIB-como-promotor.pdf). Acesso em: 18 fev. 2025.

ANDRADE, Jamille Paz. Por que os países se unem? *Universitas: Relações Internacionais*, Brasília, v. 2, n. 1, p. 219-233, 2004..

BARROS, Lúcio Oliveira. de **A rede nacional de formação continuada de professores**: Contexto, Agentes de desenho institucional. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2017.

BASTOS, Maria Helena Câmara. A escola normal e o ensino de pedagogia no Brasil: uma história em quatro tempos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 30, p. 34-50, set./dez. 2005.

BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo. **Qualidade na educação superior a distância no Brasil: onde estamos, para onde vamos?**. Rev. EaD em Foco. 2018; 8(1): e709, doi: <http://dx.doi.org/10.18264/eadf.v8i1>.

BOBKOV, V. **Fatores econômicos da desigualdade russa**. Moscou: Instituto de Estudos Econômicos, 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/309731617\\_Economic\\_Factors\\_of\\_Russia\\_n\\_Inequality](https://www.researchgate.net/publication/309731617_Economic_Factors_of_Russia_n_Inequality) . Acesso em: 13 julho 2025.

BRASIL, **Ministério das Relações Exteriores** Disponível em: [https://www.gov.br/mre/pt-br/canais\\_atendimento/imprensa/notas-a-imprensa/declaracao-de-sao-tome-2013-14a-conferencia-de-chefes-de-estado-e-de-governo-da-comunidade-dos-paises-de-lingua-portuguesa-cplp-2013-sao-tome-27-de-agosto-de-2023](https://www.gov.br/mre/pt-br/canais_atendimento/imprensa/notas-a-imprensa/declaracao-de-sao-tome-2013-14a-conferencia-de-chefes-de-estado-e-de-governo-da-comunidade-dos-paises-de-lingua-portuguesa-cplp-2013-sao-tome-27-de-agosto-de-2023)>. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL, Resolução nº 4, de 29 de maio de 2024. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Vinte instituições estão pré-qualificadas para Rede BRICS-NU**. Brasília, 12 maio 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/vinte-instituicoes-estao-pre-qualificadas-para-rede-brics-nu>>. Acesso em: 12 maio 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **BRICS debatem reconhecimento mútuo de diplomas acadêmicos**. Brasília, 25 fev. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/brics-debatem-reconhecimento-mutuo-de-diplomas-academicos>>. Acesso em: 12 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, 3 jun. 2024. Disponível em: <[https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category\\_slug=junho-2024&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192)>. Acesso em: 05. agosto 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regulamenta a meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 19 dez. 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cne-ces-2018>>. Acesso em: 7 outubro 2025.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Declaração dos Líderes do BRICS sobre Governança Global da Inteligência Artificial**. Nota à Imprensa n.º 299, Ministério das Relações Exteriores, publicado em 06 jul. 2025. Disponível em: <[https://www.gov.br/mre/pt-br/canais\\_atendimento/imprensa/notas-a-imprensa/declaracao-dos-lideres-do-brics-sobre-governanca-global-da-inteligencia-artificial](https://www.gov.br/mre/pt-br/canais_atendimento/imprensa/notas-a-imprensa/declaracao-dos-lideres-do-brics-sobre-governanca-global-da-inteligencia-artificial)>. Acesso em: 12 maio 2025.

BRICS — [Portal BRICS]. **Agência Nacional de Notícias**. Disponível em: <<https://brics.br/pt-br/noticias>>. Acesso em: 01 abril 2025.

BRICS Brasil. **Cúpulas anteriores do BRICS**. Brasília, DF: BRICS Brasil, 12 dez. 2024. Disponível em: <<https://brics.br/pt-br/sobre-o-brics/cupulas-anteriores>>. Acesso em: 05 agosto 2024.

BRUNO, Lúcia. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: Bruno, L. (Org.). **Educação e desenvolvimento econômico**. São Paulo: Atlas, 1996.

CALLONI, Tatiane Marques. **Da máquina à mente: desafios da tradução automática de marcadores culturais no romance Dois Irmãos e as competências do tradutor humano**. 2024. 253 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

CARDOSO, Patrick Pacheco Castilho. **O papel da pesquisa pedagógica na formação continuada de professores**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2023.

CARNOY, Martin. **Transforming Comparative Education: Fifty Years of Theory Building at Stanford**. Stanford: Stanford University Press, 2018.

CARPENTIER, Claude. *As desigualdades escolares na África do Sul: “força das coisas” e política educativa (o exemplo da província do Cabo)*. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 1123-1147, out. 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400006>>. Acesso em: 14 julho 2025.

CERETTA, Patrícia. **A ética na formação de professores da educação básica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

CHAKRABARTI, Rajesh; SANYAL, Kaushiki. **The journey to the Right to Education Act**, 2009. In: *Shaping policy in India: alliance, advocacy, activism*. New Delhi: Oxford University Press, 2017. p. 87-112.

CHISHOLM, L. **The politics of curriculum review and revision in South Africa**. *Compare*, 35(1), 79–100, 2005.

CHOUDHURY, PK, JOSHI, R. e KUMAR, A. **Desigualdades regionais e socioeconômicas no acesso à educação pré-primária na Índia: evidências de uma pesquisa domiciliar recente**. *ICEP* 17, 13 (2023). Disponível em: <<https://doi.org/10.1186/s40723-023-00117-4>>. Acesso em: 12 junho 2025.

CHUQIAO, Yang. **A posição estratégica do mecanismo de cooperação do BRICS na política externa do Brasil (2009-2020)**. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

COSTA, João Victor G. **Ensaio sobre o sistema de educação na China**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/4633/3/JVGCosta.pdf>. Acesso em: 12 outubro 2024.

CREANE, B.; ALBRECHT, C.; DUFFIN, K. M.; ALBRECHT, C. **Zonas econômicas especiais da China: uma análise de políticas para reduzir disparidades regionais**. *Regional Studies, Regional Science*, v. 5, n. 1, p. 98–107, 2018. DOI: <<https://doi.org/10.1080/21681376.2018.1430612>>. Acesso em: 20 maio 2025.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

DEMO, Pedro. **Plano Nacional de Educação: Uma visão crítica**. Campinas: Papyrus, 2016.

DEMO, Pedro. **Professor e seu direito de estudar**. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre & MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Orgs.). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas: Papyrus, 2002.

DEWEY, John. **Democracia e Educação: uma introdução à filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. São Paulo: Nacional, 1971. (Obra original de 1938.)

DIALOGUE EARTH. **Brazil leads BRICS amid growing US-China tensions.** Disponível em: <<https://dialogue.earth/en/business/brazil-leads-brics-amid-growing-us-china-tensions/>>. Acesso em: 2 maio 2025.

FERNANDES, Florestan. **A formação política e o trabalho do professor.** Marília: 2020, Lutas anticapital, 2020, p. 63/93.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. apostila.

FREIRE, Paulo. Educação. O sonho possível. In BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Educador: vida e morte.** Rio de Janeiro, Edições Graal, 1982, p.89/102.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia.* 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação.** São Paulo: Cortez Editora, 2001.

GATTI, B.; BARRETO, E.; ANDRÉ, M. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília, UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1359-1380, out./dez. 2009.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social.* 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** 13. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

HUISMAN, Jeroen; SMOLENTSEVA, Anna; FROUMIN, Isak (Ed.). **25 years of transformations of higher education systems in post-Soviet countries: reform and continuity,** ed. Palgrave Macmillan, 2018.

HUISMAN, Jeroen; SMOLENTSEVA, Anna; FROUMIN, Isak. **A transformação da paisagem institucional do ensino superior nos países pós-soviéticos: do modelo soviético para onde?** In: HUISMAN, Jeroen; SMOLENTSEVA, Anna; FROUMIN, Isak (orgs.). *25 Years of Transformations of Higher Education Systems in Post-Soviet Countries.* Cham: Palgrave Macmillan, 2018. p. 1–43.

IBIAPINA, Mariana Lira **Paradigma da formação de professores orientada pela investigação no Brasil: estudo a partir de documentos normativos (1988-2018).** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2020.

IBRASHEVA, Alima H., KALIMULLIN, Aidar M., KOBLYANSKAYA, Evgeny A., NURLANOV, Yeldos B., ZHIGALOVA, Maria P. **Identidade Pós-Soviética na**

**Educação Pedagógica: Passado, Presente, Futuro.** Revista Educação e Autodesenvolvimento, 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INDIA. **National Education Policy 2020.** New Delhi: Ministry of Education, Government of India, 2020. Disponível em: [https://www.education.gov.in/sites/upload\\_files/mhrd/files/NEP\\_Final\\_English\\_0.pdf](https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/NEP_Final_English_0.pdf). Acesso em: 12 mai. 2025.

INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Nota sobre o Brasil no PISA 2022. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2022/pisa\\_2022\\_brazil\\_prt.pdf](https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/pisa_2022_brazil_prt.pdf)>. Acesso em: 18 fevereiro 2025.

INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/pisa-2022-itens-publicos-de-matematica>>. Acesso em: agosto 2024.

INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Pisa — Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.** Brasília, DF: Inep. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>>. Acesso em: 22 junho 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA — IBGE. **Projeção da população.** Rio de Janeiro: IBGE, [s.d.]. Disponível em: <[https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html?utm\\_source=portal&utm\\_medium=popclock](https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html?utm_source=portal&utm_medium=popclock)>. Acesso em: 02 abril 2025.

INSTITUTO DE AVALIAÇÃO EDUCATIVA (IAVE). PISA 2022 – PORTUGAL: Relatório Nacional. Lisboa: IAVE, 2023. Disponível em: <<https://iave.pt/wp-content/uploads/2023/12/Relatorio-Final-1.pdf>>. Acesso em: 18 janeiro 2025.

IPEA — Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada — Texto para Discussão (TD) n.º 525. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). PDF disponível no repositório do IPEA, 1998.

IPEA — Instituto de Pesquisa Econômica aplicada. <https://www.ipea.gov.br/portal/>. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/forumbrics/pt-BR/conheca-os-brics.html>>. Acesso em: 24 abril 2024.

IVAKHNENKO, T. Yu.; POLBIN, A. V.; SINELNIKOV-MURYLEV, S. G. Complexidade econômica e desigualdade de renda nas regiões russas. **Voprosy Ekonomiki**, ed. 5, 2024. Acesso em: 13 jul. 2025.

JANSEN, J. D.; TAYLOR, N. **Educational Change in South Africa, 1994–2003: Case Studies in Large-Scale Education Reform.** [S. l.]: HSRC Press, 2003.

KALIMULLIN, Aydar M.; VALEEVA, Roza A. **Teacher Education in Post-Soviet States: Transformation Trends.** In: **The Palgrave Handbook of Teacher Education Research.** Cham: Palgrave Macmillan, 2022. Disponível em: [https://link.springer.com/10.1007/978-3-030-59533-3\\_65-1](https://link.springer.com/10.1007/978-3-030-59533-3_65-1). Acesso em: 4 out. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5ª Ed, revista e ampliada – Goiânia: MF Livros, 2008.

LIU, Yibing, SUN, Caixia, TAO, Li and LEE John Chi-Kin, Y. **Ética e Conduta Profissional: Perspectivas de Professores em Formação na China.** In: ZHU, X.; SONG, H. (org.). *Envisioning Teaching and Learning of Teachers for Excellence and Equity in Education.* Singapore: Springer Nature, 2021.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura, NETO, Alexandre Shigunov. **As Políticas Neoliberais e a Formação de Professores:** propostas de formação simplistas e aligeiradas em épocas de transformações. In: NETO, A.S.; MACIEL, L.S.B (Org.) *Formação de Professores: Passado, Presente e Futuro.* São Paulo-SP: Editora Cortez, 2011.

MEC **Ministério de Educação e Cultura.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2015-pdf/17160-declaration-2meeting-brics-moe-03mar>>. Acesso em 12 março 2025.

MEDEIROS, Marcelo; OLIVEIRA, Luís Felipe Batista de. **Desigualdades regionais em educação: potencial de convergência.** *Educação & Sociedade, Campinas*, v.29, n.2, p., ago. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922014000200012>>. Acesso em: 09 julho 2025.

MENTER, I.; VALEEVA, R. A.; PRATA-LINHARES, M. (Orgs.). **Globalisation and Teacher Education in the BRICS Countries: The Positioning of Research and Practice in Comparative Perspective.** London: Routledge, 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Brics-Educação confirma prioridades identificadas pelo Brasil.** Notícias: Ministério da Educação, 25 fev. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/fevereiro/brics-educacao-confirma-prioridades-identificadas-pelo-brasil>. Acesso em: 12 maio 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Inteligência artificial na educação é debatida por BRICS.** Notícias: Ministério da Educação, fev. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/fevereiro/inteligencia-artificial-na-educacao-e-debatida-por-brics>. Acesso em: 12 maio 2025.

MOHANTY, Sunil Behari. *Teacher education in India.* *University News*, New Delhi, v. 60, n. 11, p. 1-10, Mar. 14-20, 2022. Disponível em: [https://www.aiu.ac.in/documents/AIU\\_Publications/University\\_News/UNIVERSITY%20NEWS%20VOL-60%2C%20NO-11%2C%20MARCH%2014-20%2C%202022.pdf](https://www.aiu.ac.in/documents/AIU_Publications/University_News/UNIVERSITY%20NEWS%20VOL-60%2C%20NO-11%2C%20MARCH%2014-20%2C%202022.pdf)>. Acesso em: 12 outubro 2024.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; EDUSP, 1974.

NASCIMENTO, Dekarla Xisto O. **A formação de professores pesquisadores em exercício na perspectiva do professor-pesquisador**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do sudoeste da Bahia, Jequié, 2015.

NATIONAL COUNCIL FOR TEACHER EDUCATION. **Determination of minimum qualifications for persons to be recruited as education teachers for grades 1 to 5**. Notificação, New Delhi, 13 out. 2021. Disponível em: <<https://ncte.gov.in/Publication>>. Acesso em: 12 outubro 2025.

NDIMANDE, B. S. (1). **Lutas Docentes nas Escolas Públicas para negros na África do Sul pós-apartheid**. Cadernos De Educação, (39). <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i39.1527>, 2011.

NÓVOA, António (Coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, Afirmar a profissão docente**, *Cadernos de Pesquisa*, vol. 47 (116), pp. 1106-1133, 2017

OECD — Organisation for Economic Co-operation and Development. **BSJZ (China) – Country Note: PISA 2018 Results**. Paris: OECD Publishing, 2019. Disponível em: <[https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/pisa/publications/national-reports/pisa-2018/featured-country-specific-overviews/PISA2018\\_CN\\_QCI.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/pisa/publications/national-reports/pisa-2018/featured-country-specific-overviews/PISA2018_CN_QCI.pdf)>. Acesso em: 07 junho 2025.

OECD — Organisation for Economic Co-operation and Development. **PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)**. Paris: OECD Publishing, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>>. Acesso em : 04 fevereiro 2025.

OECD — ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Education at a Glance 2025: South Africa**. Paris: OECD Publishing, 2025. Disponível em: <[https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2025\\_1a3543e2-en/south-africa\\_a1603bbe-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2025_1a3543e2-en/south-africa_a1603bbe-en.html)>. Acesso em: 12 abril 2025.

OECD. **PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do**. Paris: OECD Publishing, 2019. Disponível em: <<https://www.oecd.org/pisa/>>. Acesso em: 1 maio 2025.

OLIVEIRA, Tereza Cristina Araújo de. **Educação a distância e formação de professores: impactos na escola de Educação Básica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

PANOFKSY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. Tradução de Maria Clara F. Kneese e J. Guinsburg. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

PATWARDHAN, M., e VIVEK, E. P. S. (2024). **Panorama Histórico da Educação na Índia**. *ShodhKosh: Journal of Visual and Performing Arts*, 5 (7), 1514–1526. <https://doi.org/10.29121/shodhkosh.v5.i7.2024.5985>.

PLANALTO. Disponível em: <<https://www.gov.br/planalto/pt-br/agenda-internacional/missoes-internacionais/reuniao-do-brics-2023/historia-do-brics>>. Acesso em março 2025.

PLATANOVA, Daria and SEMYONOV, Dmitry **Russia: The institutional landscape of russian higher education** in 25 Years of Transformations of Higher Education Systems in Post-Soviet Countries. Ed. Palgrave Macmillan, Switzerland: 2018

POLICY CENTER **Centro de Estudos e Pesquisas BRICS**. Disponível em: <https://bricspolicycenter.org/programs/brics/>. Acesso em: 10 abr. 2024.

POLON, GABRIELA XAVIER PEREIRA. **Identificação de lacunas na formação docente: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural**. 16/02/2017 163 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA, Piracicaba Biblioteca Depositária: Biblioteca "C" Taquaral.

RAO, Congman. **For teacher education in China: retrospect and prospect. Education and Self Development**. [S. l.], v. 19, n. 3, p. 70–89, 2024. DOI: 10.26907/esd.19.3.06.

RIBEIRO, PRISCILA TEIXEIRA. **Fracasso Escolar: Reflexões sobre um problema que se repõe e possibilidades de enfrentamento**. 25/02/2013 100 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA, Piracicaba Biblioteca Depositária: Biblioteca "C" Taquaral.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930–1973)**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

RUMYANTSEVA, Nataliya M.; MATVEENKO, Veronika E.; TRETIVAKOVA, Ludmila N.; YUROVA, Yuliya V. **State Reforms in the Field of Education in Russia (Late 18th-Early 19th Centuries)**. *Journal of History Culture and Art Research*, v. 7, n. 1, p. 46-54, 2018. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/324176615\\_State\\_Reforms\\_in\\_the\\_Field\\_of\\_Education\\_in\\_Russia\\_Late\\_18th-Early\\_19th\\_Centuries](https://www.researchgate.net/publication/324176615_State_Reforms_in_the_Field_of_Education_in_Russia_Late_18th-Early_19th_Centuries)>. Acesso em: 1 novembro 2024.

RUSSIA Education **Teacher training in Russia**. Disponível em: <<https://www.russia-education.info/k12/teacher-training-in-russia.html>>. Acesso em julho 2025.

SANTOS, Renato Xavier dos. **BRICS e as contingências do discurso**. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Universidade Estadual de Campinas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHNEIDER, Sergio; SCHIMITT, Cláudia Job. **O uso do método comparativo nas Ciências Sociais**. Cadernos de Sociologia, Porto Alegre, v. 9, 1998.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUTH AFRICA. **Department of Basic Education. Information Guide on Initial Teacher Education**. Pretoria: Department of Basic Education, 2020.

SOUTH AFRICA. **South African 2023 Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) Highlights Report**. Pretoria: Department of Basic Education, 2024. Disponível em: <<https://www.timss-sa.org/publication/south-african-2023trends-in-international-mathematics-and-science-studytimss-highlights-report>>. Acesso em: 05 julho 2025.

STATISTA. PISA score of Russia by category. [S.l.]: Statista, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.statista.com/statistics/1078434/pisa-score-of-russia-by-category/>>. Acesso em: 14 maio 2025.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2000, n.14, pp.61-88. ISSN 1413-2478.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. Brasília: MEC/INEP, 1989. (Coleção Anísio Teixeira).

THE GLOBAL ECONOMY. **Rússia: gastos públicos com educação, percentual do PIB**. Disponível em: <[https://www.theglobaleconomy.com/Russia/Education\\_spending/](https://www.theglobaleconomy.com/Russia/Education_spending/)>. Acesso em: 12 janeiro 2025.

THE GLOBAL ECONOMY. **Russia: Public spending on education, percent of GDP**. Disponível em: <[https://www.theglobaleconomy.com/Russia/Education\\_spending/](https://www.theglobaleconomy.com/Russia/Education_spending/)>. Acesso em: 7 outubro 2025.

THE MASSIFICATION OF HIGHER EDUCATION AND LABOUR MARKET OUTCOMES OF UNIVERSITY GRADUATES IN RUSSIA. *ResearchGate*. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/383149528\\_The\\_massification\\_of\\_higher\\_education\\_and\\_labour\\_market\\_outcomes\\_of\\_university\\_graduates\\_in\\_Russia](https://www.researchgate.net/publication/383149528_The_massification_of_higher_education_and_labour_market_outcomes_of_university_graduates_in_Russia)>. Acesso em: 1 novembro 2024.

THIENGO, Lara Carlette **Universidades de classe mundial e a ideologia da excelência: tendências globais e locais**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

TIMSS, UZBEQUISTÃO. **Uzbekistan's Participation in the TIMSS 2023 Study**. Tashkent: Scientists.uz, 2024. Disponível em: <<https://scientists.uz/uploads/2024012/B-76.pdf>>. Acesso em: 18 fevereiro 2025.

UNESCO. Building Education for the Future – Priorities for National Development and International Cooperation. *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura*, 2014. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000397184>>. Acesso em: março 2025.

VERGARA, Sylvia Constant. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

WALTENBERG. **Iniquidade educacional no Brasil**. Uma avaliação com dados do Pisa 2000. Revista Economia, v. 6, n. 1. Jul. 2005, p. 67-118.

ZEICHNER, K. **Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico**. In: GERALDI, FIORENTINI & PEREIRA. Cartografias do trabalho docente. Campinas: Mercado das **Letras/ALB**, 1998.