



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Thais de Souza Dias da Rosa

Demandas sobre a avaliação do desempenho docente nos países Ibero-americanos

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Rosanne Evangelista Dias

Rio de Janeiro
Julho 2016



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Demandas sobre a avaliação do desempenho docente nos países Ibero-americanos

Thais de Souza Dias da Rosa

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Rosanne Evangelista Dias

Rio de Janeiro
Julho 2016

ROSA, Thais Souza Dias.

Demandas sobre a avaliação do desempenho docente nos países Ibero-americanos / Thais de Souza Dias da Rosa; orientadora: Rosanne Evangelista Dias. Rio de Janeiro, 2016.

57 f.

Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

1. Políticas de currículo; avaliação do desempenho docente; demandas; Ibero-américa



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Demandas sobre a avaliação do desempenho docente nos países Ibero-americanos

Thais de Souza Dias da Rosa

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Rosanne Evangelista Dias

**BANCA
EXAMINADORA**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Rosanne Evangelista Dias

Prof. Dr. Bruno Gawryszewski

Prof.^a Dr.^a Giseli Barreto da Cruz

Rio de Janeiro
Julho 2016

DEDICATÓRIA

Esta monografia é dedicada aos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Que o conteúdo desta possa auxiliá-los em pesquisas e estudos futuros, com reflexões e questionamentos em relação à formação docente da região Ibero-americana.

AGRADECIMENTOS

Aos meus amados tios: Marino José Gomes da Silva e Maria da Conceição Alves da Silva, pela dedicação e esforços a mim dedicados, tratando-me como verdadeira filha ao longo dos meus 23 anos de vida. Aprendi e ainda aprendo muito com os senhores, cotidianamente. Se estou hoje me formando em Pedagogia, é graças aos seus investimentos.

Aos meus pais: Cesar Romero Dias da Rosa e Celma Tavares de Souza (*in memoriam*), por serem simplesmente quem são e/ou foram. Sigamos nossos caminhos com os laços que nos unem, apesar das distâncias temporárias.

Ao meu namorado Pedro Paulo, por todo apoio, amor e compreensão. E aos seus familiares: Erica Hausmann e Miguel Rodolfo, pelo carinho, acolhida e gentilezas.

A tia Laurentina Silva, a prima Cristiane Dias, as amigas Thaysis Mattos, Roberta V.Bôas, Carolina Fernandes, Rafaela Araújo, Gabriela Araújo, Raphaela Rebello e as companheiras da graduação: Ellen Simone, Noemi Oliva, Mariana Couto, Edneia Fernanda, Luciana Rodrigues, Rafaelly Oliveira, Puá Batista e Monica Sandes, pela amizade e força nos momentos difíceis. Com muitas de vocês compartilhei instantes inesquecíveis e de grandes risadas. Cultivo um grande afeto e admiração por todas.

A Prof.^a Dr.^a Rosanne Evangelista Dias, o meu muitíssimo obrigada pela confiança em mim depositada e por acreditar na realização e conclusão desta monografia. Sou muito feliz em ter tido a oportunidade de aprender e amadurecer intelectualmente com a sua orientação. Nos 3 anos que fui sua bolsista de iniciação científica, tive experiências valorosas, que sem dúvida levarei comigo ao longo das minhas trajetórias acadêmica, profissional e pessoal. Admiro a sua conduta profissional.

Ao grupo de pesquisas: “Políticas de Currículo e Docência”, por todas as discussões e momentos que compartilhamos juntos. Vocês ficarão para sempre em minhas lembranças. Muito sucesso e êxito na academia para todos!

Aos professores da UFRJ, por todos os aprendizados ao longo da graduação, em especial: José Cláudio Sooma Silva, Diva Lúcia Conde Gautério, Giseli Barreto da Cruz e Bruno Gawryszewski. Não poderia deixar de mencionar as docentes do Colégio de Aplicação: Maria Lúcia Brandão dos Santos e Rozana Gomes de Abreu. A primeira agradeço pela acolhida em sua sala de aula. A senhora é sem dúvida um exemplo de docência a ser seguido. E Rozana, quero agradecer a sua co-orientação de pesquisa, em meu primeiro ano como bolsista de iniciação científica.

As políticas curriculares, por intermédio de processos de gestão e de organização da escola e da educação, atribuem sentidos e significado para as práticas escolares, regulando práticas curriculares, por meio de exames, processos de avaliação e contratação de pacotes pedagógicos, interpelando o magistério em direção a uma identidade que passa a ser regulada por processos de intensificação, auto intensificação e práticas colaboracionistas

Álvaro Moreira Hypolito

RESUMO

A avaliação do desempenho docente vem orientando políticas que buscam não somente avaliar, mas também certificar e significar o currículo de formação inicial e continuada do magistério, com o foco nos resultados obtidos pelos professores nas atividades de educação. A partir da leitura dos textos políticos: *Miradas sobre la educación en Iberoamerica* (2011), *Miradas sobre la educación en Iberoamerica: Desarrollo profesional docente y mejora de la educación* (2013), da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) e *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe* (2012), da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), destacamos para análise, as demandas em defesa da avaliação do desempenho docente. A partir destas, procuramos identificar as expectativas das políticas e os sentidos por elas produzidos para a avaliação do desempenho docente na região Ibero-americana. Esta monografia é orientada pela abordagem teórico-metodológica da Teoria do Discurso (LACLAU, MOUFFE), sendo derivada da pesquisa “Discursos das políticas curriculares para formação de professores na região Ibero-americana” (2013-2016). Nos textos políticos analisados, focalizamos dois aspectos indicados como fundamentais nas demandas dos países da região para a avaliação do desempenho docente: a capacitação e certificação da formação docente inicial e continuada pelo advento das avaliações de larga escala (classificatórias e de caráter formativo) e o entendimento dos processos avaliativos como garantidores de melhorias na qualidade dos sistemas educativos, buscando associar os resultados dos desempenhos docente ao docente. Nos textos políticos dos organismos internacionais analisados, pudemos observar que os processos de avaliação do desempenho docente são discursivamente construídos em nome do alcance da qualidade de ensino dos sistemas educativos. Entre as conclusões deste trabalho, destacamos a produção de demandas que buscam correspondência entre a melhoria da formação inicial e continuada dos docentes, pelo advento das avaliações de desempenho e a sua relação com o desempenho de qualidade da educação básica.

Palavras-chave: Políticas de currículo; avaliação do desempenho docente; demandas; Ibero-américa.

LISTA DE IMAGENS

Meta general octava – Fortalecer la profesión docente (p.44)

LISTA DE TABELAS

Tabla 5.4 - Dimensiones de la definición de buen maestro (p.23)

Tabla 5.3 - Un contínuo de evaluaciones del desempeño docente (p.47)

Tabla 5.5 - Acercamientos para diversas etapas de la evaluación docente (p.48)

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BRICS	Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCJ	Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania
CE	Comissão de Educação
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENAMEB	Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica
ETP	Educação Técnica e Profissional
GEFI	Iniciativa Global pela Educação em Primeiro Lugar
MEC	Ministério da Educação
NBPTS	<i>National Board of Professional Teaching Standards</i>
OEI	Organização dos Estados Ibero-Americanos
OREALC	Oficina Regional da Unesco para a América Latina e Caribe
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
SERCE	Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 - Políticas de currículo, docência e avaliação na região Ibero-americana	
1.1. Políticas de currículo em busca da qualidade.....	19
1.2. A centralidade da avaliação e suas relações com o currículo	24
CAPÍTULO 2 - A produção de políticas para a docência na região Ibero-americana	
2.1. Influências de textos políticos na produção de políticas de currículo.....	32
2.2. Os textos políticos da região Ibero-americana.....	34
CAPÍTULO 3 - Demandas para a avaliação do desempenho docente na região Ibero-americana	
3.1. Capacitação e certificação da formação inicial e continuada dos professores.....	40
3.2. Avaliação do desempenho docente.....	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS	54

INTRODUÇÃO

A avaliação do desempenho docente é uma temática que vem ganhando cada vez mais notoriedade nas políticas curriculares direcionadas à formação inicial e continuada dos professores da região Ibero-americana. Nesse contexto, os processos avaliativos são entendidos como garantidores de melhorias na qualidade de ensino dos sistemas educativos. Entendemos que esta política curricular busca não somente avaliar, mas também direcionar o currículo de formação inicial e continuada do magistério, através dos resultados obtidos pelos professores nas turmas com que trabalham. Segundo Lopes (2004):

A política curricular consiste em um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas, capaz de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o apto a ser ensinado. (p.111)

A escolha do tema para a realização desta monografia foi possível após sucessivos encontros de orientação de pesquisa. Nestes eu e minha orientadora, conversávamos sobre as crescentes demandas para a avaliação do desempenho dos professores, os desdobramentos desta para a formação inicial e continuada e as suas consequências para o exercício da profissão no magistério. As discussões das aulas das disciplinas: “Avaliação dos Processos de Ensino - Aprendizagem” (5º período), “Planejamento e Avaliação dos Sistemas Educacionais” (6º período) e “Políticas Públicas em Educação” (8º período), também auxiliaram na escolha e reflexão da temática discutida neste trabalho.

Convém sublinhar que esta pesquisa é derivada do projeto “Discursos das políticas curriculares para a formação de professores na região Ibero-americana” (2013 – 2016¹), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Rosanne Evangelista Dias. Esta proposta investiga não somente os discursos, mas também as demandas das políticas curriculares de formação de professores para a educação básica no espaço Ibero-americano, durante os anos de 2001 a 2014.

¹ Atuei neste como Bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/FAPERJ, de setembro de 2013 a maio de 2015 e PIBIC/CNPq, junho de 2015 até julho de 2016).

Em meu plano de trabalho como bolsista de Iniciação Científica, desenvolvi estudos que foram aprovados para apresentação nas Jornadas de Iniciação Científica da UFRJ envolvendo respectivamente os seguintes temas: “Demandas para a formação docente em nível médio no espaço Ibero-americano” em 2014; ²“Discursos sobre a avaliação do desempenho docente nos países Ibero-americanos”³ em 2015.

Nas discussões e leituras realizadas no grupo de pesquisas “Políticas de Currículo e Docência” (PPGE UFRJ / Proped UERJ)⁴, discutimos as temáticas envolvendo política de currículo e docência, incluindo a formação e o trabalho docente no âmbito nacional e internacional, orientados pelas abordagens teórico-metodológicas da Teoria do Discurso, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015) e do Ciclo de Políticas, de Stephen Ball (2011).

Com a Teoria do Discurso, refletimos sobre os processos de articulação política que tornam possíveis os consensos conflituosos (Mouffe) em busca da legitimidade de determinadas demandas e a forma como os sujeitos se apropriam e ressignificam os discursos das políticas curriculares. Com base no Ciclo de Políticas, buscamos compreender e argumentar os processos de produção da política curricular em ciclos contínuos e em diferentes contextos, refletindo acerca da atuação dos sujeitos em seus protagonismos na produção de políticas nos contextos de influência, produção dos textos políticos, prática, resultados e estratégia política.

² Estudo apresentado com a co-autoria de Rosanne Evangelista Dias e Rozana Gomes Abreu, na XXXVI Jornada Giulio Massarani de Iniciação Científica, Tecnológica, Artística e Cultural (JICTAC), da UFRJ. Resumo do trabalho registrado sob o código 1763 (página 314), no livro de resumos do evento. Disponível em: <http://app.pr2.ufrj.br/public/suporte/jicac/livroResumo/2014/Humanas.pdf> Acesso em: 10 jul. 2016, às 17:00 h 50 min.

³ Estudo apresentado com a co-autoria de Livia Moura Cardoso Bastos de Farias e Rosanne Evangelista Dias, na XXXVI Jornada Giulio Massarani de Iniciação Científica, Tecnológica, Artística e Cultural (JICTAC), da UFRJ. Resumo do trabalho registrado sob o código 1008 (página 457), no livro de resumos do evento. Disponível em: <http://app.pr2.ufrj.br/public/suporte/jicac/livroResumo/2015/Humanas.pdf> Acesso em: 10 jul.2016, às 18:00 h 02 min.

⁴ Respectivamente, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Neste trabalho final de conclusão de curso, destacamos a abrangência do tema e a necessidade de um recorte e delimitação para tornar possível o desenvolvimento desta monografia, respeitados os limites de tempo para este trabalho. Selecionamos duas demandas presentes nas políticas curriculares direcionadas à região Ibero-americana que têm por finalidade a melhoria da qualidade da educação: “a capacitação e certificação da formação inicial e continuada dos professores” e “a avaliação do desempenho docente”. Estas foram identificadas nos documentos analisados, destacando o texto político: *Miradas sobre la educación en iberoamerica: Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*, da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), do ano de 2013. Esta por sua vez, é um organismo internacional de caráter governamental para a cooperação entre os países Ibero-americanos, nos campos da educação, ciência, tecnologia e cultura, no contexto do desenvolvimento integral, da democracia e da integração regional. As nações da Península Ibérica e da América Latina, cujas populações falam português e espanhol, fazem parte da OEI, sendo composta por: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Equador, El Salvador, Guiné Equatorial, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Porto Rico (protetorado dos Estados Unidos), Espanha, Uruguai e Venezuela.

Para melhor compreendermos o contexto de produção e articulação das demandas citadas no parágrafo anterior, fizemos a leitura de outros dois textos políticos⁵: *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica*, da OEI (2011) e *Antecedentes y Criterios para La Elaboración de Políticas Docentes em América Latina y el Caribe*, da UNESCO/ SANTIAGO (2012). Sublinhamos que a Oficina Regional da Unesco para a América Latina e Caribe, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), tem interesses voltados para a educação dos países integrantes da região América Latina e Caribe, alguns deles comum à região Ibero-americana.

⁵ Nossa proposta inicial de pesquisa era analisar também as demandas para a avaliação do desempenho docente presentes nos documentos citados. Entretanto, devido à indisponibilidade de tempo hábil para a realização desta monografia, optamos por trabalhar somente com a análise das demandas presentes no documento *Miradas sobre la educación en iberoamerica: Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*, da OEI (2013).

Acreditamos que as leituras dos documentos mencionados no parágrafo anterior são imprescindíveis para uma ampla compreensão das ideias e interesses dos grupos e instituições envolvidas na produção de políticas curriculares.

A partir das demandas selecionadas, discutimos os sentidos que a elas são atribuídos e a sua relação com as políticas curriculares e à docência. Nessa perspectiva, buscamos atender aos seguintes objetivos:

I. Focalizar nos documentos analisados, duas demandas fundamentais quanto às preocupações dos países da região Ibero-americana:

a) Capacitação e certificação da formação docente inicial e continuada dos professores;

b) A avaliação do desempenho docente;

II. Analisar as demandas curriculares em defesa da melhoria da formação inicial e continuada dos docentes, pelo advento das avaliações de desempenho e as suas relações com a qualidade da educação;

III. Discutir a centralidade da avaliação nas políticas curriculares e as influências dos organismos internacionais na criação e difusão de políticas.

Para a análise das demandas realizamos uma análise documental dos textos políticos selecionados. Esta metodologia de pesquisa consiste em “[...]identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p.3).

A principal vantagem do uso da análise documental na pesquisa justifica-se pelo baixo custo e a estabilidade das informações, podendo estas serem consideradas “fontes fixas” de dados.

Para a compreensão e análise das demandas, bem como as articulações que as constroem na atribuição de sentidos nas políticas curriculares, nos orientamos pela abordagem pós-estruturalista da Teoria do Discurso, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2011).

Autores do campo do Currículo, Avaliação e Sociologia que dialoguem de forma direta ou indiretamente com as ideias deste referencial teórico, tais como: Abreu (2012), Ball (1998, 2002, 2010), Dias (2009, 2006, 2012, 2013), Esteban (2008), Fernandes (2011), Macedo (2011), dentre outros, são utilizados ao longo dos capítulos desta monografia.

No campo do Currículo, existem trabalhos acadêmicos que focalizam o conceito de “qualidade” nas políticas curriculares, como é o caso do artigo “*Sentidos de qualidade nas políticas de currículo*” (2003-2012), das autoras Danielle Matheus e Alice Casimiro Lopes, do ano de 2014.

Neste, são apresentados os resultados de uma investigação sobre os sentidos de qualidade da educação vinculados ao currículo na política curricular no período entre 2003 e 2012. Operando com a Teoria do Discurso, as autoras defendem que a articulação entre o discurso de qualidade que se pretende total e o discurso de qualidade social é favorecida pela equivalência estabelecida entre as demandas relativas ao conhecimento. Para analisar esta equivalência, as autoras trazem ao leitor no artigo, um breve panorama dos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luís Inácio da Silva (LULA). Ao longo da escrita do texto, Matheus e Lopes (2014) apontam que a política educacional do primeiro mandato do presidente petista buscou se contrapor às políticas educacionais instauradas pelos mandatos do FHC. No entanto, aconteceu uma acentuada continuidade dos mecanismos de centralização do poder, prevalecendo-se, portanto, a equivalência das demandas educativas. Um exemplo desta pode ser dado no aprofundamento e crescente utilização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para o acesso ao Ensino Superior e aumento dos exames para a avaliação na Educação Básica.

As políticas de currículo, quando analisadas a partir das contribuições da Teoria do Discurso, nos permitem conceber os textos políticos como resultados de processos de articulação dos interesses e demandas dos sujeitos e grupos, tornando-os protagonistas na produção de políticas, sejam elas feitas no interior e/ou exterior da escola. Assim, compreender a problemática de pesquisa, a partir da Teoria do Discurso é “[...] analisar as forças sociais e políticas, os agentes sociais que constroem sentidos no interior de uma estrutura social incompleta e indecível”. (MUTZENBERG, 2008, p.21)

Esta monografia está organizada em 3 capítulos (com duas seções temáticas de discussão, cada), acrescidos da introdução e considerações finais.

O primeiro capítulo se refere às políticas de currículo, docência e avaliação na região Ibero-americana. Iniciamos a discussão da primeira seção, refletindo sobre a hegemonia presente no termo qualidade, sua relação com as políticas curriculares e a formação dos professores no contexto atual das políticas de currículo. Na segunda seção, desenvolvemos uma breve apresentação das políticas de avaliação. Em seguida, fazemos uma apresentação do pensamento curricular de Ralph Tyler, discutindo a sua relação com a questão da centralidade da avaliação nas políticas de currículo.

No segundo capítulo, focalizamos as produções de políticas para a docência na região Ibero-americana. Na primeira seção, discutimos as influências dos organismos internacionais na catalisação e difusão de ideias e propostas para a educação, por intermédio dos textos políticos. Abordamos a relação local e global na educação, através do conceito de “globalização”. Na última seção deste capítulo, discutimos a ideia da política como texto e a interpretação dos sujeitos em relação aos conteúdos textuais políticos. Em seguida, apresentamos a síntese dos textos políticos selecionados para a elaboração deste trabalho: *Miradas sobre la Educación en Ibero- América*, OEI (2011); *Antecedentes y Criterios para La Elaboración de Políticas Docentes em América Latina y el Caribe*, UNESCO (2012) e *Miradas sobre la educación en iberoamerica: Desarrollo profesional docente y mejora de la educacional*, OEI (2013).

O terceiro e último capítulo destacamos a análise das demandas identificadas no documento *Miradas sobre la educación en Iberoamerica: Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*, da OEI (2013). Na primeira seção, discutimos como o texto político aborda a demanda sobre a “capacitação e formação inicial e continuada dos professores” e a sua relação para a melhoria da qualidade de ensino dos sistemas educativos. Na última seção abordamos a demanda para a “avaliação do desempenho docente”, propriamente dita e desenvolvemos uma reflexão dos processos avaliativos na carreira do magistério.

Por fim, discutimos a avaliação do desempenho docente pelo advento dos resultados dos alunos nas avaliações de larga escala que acarreta a responsabilização dos professores por essas verificações avaliativas e tecemos as considerações finais desta monografia.

CAPÍTULO 1

POLÍTICAS DE CURRÍCULO, DOCÊNCIA E AVALIAÇÃO NA REGIÃO IBERO-AMERICANA

1.1 Políticas de currículo em busca da qualidade

Qualidade é uma palavra polissêmica, plástica, que encerra virtualidades e positivities, expressa convergência de preocupações, permitindo a rápida construção de um consenso para criar a ideia de agregação em torno de compromissos comuns (ESTEBAN, 2008, p.6).

Optamos por iniciar esta seção com uma citação de Maria Tereza Esteban em relação a palavra qualidade, uma vez que a mesma é fortemente presente nos textos direcionados às políticas curriculares, sobretudo aos que se remetem a região Ibero-americana. Para além de nos fazer pensar na multiplicidade de significados possíveis para o termo, a autora chama a atenção para a criação de consensos em relação aos sentidos e usos atribuídos à palavra.

Com base nas leituras da Teoria do Discurso, afirmamos que o termo “qualidade” é hegemônico, por ser legitimado pelo seu amplo alcance, na medida em que todos defendem a qualidade na educação, independentemente da situação social, econômica, cultural, dentre outras. Desse modo, “[...] quem detém a hegemonia num dado contexto é quem detém o poder de decisão” (LOPES, 2013, p.20).

A partir da citação da autora, defendemos que os processos hegemônicos não são naturais, mas sim forjados pelas instituições e organizações, através das influências destes grupos em relação às expectativas que pretendem ser alcançadas, como por exemplo: a qualidade na educação. Desse modo, compreendemos as instituições (escolas, secretarias de educação, dentre outras) e organizações (organismos internacionais, entidades sindicais, associativas, movimentos sociais, dentre outras) como produtoras e difusoras de políticas. Sem a identificação e a legitimação dos sujeitos nas decisões que envolvem os processos políticos, o alcance da hegemonia se torna impossível.

No documento *Miradas sobre la educación en Iberoamerica: Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*, da OEI (2013), é defendida a necessidade da “garantia da qualidade da educação, por advento das melhorias da prática docente” (p. 181, tradução livre)⁶.

A partir do trecho citado no parágrafo anterior, podemos indiciar que a “preocupação sobre a qualidade da educação está presente nas discussões do campo teórico da educação” (FERNANDES, 2011, p.64). Um outro exemplo de discussão teórica na área educacional sobre a qualidade, pode ser verificado no artigo *Sentidos de qualidade nas políticas de currículo (2003-2012)*,⁷ de Matheus e Lopes (2014). Nas conclusões deste trabalho, as autoras argumentam, com base nos documentos curriculares para a educação básica analisados, que o termo qualidade “[...] representa tanto demandas por um currículo voltado para a distribuição igualitária do conhecimento quanto demandas por mensuração de resultados estipulados em termos do currículo aprendido” (MATHEUS, LOPES, 2014, p.351).

Pudemos perceber na leitura dos documentos direcionados às políticas curriculares o uso no singular da palavra qualidade. Contudo, ao refletirmos sobre a questão, concordamos com o apontamento de Esteban (2008), quando afirma que “a ideia de qualidade unívoca e no singular se insere em um projeto de escola comprometido com a busca de um enquadramento que homogeneíza culturas, valores, conhecimentos e práticas” (p.7).

Na contemporaneidade, não cabe pensarmos em uma visão única e totalizante para o alcance da qualidade da educação nos sistemas educativos, uma vez que os países possuem condições sociais, culturais, econômicas e históricas distintas. De acordo com Fernandes (2011):

[...] a qualidade na educação é um fenômeno complexo que possui determinações interescolares (currículo, formação docente, gestão escolar, etc.) e extraescolares (condições de vida da população, capital econômico e cultural das famílias dos alunos, dentre outros.) (p. 65)

⁶ Todas as traduções dos trechos dos documentos dos organismos internacionais citados nessa monografia são livres, devido a indisponibilidade da versão em Língua Portuguesa.

⁷ Este artigo foi citado e brevemente sintetizado na introdução deste trabalho.

A partir da citação de Fernandes (2011), podemos perceber a relação intrínseca entre a qualidade na educação e a formação e atuação dos professores em sala de aula, a gestão escolar, a família, a economia, a cultura, a sociedade, entre outras dimensões.

Em relação ao desempenho escolar dos discentes para a melhoria dos sistemas educativos uma questão que se coloca é:

Que qualidade se produz quando o êxito é alcançado pela redução do valor da diferença e pela competição, uma vez que é orientado por uma inserção desigual nas hierarquias escolar e social? (ESTEBAN, 2008, p.22)

O questionamento da autora, serve para refletirmos sobre a concepção de qualidade que vem sendo desenvolvida atualmente no interior das escolas de Educação Básica, não somente as brasileiras como também de outros países, principalmente as Ibero-americanas. Os sentidos de qualidade se refletem nas práticas pedagógicas dos docentes, gestores e demais funcionários, nas diferentes concepções acerca do que é educação, seus usos e finalidades. Entendemos que não cabe aqui definir um único sentido para qualidade, pois a mesma acarretaria em uma interpretação equivocada e reducionista do que as pesquisas vêm apontando em torno de sua polissemia.

Cada escola, como produtora de currículo, tem uma concepção acerca do termo qualidade. Embora, por vezes, as instituições de ensino se aproximem em suas práticas pedagógicas de algumas demandas da sociedade para o alcance da qualidade na educação, como por exemplo: alcance da melhoria da oferta de ensino, por advento das metas educacionais, aperfeiçoamento das práticas dos professores (através de cursos de capacitação e formação contínua, seminários, congressos), diminuição da taxa de evasão dos alunos, dentre outros, consideramos que a qualidade de educação significada pelas escolas é única, dentro do que acreditam ser o melhor para si. Assim, compreendemos que as instituições atribuem sentidos únicos para a qualidade de seu ensino, na medida em que estas têm autonomia para planejar e/ou ressignificar as matrizes curriculares, organizar as funções escolares no interior das instalações prediais, entre outras atividades pedagógicas.

Não podemos discutir a problemática da qualidade da educação, sem envolver os professores. Ao longo das leituras dos textos políticos, verificamos que os docentes são colocados pelos organismos internacionais, como centrais, para o alcance da qualidade da educação.

No *Miradas sobre la educación en Iberoamerica: Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*, da OEI (2013), notamos a articulação da qualidade da educação com a atuação dos professores. Esta se mostra explícita na passagem “um perfil de docente requerido pelo sistema educativo para o alcance de expectativas de melhorias na qualidade da educação” (p.180). Embora o documento não expresse qual perfil de docência seria esse, o mesmo fornece as dimensões do que seria “um bom professor”, para a elevação da qualidade da educação, como podemos ver nas informações da tabela abaixo:

Tabla 5.4. Dimensiones de la definición de buen maestro

INSUMOS	PROCESOS	RESULTADOS
Rasgos personales <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad intelectual • Madurez afectiva 	Normalidad mínima <ul style="list-style-type: none"> • Asistencia, puntualidad • Respeto a los alumnos • Cumplimiento del programa 	Formales <ul style="list-style-type: none"> • Asistencia de alumnos • Permanencia hasta el final • Promoción de grado
Creencias, concepciones <ul style="list-style-type: none"> • Sobre los alumnos • Sobre él mismo • Sobre los compañeros, la enseñanza, evaluación... 	Prácticas de enseñanza <ul style="list-style-type: none"> • Planeación de clases • Preparación de material • Desarrollo de sesiones • Interacción con alumnos 	Cognitivos <ul style="list-style-type: none"> • Resultados de alumnos en todas las áreas • Avance respecto al inicio • Resultados en alumnos más vulnerables, equidad...
Conocimientos <ul style="list-style-type: none"> • De competencias básicas • Del currículo y contenidos • Pedagógicos generales • Pedagógico del contenido 	Prácticas de evaluación <ul style="list-style-type: none"> • Monitoreo permanente • Evaluación final • Retroalimentación 	No cognitivos <ul style="list-style-type: none"> • Salud física y mental • Competencia ciudadana • Responsabilidad y, en general, valores éticos
Actitudes y valores <ul style="list-style-type: none"> • Reflexión, autocrítica • Trabajo en equipo • Comprensión de contexto • Respeto de diversidad • Valores éticos en general 	Prácticas de gestión <ul style="list-style-type: none"> • Manejo de aula y grupo • Trabajo en colectivo • Relación con padres 	

FONTE: OEI, 2013, p.270.

A partir do conteúdo disposto na tabela acima, concordamos com Esteban (2008) que “[...] a qualidade da escola e os percursos propostos para uma escola de qualidade trabalham, cada vez mais, com a configuração de instrumentos e procedimentos que permitem olhares sobre a escola” (p. 25-26).

Nos aspectos apontados na tabela da OEI, podemos verificar questões genéricas relacionadas aos papéis e atribuições do professor. Mas cada uma delas abre uma série de questões do que pode vir a significar “o que é um bom professor” segundo as crenças e concepções, por exemplo. Questões essas que necessitam ser problematizadas no âmbito das políticas.

No tocante à qualidade da educação e sua relação com as políticas curriculares, pudemos constatar que o desempenho dos alunos e professores, através da verificação dos conteúdos do currículo em processos avaliativos, que vão destes exames de medição de conhecimentos, a entrevistas, questionários, entre outros, são dimensões exploradas pelos organismos internacionais. A seguir, destacamos um excerto que ratifica essa afirmativa: “um bom sistema de avaliação do desempenho docente pode contribuir para a melhora do resultado dos alunos” (OEI, 2013, p. 269).

A performance por desempenhos, acaba por moldar a discussão dos indicadores e metas educativas⁸ para se alcançar a melhoria na oferta de ensino dos sistemas educativos.

Na próxima seção abordaremos, centralmente, as relações da avaliação e currículo e a ênfase que a avaliação vem assumindo no âmbito das políticas públicas da educação. Nessa perspectiva, vamos ao encontro da consideração de Biesta (2012):

A ascensão de uma cultura da performatividade na educação – uma cultura na qual meios se tornam fins em si mesmos, de forma que metas e indicadores de qualidade se tornam aspectos equivocados para a própria qualidade – tem sido um dos principais direcionadores de uma abordagem da mensuração em que a validade normativa vem sendo substituída pela validade técnica (p. 812).

A partir da consideração do autor, podemos apontar que os textos políticos dos organismos internacionais ao enfatizarem os resultados dos testes de avaliação de larga escala podem secundarizar aspectos subjetivos dos alunos, bem como as suas potencialidades artísticas, criadoras, investigativas e principalmente: a capacidade de se posicionarem criticamente no mundo.

⁸ Para saber mais sobre o início da discussão em relação a criação das metas educativas para a região Ibero-americana, recomendamos a leitura da versão final do documento “Metas educacionais 2021: a educação que queremos para a geração dos bicentenários”, da OEI (2010). Disponível em: <http://www.oei.es/metas2021/libro.htm> Acesso: 24 junho de 2016, às 20:00 h 14 min.

Caminhando para o término das discussões apresentadas nesta seção, um outro aspecto que queremos ressaltar em relação a qualidade da educação que “o excesso da importância que se atribui ao problema da má qualidade via resultados de exames, não permite brechas para discussões sobre o que se entende por escola de qualidade ou boa escola” (FERNANDES, 2011, p. 64).

A colocação de Fernandes (2011) nos faz pensar sobre a ênfase que é dada em uma suposta má qualidade da educação, com base única e exclusivamente nos resultados avaliativos do desempenho de alunos e professores.

Consideramos que a análise de uma boa ou má oferta de ensino, deve levar em conta as condições físicas e emocionais de estudos/trabalho dos sujeitos no interior das instituições escolares, bem como tempo hábil para a dedicação, planejamento e discussões curriculares, criação de projetos para a integração com o entorno escolar, comunicação e relacionamento com pais e/ou responsáveis.

Compreendemos que a presença cotidiana dos pais e/ou responsáveis no acompanhamento da formação escolar dos alunos, bem como um local apropriado para estudos e tarefas escolares, são determinantes, não somente para o êxito escolar individual, mas também para a melhoria da qualidade na educação.

Nesse sentido, reconhecemos que as condições socioeconômicas e culturais das famílias influenciam no sucesso escolar dos alunos. Quanto maior for o acesso à leitura, viagens e demais dispositivos culturais, como por exemplo: museus, teatros e centros históricos, melhor o rendimento escolar dos mesmos.

1.2 A centralidade da avaliação e suas relações com o currículo

A prática de avaliar [...] percorre a história há alguns séculos, entretanto, a força obtida atualmente na educação reflete cada vez mais o caráter seletivo e regulador que se pretende instaurar na sociedade, com práticas e discursos que ovacionam a avaliação como mecanismo fundamental para a melhoria da qualidade do ensino (BARREIROS, 2003, p.23).

Antes de abordarmos a centralidade da avaliação propriamente dita e as suas relações com o currículo, optamos por abordar brevemente a origem histórica da avaliação na educação, pois consideramos importante o conhecimento sobre a mesma.

Como a própria autora coloca na citação destacada, a avaliação é uma prática que perpassa os séculos da história, não somente na área educacional, mas também nos demais setores da sociedade.

Segundo Barreiros (2003), a avaliação teve início no século XIX, com a criação dos sistemas de testagem do desempenho, sendo um dos primeiros, o sistema desenvolvido por Horace Mann. De acordo com a autora, o objetivo de Mann foi colocar os exames escritos como substitutos dos orais. Através de um número reduzido de questões gerais e específicas esse sistema de testagem pleiteava a busca de padrões mais objetivos do alcance escolar.

Consideramos a iniciativa do sistema de testagem de Horace Mann, como uma das primeiras tentativas de avaliação formal para a organização do currículo escolar direcionado ao aperfeiçoamento das capacidades cognitivas dos sujeitos.

No tocante à avaliação no século XX, Barreiros (2003) ressalta que uma corrente de pensadores apontou para a formação de uma ciência denominada por “docimologia”, ou *dokimé*, que em grego, significa nota. Esta por sua vez é o estudo da metodologia dos exames, do sistema de atribuição de notas (somativas, qualitativas ou classificatórias) dos comportamentos dos examinadores e dos examinados.

Algumas ideias da docimologia descritas acima, se encontram de forma implícita e/ou explícita nas atuais políticas curriculares direcionadas à avaliação na região Ibero-americana, como por exemplo no trecho: “avaliações de caráter somatório e formativo para a qualificação do desempenho docente” (OEI, 2013, p.184).

A *dokimé* se reflete não somente nos processos avaliativos de desempenho dos alunos, mas também no dos professores, uma vez que a atribuição numérica de notas, dá margem para a criação de mecanismos classificatórios. Nesse sentido, compreendemos que os rankings oriundos dos resultados quantitativos das avaliações de discentes e docentes, acabam por incentivar a competição e a performatividade entre os sujeitos, desconsiderando os aspectos qualitativos, tais como: qualidade dos estudos e estimulação do posicionamento reflexivo para a atribuição das boas e/ou má notas.

Mas afinal, qual a relação da avaliação com o currículo? Qual a sua centralidade nas políticas curriculares contemporâneas? Com o objetivo de responder a essas questões, julgamos importante fazer uma apresentação do pensamento curricular de Ralph Tyler, uma vez que este continua exercendo até hoje, forte influência nos modos de fazer e conceber o currículo ocidental.

Os princípios do Rationale Tyler, ainda que recontextualizados, estão presentes em políticas curriculares contemporâneas para a Educação Básica, como por exemplo: na eficácia e a eficiência do ensino, entre outras questões.

De acordo com Lopes e Macedo (2011), “a racionalidade tyleriana se baseia na definição de metas/objetivos e de formas de verificação de sua consecução, secundada pela proposição de experiências que facilitem seu domínio” (p.44).

A partir da afirmação das autoras, compreendemos que sob a ótica tyleriana, as experiências de aprendizagem facilitam os alunos a dominarem não somente os conteúdos disciplinares, mas também os valores comportamentais, éticos, morais, dentre outros, previstos na elaboração dos objetivos, ainda que estes apareçam de forma implícita na grade curricular da instituição de ensino. Assim, os princípios básicos curriculares são concebidos por Tyler, como a organização e sistematização técnica das experiências, no interior de cada componente curricular.

Cotidianamente podemos perceber as contribuições sobre a sistematização dos componentes curriculares de Tyler, colocadas em uso nas práticas pedagógicas dos professores, principalmente no planejamento de uma atividade, aula, sequência didática e plano de curso. Qual professor nunca ouviu ou refletiu sobre a pergunta “o aluno será capaz de?” Esta questão, nada mais é do que a formulação dos objetivos aos quais o docente pretende alcançar com a aprendizagem / experiência vivenciada pelo aluno. Este questionamento sobre o que o discente é capaz de alcançar na escola é acrescido por outros, na preocupação de Tyler com o planejamento curricular, apresentado por Lopes e Macedo (2011):

[...] que objetivos educacionais deve a escola procurar alcançar? Como selecionar experiências de aprendizagem que possam ser úteis na consecução desses objetivos? Como podem ser organizadas as experiências de aprendizagem para um ensino eficaz? Como se pode avaliar a eficácia de experiências de aprendizagem? Como o estafe de uma escola ou faculdade pode trabalhar na elaboração do currículo? (p.45)

A partir das questões colocadas pelas autoras, compreendemos que no pensamento curricular de Tyler, os objetivos⁹ precisam estar alinhados com a definição de um comportamento/experiência de aprendizagem específica a ser demonstrado, ou seja: ao conteúdo ao qual a postural comportamental /

⁹ “[...] Tyler indica que os objetivos devem ser definidos em termos da mudança esperada no aluno ao final do processo e nunca em relação à ação do professor, como era mais comum” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 46).

aprendizado estejam relacionados a fim de se evitar generalizações do tipo: “estimular o pensamento crítico”.

De acordo com Lopes e Macedo (2011):

Para atingir os princípios de continuidade, sequência e integração, Tyler propõe como primeira tarefa identificar os elementos organizadores do currículo, aqueles capazes de direcionar à organização. Trata-se de conceitos fundamentais que podem ser trabalhados em diferentes níveis de aprofundamento ao longo de toda a etapa de escolarização e em diferentes disciplinas [...] como por exemplo, capacidade de ler e compreender; aptidão para resolver problemas e atitudes de respeito ao outro. [...] sua seleção deve ser realizada por uma equipe, na qual os especialistas desempenham função de destaque, ainda que o privilégio deva ser dado à organização psicológica das experiências. (p.49)

Chamamos a atenção para os sujeitos responsáveis pela seleção dos conteúdos curriculares. Tyler defende que esta deve ser realizada por uma equipe de especialistas traduzindo o modelo de concepção e produto criticado por Gimeno-Sacristán (1989). Podemos ver a influência desse pensamento fortemente presente nos textos políticos que orientam e disseminam as políticas curriculares nas publicações de organismos internacionais. Nesses textos, a realização e discussão dos seus conteúdos é discutida por especialistas, que não necessariamente possuem ligação e/ou formação na área da educação, mas que atuam na maior parte naquilo que Dias (2009) chama de *comunidade de pensamento* da educação, do currículo, da formação de professores.

Segundo Lopes e Macedo (2011), a avaliação na perspectiva tyleriana tem como finalidade alcançar a eficácia da aprendizagem, compondo a última etapa da proposta de definição dos objetivos educacionais. Ainda de acordo com as autoras, a avaliação é realizada por instrumentos que tem por objetivo determinar em que medida os objetivos educacionais do ensino foram alcançados pelos alunos. Entre os instrumentos utilizados na época para a avaliação podemos enumerar: testes, escalas de atitude, inventários, questionários e fichas de registros de comportamento. Desse modo, trata-se de uma avaliação centrada nos discentes, sendo guiada pelos objetivos. Entretanto, o foco das avaliações é o currículo, na medida em que os resultados destas fornecem informações sobre a eficácia das experiências de aprendizagem e sobretudo: a modificação dos comportamentos dos alunos.

Ao pensar sobre o currículo, Tyler dá ênfase não somente às experiências de aprendizagem, mas também ao comportamento.

Nesse sentido, julgamos importante fazer uma breve exposição do behaviorismo proposto por Burrhus Frederic Skinner, uma vez que suas ideias estão fortemente presentes e influenciando, na época, o pensamento curricular tyleriano.

Sob a perspectiva behaviorista, o sujeito é racional e influenciado pelo meio em que vive. Assim, o ambiente é que influencia e determina as mudanças no comportamento. No tocante a aprendizagem, esta só é possível, através de uma mudança significativa no comportamento, sendo esta garantida através do condicionamento clássico: estímulo – resposta (reforço positivo) – aprendizagem significativa. Nesse sentido, podemos perceber a influência da corrente psicológica do behaviorismo na racionalidade curricular tyleriana, na medida em que “fiel ao comportamentalismo, Tyler acredita ser possível aprender apenas pela participação ativa. Assim, o docente deve controlar o ambiente e criar situações estimulantes às quais os alunos devem reagir.” (LOPES; MACEDO, 2011, p.48).

Através da citação de Lopes e Macedo (2011), compreendemos que o pensamento curricular de Tyler aponta para que os objetivos curriculares sejam definidos através das mudanças esperadas nos alunos ao final do processo de aprendizagem. Lopes e Macedo (2011) chamam a atenção para a excessiva pulverização dos objetivos educacionais não relacionados, o que para Tyler, os tornariam menos eficazes na aprendizagem de um determinado comportamento.

Em algumas avaliações de larga escala, como por exemplo: PISA¹⁰, SERCE¹¹, Prova Brasil¹², ANA¹³ e Provinha Brasil¹⁴, podemos perceber a avaliação para medir a eficácia das experiências de aprendizagem dos alunos, via conteúdos curriculares. Nestas também pretende-se verificar a qualidade da educação.

Ainda em relação ao procedimento para informar a eficácia em busca da qualidade do currículo por intermédio da avaliação dos alunos (o cerne do pensamento curricular de Tyler), Lopes e Macedo (2011) colocam que:

Como procedimento para informar sobre a eficácia do currículo, a avaliação, tal como descrita pelo autor, pode ser realizada por amostragem de alunos ou até mesmo de situações em que o comportamento é demonstrado. Deve também ser realizada em diferentes momentos, pelo menos antes e depois da aplicação do currículo (e de preferência também tempos depois), de modo a permitir diagnosticar precisamente os problemas. São múltiplos os instrumentos utilizados para tal finalidade, sendo fundamental que seja medida a consecução de todos os objetivos. (p. 50)

A partir da citação de Lopes e Macedo (2011), podemos perceber a centralidade das avaliações no currículo escolar e as suas relações com a verificação da qualidade e eficiência dos sistemas educativos, através do desempenho dos alunos.

¹⁰ O “*Programme for International Student Assessment*” (PISA) se constitui em um programa internacional de avaliação dos alunos da educação básica. Esta é uma iniciativa de avaliação comparada aplicada a estudantes na faixa etária dos 15 anos. A escolha desta idade se justifica pelo término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países que exercem essa avaliação. Esta é desenvolvida e coordenada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em cada país participante há uma coordenação nacional. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

¹¹ O Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo (SERCE) é uma avaliação que buscou verificar em 2006, o desempenho dos estudantes brasileiros do 4º ano (antiga 3ª série) e 7º ano (antiga 6ª série) do Ensino Fundamental, nas disciplinas de Matemática, Linguagem (leitura e escrita) e Ciências. Este por sua vez, foi aplicado nos países que compõem a América Latina e Caribe, durante os anos de 2005 e 2006. Seu objetivo foi identificar as características dos estudantes, das turmas, das escolas, dos professores e das famílias dos alunos que estão associadas ao desempenho, dando ênfase a fatores que possam gerar políticas de melhoria da qualidade na educação.

¹² A Prova Brasil é uma avaliação censitária envolvendo os alunos do 5º ano (antiga 4ª série) e 9º ano (antiga 8ª série) do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal. O seu objetivo é avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas brasileiras.

¹³ Esta avaliação é direcionada para as escolas e estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental (fase final do Ciclo de Alfabetização). Um dos seus objetivos, é a produção de indicadores que contribuam para a alfabetização nas instituições de ensino públicas brasileiras.

¹⁴ A Avaliação da Alfabetização Infantil – Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica. O seu objetivo é investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Esta prova é direcionada aos alunos matriculados no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Sua aplicação é duas vezes ao ano.

Convém sublinhar que para Tyler, a avaliação precisa ser objetiva, com resultados válidos e fidedignos, ou seja: passíveis de serem replicados quantas vezes forem necessários, dizendo respeito ao que está sendo avaliado.

A avaliação preconizada por Tyler ganha centralidade nas políticas curriculares atuais, pois “diferentes aspectos da racionalidade tyleriana estão até hoje presentes em vários documentos curriculares. A estrutura: objetivos/experiências de aprendizagem / avaliação é talvez ainda a mais utilizada” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 50).

Nas leituras dos textos políticos dos organismos internacionais, percebemos de a tríade do pensamento curricular de Tyler mencionada por Lopes e Macedo (2011), principalmente no que se concerne à centralidade das avaliações de alunos e professores nas políticas curriculares. A estrutura: objetivos / experiências de aprendizagem / avaliação são consideradas não somente para a verificação da qualidade de ensino dos sistemas educativos da Educação Básica, mas também para a acreditação e certificação dos docentes atuantes e/ou ingressantes no magistério; a avaliação dos currículos das instituições de ensino superior, por advento dos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)¹⁵ e principalmente para a definição dos conteúdos curriculares que devem ser ensinados nas escolas e nos cursos de graduação.

Nessa perspectiva, consideramos que a centralidade da avaliação nas políticas educacionais está articulada com as formas de se fazer e pensar o currículo. Desse modo, encontra-se em disputa e discussão, quais os conteúdos que devem estar presentes nas grades curriculares e conseqüentemente, quais os sentidos a eles atribuídos. Segundo Lopes (2004):

Os sistemas de avaliação centralizada nos resultados articulam-se ao currículo por competências e configuram uma cultura de julgamento e de constantes comparações dos desempenhos, visando controlar uma suposta qualidade (p.114).

¹⁵ Este exame avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas em suas formações. O exame é obrigatório para os alunos selecionados e se constitui em condição indispensável para a emissão do histórico escolar. A primeira aplicação do ENADE ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima da avaliação é trienal para cada área do conhecimento.

A partir da citação de Lopes (2004), consideramos que a avaliação centralizada no alcance de resultados específicos tem a intenção de direcionar os conteúdos curriculares que devem ser ministrados e avaliados no interior da maioria das instituições de ensino. Nesse sentido, compreendemos que os conteúdos avaliados nos exames de larga escala, podem se tornar presentes na formação dos currículos escolares, sobretudo os da Educação Básica, uma vez que muitos gestores e professores buscam o êxito dos alunos nos resultados dessas avaliações.

Concordamos com as considerações de Lopes e Macedo (2011), ao sublinharem que o currículo não forma apenas professores e alunos, mas o próprio conhecimento, a partir do momento em que seleciona de forma interessada aquilo que é objeto da escolarização.

Em nosso entendimento, a centralização da avaliação nas políticas curriculares direcionadas à região Ibero-americana não é isenta de interesses, pelo contrário. Dentre um dos seus objetivos, está presente a busca pela qualidade da educação, através da verificação da eficácia, fiscalização e controle dos conteúdos disciplinares, em afinidade com o pensamento curricular de Tyler.

Finalizando as discussões desta seção, Lopes e Macedo (2011) chamam a nossa atenção para a necessidade das reflexões acerca do currículo e seus efeitos (tanto para a formação dos alunos na Educação Básica, quanto para a Inicial e Continuada dos professores), através dos seguintes questionamentos: “porque esses e não outros conhecimentos estão nos currículos?” e “quem os define e em favor de quem são definidos?” (p.29).

As questões colocadas pelas autoras nos fazem pensar não somente nos desdobramentos da centralidade da avaliação nas políticas curriculares e os seus efeitos na educação, mas também no papel da docência frente a esse processo e a forma como os professores são concebidos pelos resultados das avaliações dos alunos. Discutimos mais a fundo essa última questão, na seção 3.2 do capítulo 3, desta monografia.

CAPÍTULO 2

2.1 Influências dos textos políticos na produção de políticas de currículo

[...] por se constituírem em redes alternativas de influência na produção de políticas, os organismos internacionais não devem ser tratados desconsiderando os interesses dos diversos Estados na busca de orientações deles advindas. Essa relação deve ser vista e analisada considerando a série de interconexões presentes, de sujeitos e grupos sociais de vários países, inclusive do Brasil, que participam direta ou indiretamente na formulação de ideias e na atuação interessada pela tomada de decisões em determinada direção (DIAS; LÓPEZ, 2006, p.63).

Iniciamos a discussão desta seção, fazendo uma reflexão sobre a citação usada para epígrafe. Encontramos afinidade com a colocação das autoras, ao considerarmos que as propostas educacionais dos organismos internacionais para a produção de políticas curriculares na região Ibero-americana, não devem ser consideradas como verticalizadas (*top down*) nos processos de produção das políticas em diferentes escalas. Defendemos que a visão verticalizada das políticas curriculares desconsidera a forma como os sujeitos da escola interpretam, legitimam e/ou ressignificam as suas propostas.

Dias e López (2006) destacam a participação dos Estados-Nação para a discussão e formulação das ideias que compõem as políticas educacionais, juntamente com os organismos internacionais. Assim, percebemos não somente a influência dos organismos internacionais na produção e difusão das políticas educativas, mas também as dos Estados-Nação nos processos de elaboração e discussão das ideias presentes nos textos políticos.

Concebemos os organismos internacionais como catalisadores de políticas, na medida em que estes articulam os interesses e expectativas representados pelos Estados-Nação no âmbito dos diversos organismos, para a busca de diagnósticos e soluções para as problemáticas educacionais. Desse modo, não consideramos o texto político como portadores de uma única voz, mas sim como:

[...] texto híbrido, pois articula determinadas demandas de diferentes grupos e indivíduos. Em geral, pode-se pensar que quanto maior o número de articulações, maior é a legitimidade que tais políticas podem possuir. Contudo, a legitimidade do texto político é construída na complexa negociação de sentidos em torno das políticas pelos diferentes indivíduos e grupos sociais que participam do processo (ABREU, 2012, p. 5).

Na citação de Abreu (2012), é descrito brevemente o processo de construção e articulação das políticas curriculares presentes nos textos políticos. Embasada nas leituras da Teoria do Discurso, a autora chama a atenção para a legitimidade das ideias contidas nesses documentos, salientando que estas não são legitimadas apenas pelo número expressivo de articulações, mas pela negociação de sentidos em torno das políticas, pelos participantes do processo de elaboração e discussão. Concordamos com o posicionamento de Abreu, pois consideramos que a política não se faz possível, sem a discussão, significação e negociação de sentidos, das ideias dos sujeitos que fazem parte do processo político.

Outra autora do campo do currículo que faz considerações acerca das políticas educacionais defende que:

As políticas educacionais refletem diferentes objetivos da educação que, por sua vez, são propostos como alternativas para atender às demandas de formação em função de transformações no âmbito da política e da economia, tanto nacional como internacional e que ganham força nas reivindicações de diversos setores da sociedade (PEREIRA, 2013, p.484).

A citação de Pereira (2013) nos faz refletir sobre os diferentes objetivos da educação. Estes por sua vez, são traduzidos pelas diversas “vozes” contidas nos textos políticos, emergindo assim a hibridização do texto, conforme já colocado por Abreu (2012).

Em relação ao papel desempenhado pelos organismos internacionais na elaboração dos textos políticos, Dias e López (2006) afirmam que estes são agentes de influência na disseminação das ideias dos teóricos em relação às experiências educativas dos países, uma vez que conseguem atingir um número considerável de sujeitos, tanto nacional, quanto internacionalmente, através do apoio e difusão dos paradigmas, por intermédio de publicações online (de domínio público e gratuito na web), livros, palestras, consultorias, dentre outros. Ainda de acordo com as autoras, as ideias são difundidas pelos organismos internacionais, para além da arena oficial (governos e suas demais instâncias representativas), passando a circular também entre professores, alunos e pesquisadores.

Com base nas afirmativas de Dias e López (2006), defendemos que as influências dos organismos internacionais na produção de políticas curriculares, ultrapassam as fronteiras das dimensões global e local.

Nesse sentido, não podemos abordar as influências dos organismos internacionais no direcionamento de políticas curriculares para a região Ibero-americana, sem mencionar a globalização. Segundo Ball (1998):

A globalização não é apenas um fenômeno que existe “lá fora”. Ela se refere não apenas à emergência de sistemas mundiais de larga escala, mas a transformações na própria textura da vida cotidiana. A globalização invade os contextos locais, mas não os destrói; ao contrário, novas formas de identidade cultural e de auto expressão local estão, de forma casual, vinculadas com os processos globalizantes (p.121).

Ball (1998) chama a atenção para a relação da globalização com a educação e as suas influências nas políticas educacionais locais. A partir da afirmação do autor, consideramos que a globalização influenciou e ainda influencia a produção, elaboração e discussão das propostas curriculares presentes nos textos políticos.

Mas afinal, qual a influência da globalização na educação? Ainda em afinidade com a citação em destaque, acreditamos que os novos modos de ser e estar no mundo, por exemplo: o encurtamento das distâncias físicas pela internet, o acesso instantâneo às notícias e informações sobre outras culturas, países e continentes, a mudança na forma de se relacionar e operar com o conhecimento, via Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), provocam discussões nas políticas curriculares acerca dos objetivos e finalidades do currículo em busca de atender as expectativas da chamada “sociedade do conhecimento”¹⁶. Assim, podemos apontar que a educação e suas políticas, dentre elas as curriculares, se tornaram recursos imprescindíveis para a otimização dos processos econômicos e sociais dos Estados-Nação.

2.2. Os textos políticos da região Ibero-americana

A política como texto corresponde às representações, mais ou menos legítimas, de variados códigos existentes na sociedade, sejam eles de lutas, compromissos, experiências pessoais, interpretações, histórias e alianças constituídos na tentativa de controlar os sentidos e significados nas leituras. (DIAS; ABREU; LOPES, 2012, p. 202)

Para o início de discussão sobre os textos políticos da região Ibero-americana apresentados nesta seção, consideramos importante trazer como epígrafe, uma citação que fale da política como texto.

¹⁶ Para saber mais sobre os desdobramentos da “sociedade do conhecimento”, bem como as suas características, demandas, requisitos e relações com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), recomendamos a leitura do artigo. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/artigo-sociedade-do-conhecimento-caracter%C3%ADsticas-demandas-e-requisitos> Acesso: 27 jun. 2016 às 16:00 h e 47 min.

Esta por sua vez, é expressa não somente em legislações, mas também em documentos, relatórios, pareceres, diretrizes, dentre outros. Convém sublinharmos que a política como texto expressa posições sobre determinado tema, para influenciar a produção de políticas.

É interessante o modo como as autoras concebem as dimensões discursivas da política. Estas levam em consideração na produção dos textos políticos, as negociações, lutas, atribuições de sentidos das organizações, instituições em relação ao conteúdo produzido, chamando a atenção para a tentativa dos documentos, de controlar os sentidos e significados nas leituras. Assim:

A legibilidade dos textos depende do que se lê, de como se lê e do contexto social e histórico da leitura. Há, assim, uma infinidade de leituras possíveis produzidas pelas inúmeras formas de interação que cada leitor estabelece com os textos. (DIAS; ABREU; LOPES, 2012, p.202)

Na citação em destaque, é chamada a atenção para a (s) forma (s) como os sujeitos leem e interpretam os textos políticos. Concordamos com as autoras que a compreensão do conteúdo textual das políticas, dependem do contexto histórico, econômico e social no qual o leitor esteja inserido. Assim, consideramos que a leitura não é parcial, tampouco isenta de interesses do leitor. Ao ler uma política curricular, por exemplo, o sujeito produz novos sentidos para aquilo que está escrito, embora haja a intencionalidade dos textos políticos de controlar a atribuição dos significados do conteúdo escrito.

No campo educacional, os textos políticos são importantes e imprescindíveis, não somente para a compreensão e análise das políticas, mas também para o conhecimento sobre os seus conteúdos. Nos diversos formatos de textos políticos, dentre estes: legislações, diretrizes, pareceres, documentos e relatórios, estão contidas as propostas e encaminhamentos de organizações e grupos, para as questões educacionais.

A partir da leitura das produções textuais políticas, podemos indiciar os sentidos que é dado por esses sujeitos, em relação à educação, a formação de professores, as avaliações, dentre outros.

Consideramos importante que os professores tenham conhecimento sobre o que está sendo discutido e produzido nos textos políticos, pois estes geram impactos na docência.

Nessa perspectiva, Lopes (2013) atenta para se pensar as dimensões dos processos das políticas de currículo, sobretudo as que se referem aos atos e instituições constituídos, na tentativa de se regular a atividade curricular de professores e alunos.

Na busca de refletir e problematizar os desdobramentos destas políticas nas atividades educativas de alunos e professores, apresentamos a seguir os seguintes textos políticos:

I) *Miradas sobre la educación en iberoamerica* (OEI¹⁷, 2011):

Documento de caráter político-educacional, com redação final aprovada para publicação, nas XX Conferência dos Ministros da Educação e XX Cúpula Ibero-Americana. Em ambas a reuniões foi firmado o compromisso de cumprimento das nove metas educativas¹⁸, devendo estas serem postas em prática, através dos planos de ação das nações signatárias. Estes são explicados detalhadamente no teor do *Miradas* (2011), de acordo com as especificações e os índices das metas a serem alcançadas, a médio (ano de 2015) e longo prazo (ano de 2021). De acordo com a OEI, a finalidade do documento é ambiciosa, na medida em que se propõe a melhorar a qualidade e a equidade dos sistemas educativos, para fazer possível a inclusão social. Na apresentação é colocada a necessidade de se atingir a melhoria da qualidade e equidade na educação para se combater de forma plena a pobreza e a desigualdade social, favorecendo assim a inclusão social. Nessa perspectiva, é destacada a imprescindibilidade de se tratar decisivamente alguns desafios não resolvidos no campo educacional, como por exemplo: o

¹⁷A sede central da Secretaria-Geral da OEI está localizada em Madri (Espanha), contando com Escritórios Regionais na Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, República Dominicana, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru e Uruguai.

¹⁸As nove metas educativas apresentadas no documento são: 1) “Fortalecer e ampliar a participação da sociedade na atividade educativa”; 2) “Alcançar a igualdade educacional e superar todas as formas de discriminação na educação”; 3) “Aumentar a oferta de formação inicial e melhorar sua educação”; 4) “Universalizar o acesso à educação primária universal e ensino secundário”; 5) “Melhorar a qualidade da educação e do currículo escolar”; 6) “Promover a ligação entre educação e emprego ,através da educação técnica e profissional (ETP)”; 7) “Oferecer a todas as pessoas ,oportunidades de educação ao longo de toda a vida”; 8) “Fortalecimento da profissão docente; e, 9) Ampliar o conhecimento da América Latina e reforçar a investigação científica”.

analfabetismo, o abandono escolar precoce, o trabalho infantil, o mau desempenho dos alunos e a má qualidade da oferta da educação pública.

A OEI argumenta que o título no plural, parte do compromisso assumido para com a melhoria da qualidade da educação na região Ibero-americana, com a finalidade de se evitar uma interpretação única. Por fim, é ressaltada a consciência da complexidade dos sistemas educativos atuais, a fim de se evitar reducionismos.

II) *Antecedentes y Criterios para La Elaboración de Políticas Docentes em América Latina y el Caribe* (OREALC/UNESCO, 2012):

Documento de caráter político e educacional, que tem por objetivo formular um estado da arte a respeito da situação do magistério dos países que compõem o cenário político, social, econômico e cultural da América Latina e do Caribe, fornecendo orientações para as políticas docentes, embasado no marco da iniciativa do “Projeto estratégico regional sobre os docentes na América Latina e no Caribe”. Este por sua vez, encontra-se ligado a estratégia em nível mundial “Professores para uma educação para todos”¹⁹, proposta pelo organismo internacional. Para a elaboração do conteúdo do texto político, a OREALC/ UNESCO define um método de trabalho com base na contribuição de especialistas latino-americanos em políticas educacionais. Também é levado em consideração, as contribuições dos atores que representam os campos do governo, universidades e sindicatos dos seguintes Estados-Nação: Argentina , Brasil²⁰, Chile , Colômbia , Guatemala , México, Peru e Trinidad e Tobago.

¹⁹ Este está ligado ao projeto “Uma Educação para todos” (2000-2015), da UNESCO. Esta proposta educativa tem como um dos seus seis objetivos principais, a melhoria da qualidade da educação e o acesso de meninos e principalmente: meninas à escola. Para saber mais sobre os resultados dos objetivos educacionais propostos no documento e o cumprimento dos países envolvidos no projeto (dentre eles o Brasil), recomendamos o acesso ao link eletrônico: <http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/education/education-for-all/>. Neste link está disponível o relatório citado e outros textos sobre o tema.

²⁰ O Brasil é reconhecido pela UNESCO, pelo papel catalisador de promover o apoio político e financeiro para a educação entre os governos. O país é uma das lideranças da Iniciativa Global pela Educação em Primeiro Lugar (GEFI). Também é membro do grupo dos países emergentes, juntamente com Rússia, Índia, China e África do Sul (BRICS). O Brasil é concebido pela UNESCO, com grande potencial para transformar a realidade educacional de sua população, influenciando a mudança

Na apresentação do documento, a entidade esclarece que a seleção destes países tem por objetivo a compatibilização de critérios educativos para a representação sub-regional. A finalidade é verificar o acúmulo das experiências nas políticas educativas em relação ao professorado latino-americano.

Por fim, a síntese do documento que utilizamos centralmente para identificar e analisar as demandas para a avaliação do desempenho docente:

III) “Miradas sobre la educación en iberoamerica”: Desarrollo profesional docente y mejora de la educación” (OEI²¹,2013):

Em 2010, A XX Cúpula Ibero- Americana de Chefes de Estado e de Governo aprovou a criação das Metas do Programa 2021: a educação que queremos para a geração do Bicentenários. Tais metas são defendidas pela OEI na apresentação da versão do Miradas 2013, como instrumento oriundo de um compromisso coletivo para enfrentar os desafios educacionais-chave da região Ibero-americana. Este programa das nove metas educativas inclui um plano de avaliação e acompanhamento com base no relatórios de progresso, que devem ser discutidos e aprovados pelos ministros da Educação dos países que compõem a região para serem submetidos ao Conselho Consultivo das Metas. Nessa perspectiva, a cada dois anos é publicada uma nova versão do documento “Miradas”.

A cada edição, um novo enfoque é dado, de acordo com os aspectos verificados em relatórios anteriores, que precisam ser melhor trabalhados/explorados nos países que compõem a região. Em 2013, o foco foi o desenvolvimento profissional dos docentes e a melhoria da educação. Este se mostra de forma explícita no título. Segundo o organismo internacional, o desenvolvimento profissional dos professores abarca múltiplas dimensões que devem ser enfrentadas com decisões, por vezes, controversas e nada fáceis de serem colocadas em prática.

educacional dos outros países. Este também é responsável pelo processo de assegurar uma educação inclusiva e de qualidade para toda a vida no âmbito da agenda educacional pós-2015.

²¹ O financiamento da OEI e dos seus programas está coberto mediante as quotas obrigatórias e as contribuições voluntárias dos Estados-Membro e pelas contribuições que, para determinados projetos, possam a fazer instituições, fundações e outros organismos interessados na melhora da qualidade da educação e no desenvolvimento científico, tecnológico e cultural.

A entidade ressalta que a escolha do tema para a publicação, se justifica pela importância do professorado para a melhoria da qualidade de ensino dos sistemas educativos. O primeiro relatório da série “Miradas” foi publicado em 2011 com o título: *Miradas sobre la educación en Iberoamerica*.

A partir do último texto político apresentado nesta seção, reafirmamos a importância da leitura dos documentos anteriores. Conforme mencionado na introdução, estes nos possibilitam a amplitude da compreensão do contexto de criação das demandas para a avaliação do desempenho docente e os seus desdobramentos nas políticas curriculares para a região Ibero-americana.

CAPÍTULO 3

DEMANDAS PARA A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE NA REGIÃO IBERO-AMERICANA

3.1 A capacitação e certificação da formação inicial e continuada dos professores

As demandas encarnam as expectativas pelas quais sujeitos lutam no processo político e com que negociam, tendo em vista a produção de um projeto que alcance a legitimidade, tornando-o hegemônico (DIAS, 2013, p. 466)

Para o início das discussões sobre as demandas em relação a capacitação e acreditação do desempenho docente, consideramos importante a apresentação deste conceito no âmbito da Teoria do Discurso. Assim, trouxemos como epígrafe para o início das discussões deste capítulo a citação de Dias (2013). Entramos em afinidade com a colocação da autora, pois compreendemos as demandas não como algo pronto, mas sim resultante do processo de articulação das expectativas dos sujeitos sobre aquilo que pretende ser alcançado nas políticas a partir da atribuição de sentidos comuns as problemáticas e/ou projetos educacionais. Como unidade básica de análise do referencial teórico mencionado, as demandas permitem a compreensão e reflexão dos processos articulatórios das instâncias local e global, na produção de políticas da área educacional.

Embasadas na Teoria do Discurso, consideramos que as lutas políticas geram consensos temporários que visam construir a hegemonia em torno de um projeto político.

Convém destacar que nesta seção não discutimos a avaliação do desempenho docente propriamente dita, mas sim as demandas nas políticas curriculares pela busca das avaliações dos cursos de formação inicial/continuada dos professores, que possibilitem a “garantia” de uma formação que proporcione docentes bem formados, para exercerem com qualidade os seus ofícios no magistério.

No tocante a avaliação dos cursos de formação inicial dos professores, em nível superior, o ENADE é um exemplo da capacitação e certificação do currículo da docência brasileira, pois o curso quando bem avaliado é certificado como de qualidade.

Em contrapartida, quando os resultados dos alunos avaliados são considerados insatisfatórios, não atingindo a média de nota estipulada, o curso é descredenciado pelo Ministério da Educação (MEC).

O ENADE faz parte do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). Este por sua vez, avalia todos os aspectos que giram em torno dos eixos de funcionamento e trabalho das instituições de ensino superior, sendo os principais: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações prediais. Os resultados da avaliação do ENADE, juntamente com as respostas do questionário dos estudantes avaliados neste exame, contribuem para a construção de cálculos e indicadores da qualidade da educação e conseqüentemente, do currículo dos cursos de formação docente em nível superior. Estes são utilizados para a elaboração de políticas públicas destinadas a esta modalidade de ensino.

Em relação aos cursos de formação continuada dos docentes brasileiros, a cada 4 anos, os programas de pós-graduação na modalidade *stricto sensu* (mestrado e doutorado acadêmico), são submetidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES),²² a avaliação. Os resultados desta são divulgados publicamente, no endereço eletrônico da entidade. A atribuição de notas aos programas de pós-graduação é compreendida pela seguinte escala numérica: 1-2; 3; 4; 5; 6-7. As notas de 1 a 2, tem como consequência o cancelamento das autorizações de funcionamento e o reconhecimento dos cursos de mestrado e/ou doutorado oferecidos pela instituição de ensino. A nota 3 significa o desempenho regular do programa. Já a 4 é considerado um bom desempenho. A 5 é a nota máxima para os programas que ofereçam somente o mestrado. Por último, as notas de 6 a 7, equivalem-se ao alto padrão dos programas de pós-graduação internacionais.

Dentre as leituras realizadas dos textos políticos para a elaboração e análise desta monografia, o *Miradas sobre la Educación en Ibero-América*, da OEI (2011) traz questões explícitas em relação à imprescindibilidade para a acreditação e certificação dos professores, na formação inicial e continuada.

²² Para saber mais sobre o processo de avaliação dos programas de pós-graduação, recomendamos o acesso ao link: <http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao/7421-sobre-avaliacao-de-cursos> Acesso: 07 jul.2016 às 20 h 58 min.

Na leitura do documento “Miradas” (OEI, 2011), percebemos o destaque para acreditação e certificação da formação docente, como componente imprescindível para o alcance da qualidade na profissão e para a atuação no magistério. Exemplos de trechos em que defendem essa demanda podem ser verificados em:

Nas últimas décadas se observa que as administrações educativas estão elevando a formação docente, exigindo que os professores tenham níveis mais altos de escolaridade, equiparando-os com estudos em licenciatura e pós-graduação, embora o progresso seja desigual. De maneira paralela, os Ministérios de Educação desenvolvem duas estratégias principais: A acreditação das instituições de formação de professores e a certificação daqueles que querem se integrar ao serviço educativo (p.221).

A tendência que implica na formação dos professores em níveis superiores de educação, assim como a certificação do professorado e a acreditação das instituições de ensino que os formam, está mediada por dois aspectos importantes: o primeiro tem a ver com os recursos humanos necessários para atender a demanda do serviço educativo nos níveis escolares obrigatórios, o que pode influenciar na formação inicial dos docentes. O segundo se refere a exigência de uma formação de qualidade, entendida como a preparação suficiente e adequada dos professores para o cumprimento dos objetivos educativos estabelecidos nos currículos de educação primária e secundária (p. 221).

A partir dos trechos destacados, compreendemos que a acreditação e certificação docente mediante os processos avaliativos do desempenho dos professores, acabam por interferir nos currículos de formação inicial e continuada do magistério, uma vez que os resultados das avaliações orientam quais aspectos, áreas e saberes precisam ser melhor trabalhados na profissão, para a melhoria da aprendizagem dos discentes. Nessa perspectiva, apontamos que a OEI coloca a imprescindibilidade da verificação da qualidade da formação dos professores, para “melhorar o nível de aquisição de competências básicas e conhecimentos fundamentais por parte dos alunos” (OEI, 2011, p.137).

O texto político “Miradas” da OEI (2011) ainda reafirma a necessidade da acreditação e certificação oficial da formação de professores através dos indicadores e níveis de realização apresentados na meta abaixo:

META GENERAL OCTAVA

FORTALECER LA PROFESIÓN DOCENTE

META ESPECÍFICA 20. *Mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y de secundaria.*

- **INDICADOR 29.** Porcentaje de titulaciones de formación inicial docente con acreditación oficial de su calidad.
 - **Nivel de logro:** En 2015 están acreditadas, al menos, entre el 20 % y el 50 % de las titulaciones de formación inicial, y entre el 50 % y el 100 % en 2021.
- **INDICADOR 30.** Porcentaje de profesorado de primaria con formación especializada en docencia superior al nivel de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE, nivel 3), y porcentaje de profesorado de secundaria con formación universitaria y pedagógica.
 - **Nivel de logro:** Conseguir que al menos entre el 40 % y el 80 % de cada uno de los colectivos de profesorado esté acreditado en 2015, y entre el 70 % y el 100 % en 2021.

META ESPECÍFICA 21. *Favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente.*

- **INDICADOR 31.** Porcentaje de escuelas y de docentes que participa en programas de formación continua y de innovación educativa.
 - **Nivel de logro:** En 2015, al menos el 20 % de las escuelas y de los profesores participa en programas de formación continua y de innovación educativa, y al menos el 35 % lo hace en 2021.

FONTE: OEI, 2011, p.22

Na imagem acima, podemos verificar que a acreditação e certificação dos professores Ibero-americanos na Educação Básica encontra-se relacionada com a qualidade de suas formações. Os indicadores trazem a porcentagem dos cursos de formação de professores com acreditação oficial de sua qualidade. Por se tratar de um documento de direcionamento de metas, os indicadores 29 e 30 são pertencentes a meta específica 20 “Melhorar a formação inicial do professorado da Educação Básica primária e secundária” (p.22).

Já os níveis de realização são subordinados aos seus respectivos indicadores, 29 e 30 colocam as metas do quantitativo dos cursos de formação que devem estar parcialmente acreditados no ano de 2015, e totalmente, no ano de 2021 (último ano do prazo do cumprimento total das porcentagens estipuladas).

Alguns sistemas de avaliação do desempenho docente²³, de Colômbia, Peru, Cuba, México, Uruguai, Costa Rica, Honduras, República Dominicana, Equador, Portugal e futuramente o Brasil,²⁴ tencionam a acreditação e certificação da formação dos professores, mediante os resultados avaliativos de seus desempenhos.

Dias e López (2006) afirmam que “o conceito de certificação é atribuído tanto um sentido público, social, de mercado de trabalho, quanto um sentido privado, existencial, referente aos valores que o indivíduo deve imputar a ele mesmo” (p.61-62). Compreendemos que os processos de formação, acreditação e certificação docente passam a ser influenciados pelos interesses privados e públicos como, por exemplo: políticas, familiares, jurídicas, religiosas, dentre outras.

Ball (2002) argumenta que:

Os professores são representados e encorajados a refletir sobre si próprios como indivíduos, que fazem cálculos sobre si próprios, “acrescentam valor” a si próprios, aumentam a sua produtividade, vivem uma existência baseada em cálculos (p.6).

Através da citação de Ball (2002), compreendemos que para o trabalho da docência ser acreditado e certificado pela sociedade, os professores devem buscar aprender e aperfeiçoar cada vez mais suas práticas pedagógicas, através de cursos de capacitação, formação contínua (especializações em programas de pós-graduações), dentre outros.

²³ Os sistemas de avaliação do desempenho docente dos países que compõem a região Ibero-americana, estão disponíveis para consulta na seção 5.3, intitulada por: *La Evaluación de los docentes en Iberoamérica* (p. 248-269) do documento: *Miradas sobre la educación en Iberoamerica: Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*, da OEI (2013).

²⁴ Está em trâmite (em caráter conclusivo) na Câmara dos Deputados do Congresso Nacional, um Projeto de Lei (PL) de Nº6114/09 que pretende instaurar a avaliação do desempenho dos professores brasileiros, intitulado por: “Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica” (ENAMEB). É importante destacar que o mesmo já foi aprovado pela Comissão de Educação (CE) da Câmara Federal. A proposta de criação e institucionalização desta avaliação, ainda será analisada pela Comissão permanente do Senado Federal, intitulada por: Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ). Para mais informações, recomendamos o acesso ao link: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/489437-COMISSAO-APROVA-EXAME-NACIONAL-PARA-AVALIAR-PROFESSORES-DA-EDUCACAO-BASICA.html>
Acesso: 29 junho de 2016, às 14:00 e 25min.

Criticamos o uso do termo “capacitação” em alguns cursos de formação dos docentes, pois este indicia que os professores não sabem ensinar. Dentre os vários significados possíveis para o termo capacitar, o compreendemos “no sentido de tornar capaz, habilitar, uma vez que [...] a pessoa necessita adquirir as condições de desempenho próprias à profissão” (ALTENFELDER, 2005, p.4). Nesse sentido, defendemos o uso da terminologia “formação contínua” uma vez que esta possibilita o docente a refletir sobre suas práticas pedagógicas, bem como os seus estudos, considerando-o como sujeito ativo, crítico, reflexivo e participante no processo de sua formação.

No tocante ao conceito de formação, o documento *Miradas sobre la educación en Iberoamerica: Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*, da OEI (2013) apresenta a seguinte definição:

A formação refere-se aos processos através dos quais os profissionais da educação são formados para atender de forma eficiente as inovações do sistema de ensino, a partir das diferentes funções que desempenham, são estes: currículo, gestão ou tecnologia (p.190)

A partir do conceito destacado, podemos apontar que a formação docente inicial e continuada nas políticas curriculares direcionadas à região Ibero-americana é influenciada pelas demandas dos sistemas educativos da Educação Básica (primária e secundária), como por exemplo: domínio das TICs para o ensino dos conteúdos curriculares; pleno domínio das linguagens oral e escrita para o exercício da docência e por fim, a capacidade de formar cidadãos éticos, solidários e competentes que sejam capazes de acolher as diferenças e diversidades das múltiplas culturas.

3.2 Avaliação do desempenho docente

[...] a avaliação (em seus distintos conceitos e funções) é uma atividade eminentemente social, parte de um amplo conjunto de relações. Portanto, dependendo das redes em que se entretetece, mesmo a avaliação formativa pode funcionar numa perspectiva predominantemente técnica e vinculada à perspectiva classificatória (ESTEBAN, 2008, p.11)

Nesta última seção de discussão, trazemos novamente como epígrafe, uma citação de Maria Tereza Esteban. Esta nos faz refletir sobre as concepções e finalidades que a avaliação vem assumindo nas políticas de currículo.

No tocante à avaliação do desempenho docente é importante ressaltar que nem todos os 24 países que compõem a região Ibero-americana realizam a avaliação institucional de seu professorado, como é o caso da Argentina, Bolívia Guiné Equatorial, Panamá e Porto Rico. De acordo com a OEI (2013):

A formação contínua dos docentes é somativa na maioria dos países Ibero-americanos e se realiza através de alguns mecanismos, por exemplo: defesas de teses de pós-graduação (mestrado e doutorado), avaliações diagnósticas, avaliações formativas, acréscimos salariais e promoção de ascensão horizontais e verticais na carreira docente (p. 180-181).

Nessa perspectiva, cada país da região Ibero-americana realiza a avaliação do desempenho docente, de acordo com as suas demandas, consideradas as expectativas dos sistemas educativos.

Na tabela abaixo, podemos observar as etapas que constituem os processos avaliativos do desempenho dos professores:

Tabla 5.3. Un continuo de evaluaciones del desempeño docente

PRIMER NIVEL	SEGUNDO NIVEL	TERCER NIVEL
Para licencia inicial: <ul style="list-style-type: none"> • Al entrar a la profesión. • Con altos estándares comunes a toda forma de acceso a la docencia. • Con evaluaciones del conocimiento de los contenidos. • Cuyo resultado se use para la acreditación de programas de formación. 	Para licencia profesional: <ul style="list-style-type: none"> • Después de inducción y antes de plaza definitiva. • Con evidencia sistemática de práctica docente y aprendizaje de los estudiantes. • Cuyo resultado se use también para informar el apoyo a los docentes y el desarrollo profesional. 	Para certificación avanzada: <ul style="list-style-type: none"> • Después de plaza definitiva. • Mediante evaluación de logros de docente experimentado. • Certificación del NBPTS o alternativa local. • Evidencia utilizada para pago diferencial y para acceso a puestos de dirección.

FONTE: OEI, 2013, p. 270

Na tabela acima, percebemos que a avaliação do desempenho docente na região Ibero-americana encontra-se articulada com a ascensão de avanços verticais e horizontais na carreira docente, acréscimos e bonificações salariais.

Concordamos com Ball (2002), ao destacar que “os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção ou inspecção” (p. 4).

Na tabela 5.5 da OEI, é possível verificarmos os desdobramentos da avaliação do desempenho dos professores ao longo do exercício da profissão:

Tabla 5.5. Acercamientos para diversas etapas de la evaluación docente

	Durante la formación inicial	Al inicio del ejercicio profesional, antes de plaza de base	Etapas avanzadas del ejercicio, para estímulos y promociones
INSUMOS			
Rasgos personales	X		
Creencias, concepciones	X		
Conocimientos	X	Pruebas complejas de aspectos de este rubro	Pruebas de conocimiento pedagógico de contenido
Actitudes y valores	X		
PROCESOS			
Normalidad mínima		Director, control administrativo	Director, control administrativo
Prácticas enseñanza		Portafolios evidencias, encuestas de alumnos, observación en aula de monitor, juicio director	Portafolio, bitácoras, encuestas de alumnos, observación en aula supervisor, director
Prácticas evaluación			
Prácticas gestión			
RESULTADOS			
Formales		Control administrativo	Control administrativo
Cognitivos		Resultados de alumnos en buenas evaluaciones	Resultados de alumnos en buenas evaluaciones
No cognitivos		Resultados valorados por director y padres	Resultados valorados por director y padres

FONTE: OEI, 2013, p.271

O conteúdo disposto na tabela acima, representa os sistemas de avaliação do desempenho docente de alguns países Ibero-americanos, tais como: Chile, Colômbia, Peru, Cuba, Costa Rica, Guatemala, Nicarágua, Honduras, El Salvador, Equador e Portugal. Nos Estados-Nações citados, existe ainda a possibilidade do desligamento temporário e/ou exoneração da carreira docente, para os professores que obtenham maus resultados consecutivos nas avaliações de seu desempenho e/ou uma falta grave no exercício da profissão. Desse modo, Passione (2014) afirma que as políticas educacionais:

Revelam o lugar que os profissionais da educação ocupam nesta, ora como vilões, que são chamados à responsabilização, ora como heróis, que merecem ser premiados e gratificados (p.427).

A partir da citação de Passione (2014), entendemos que a responsabilização docente aparece de forma explícita nas políticas educacionais, sobretudo as curriculares. Esta se reflete não somente na classificação dos alunos em avaliações de larga escala, mas também nos resultados dos professores, em processos avaliativos de seus desempenhos. Segundo Soares (2016):

A responsabilidade se dá, então, quando questões relacionadas ao desempenho, a excelência e/ou eficácia da prática docente é tomada subjetivamente, como se fosse da responsabilidade de cada profissional exercer a autovigilância para se alcançar uma performance de qualidade (p.15).

Partindo da citação de Soares (2016), compreendemos que a eficiência e/ou eficácia das práticas pedagógicas dos professores passam a ser questionadas, quando os resultados avaliativos dos discentes não são considerados satisfatórios. Desse modo, percebemos que cada vez mais os docentes passam a ser responsabilizados pelo sucesso ou insucesso da aprendizagem dos alunos, em relação aos conteúdos curriculares da Educação Básica, considerados os resultados do desempenho dos últimos em testes de avaliação de larga escala. Neste caso, o desempenho dos professores é avaliado de acordo com o rendimento classificatório dos alunos.

Ainda em relação a responsabilização docente, Dias (2013) afirma que um dos eixos prioritários da agenda educacional da Organização dos Estados Ibero-americanos se dá mediante a relação do desempenho escolar dos alunos e a formação de professores. Nesta última pode ser verificada a responsabilização docente. Esta por sua vez torna crescente a presença da performatividade nas atividades do magistério da Educação Básica.

Consideramos importante a reflexão sobre as finalidades do magistério, pois esta encontra-se intrinsecamente relacionada não somente com o rendimento escolar dos alunos, mas também ao desempenho profissional dos docentes. Uma pergunta que se coloca é: Quais são os aspectos que os professores devem reunir para a otimização do seu desempenho e o dos alunos, no exercício da profissão?

As normas do *National Board of Professional Teaching Standards*” (NBPTS, 1989) é uma iniciativa norte americana, criada e desenvolvida em 1987, a partir do trabalho de Shulman e os seus colaboradores, na Universidade de Stanford. Esta teve o apoio inicial da Fundação Carnegie, organizações de professores e o governo federal dos Estados Unidos da América (EUA). De acordo com o documento da OEI, do ano de 2013, as normas abaixo sintetizam os cinco pontos que os bons professores devem reunir (p.235):

- I) estar comprometido com os alunos e sua aprendizagem;
- II) conhecer os materiais que ensinam e como ensiná-los aos seus alunos;
- III) ser responsável pela condução e monitoramento da aprendizagem dos alunos;
- IV) refletir sobre a sua própria prática e aprender com a experiência;
- V) ser membro de “comunidades de aprendizagem”.

Através dos cinco pontos em destaque, podemos apontar a forma como a OEI concebe os aspectos que os docentes devem reunir para dar aulas. Indiretamente, os pontos apresentados acabam por criar um perfil desejável de docência.

Nesse sentido, consideramos que as normas propostas pelo NBPTS (1989) se encontram intrinsecamente relacionadas com a formação inicial e continuada dos professores.

A colocação de Shiroma e Neto (2015) encontra afinidade com o que abordamos no parágrafo anterior, ao criticar que:

[...] vários países estão enveredando na elaboração de *estándares*²⁵, referências ou padrões de conteúdos e de desempenho que permitam orientar os currículos da formação inicial e continuada, as provas de egressos, exames de ingresso na carreira, progressões, avaliações periódicas, permanência ou desligamento do magistério (p. 12)

Consideramos que as padronizações de um perfil desejável da docência têm desdobramentos não somente para os processos de formação dos professores, mas também para a educação em geral e, principalmente, para a avaliação do desempenho docente.

No tocante aos procedimentos, mecanismos, critérios classificatórios e técnicos para a avaliação dos professores iniciantes e para os em exercício no magistério, percebemos a crescente preocupação dos organismos internacionais com essas questões, nas leituras dos textos políticos. Estas encontram-se presentes nos seguintes trechos:

Necessidade de uma avaliação sistêmica da formação de professores , estabelecendo metas de desempenho acordadas com procedimentos específicos durante as fases de formação de carreira. A definição dessas metas pode ser realizada em termos de critérios de desempenho alinhadas com os objetivos educacionais (OEI , 2011 , p.233).

Um sistema de avaliação que leve em consideração os mecanismos que permitam avaliar tanto os docentes que iniciam seus ofícios na docência, quanto àqueles que já se encontram com tempo de experiência nas funções do magistério (OEI, 2011, p. 233).

A discussão inclui o objeto da avaliação , os avaliadores , os critérios de avaliação, os instrumentos , os procedimentos e a relação entre os resultados e incentivos [...] critérios técnicos de bom desempenho para a execução e planejamento da avaliação docente [...] avaliar a qualidade do desempenho docente (UNESCO, 2012, p.88).

Por trás de todo processo de formação e avaliação há uma aposta para um ou mais modelos de aprendizagem e ensino e, portanto , um perfil (ou perfis) dos professores que o sistema de ensino requer para atingir suas expectativas [...] procedimentos específicos para avaliar a formação contínua (OEI , 2013 , p. 180).

Insuficiência de critérios para a distinção dos melhores professores desencadeia a busca de formas mais adequadas para a avaliação docente, devido as novas expectativas referente aos sistemas educativos [...] para

²⁵ Na Língua Portuguesa, o significado do termo “*estándar*” ou “*estándares*” se relaciona com os termos: padrão, critério e regra.

formar cidadãos que desempenhem atividades que impliquem em competências cognitivas e não cognitivas, mais complexas, como as que exigem as atuais sociedades do conhecimento (OEI, 2013, p.229).

Entre os mecanismos de avaliação, são indicados os seguintes: a) provas, nas quais são medidas as atualizações pedagógicas e os conhecimentos específicos dos professores e b) a definição e verificação das competências que os docentes devem alcançar para os avanços horizontais na carreira (erro e ação, ajuda/serviço, influência, liderança/direção, cognitivas e eficácia pessoal). Lembramos que exames de competências são definidos desse modo na Colômbia, podendo ser ressignificadas por outros países para a avaliação do desempenho de seu professorado.

Shiroma e Neto (2015) afirmam que as formulações dos critérios de desempenho servem não somente para avaliar as habilidades e competências do profissional, mas também para indicar quais características que estes sujeitos devem demonstrar em seus processos avaliativos a ponto de serem considerados competentes e aptos na profissão. Os autores então questionam: “quão bem deve desempenhar-se um docente na avaliação para que tal desempenho seja considerado aceitável ou suficientemente bom?” (p.15)

Buscando refletir sobre os questionamentos propostos pelos autores, compreendemos que dentre os vários “estímulos” legitimados pelos organismos internacionais para que os professores busquem a melhoria dos seus desempenhos, dois que se mostram predominantes são: os incentivos salariais e os avanços verticais ao longo do exercício da docência.

Estes são articulados a:

Rituais tais como entrevistas e conferências, progressivamente esses se tornam parte de rotinas organizacionais, em entrevistas de avaliações anuais, na avaliação dos professores por parte dos estudantes e na promoção e candidatura de emprego” (BALL, 2010, p.49).

Ainda em relação aos incentivos salariais e aos avanços verticais ao longo do exercício da docência, compreendemos que os mesmos acabam por criar, na maior parte dos docentes, uma motivação para a otimização dos seus desempenhos por estabelecerem um sistema de atribuição de recompensas pelo mérito dos seus esforços. Entretanto:

Os efeitos [...] são inúmeros e em escala, atingem desde aspectos relacionados à pressão emocional e ao estresse, com o aumento do ritmo e da intensificação no trabalho, até aspectos que ocasionam mudanças nas relações sociais, tais como a maior competição entre os docentes e entre os

setores, a redução da sociabilidade na vida escolar, as ações profissionais mais individualizadas, o distanciamento das comunidades e o aumento da carga de trabalho burocrático (produção de relatórios e seus usos para comparações que contribuem com o aumento do terror) (HYPOLITO, 2010, p.1341).

Concordamos com o posicionamento de Hypolito (2010), pois compreendemos que as competições oriundas dos processos avaliativos do desempenho dos professores acabam por mudar a dinâmica das relações por entre os pares na profissão. Desse modo, instaura-se um ambiente competitivo e fiscalizador no qual os docentes preocupam-se menos com as práticas pedagógicas em sala de aula, bem como a construção de identidades coletivas, críticas e reflexivas e mais com os desdobramentos financeiros / profissionais de sua atuação.

Shiroma (2011) nos chama a atenção para a incorporação gerencialista de resultados nas políticas de educação, por advento da lógica empresarial-produtivista. Esta por sua vez, atrela financiamento à avaliação do desempenho docente gerando profundos impactos nos processos de profissionalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Damos início às considerações finais desse trabalho, ressaltando a relevância da análise das políticas curriculares e as suas demandas para a formação docente na região Ibero-americana. As mesmas tornam-se imprescindíveis para a compreensão e conseqüentemente à problematização dos encaminhamentos presentes e/ou futuros da docência, não somente a nível regional, mas também local.

Na análise documental é importante se atentar para a consideração dos discursos dos textos políticos como representantes das demandas de um único grupo da sociedade, pois esta concepção acarreta em percepções equivocadas, apressadas e reducionistas da temática investigada além de não terem força, legitimidade e identificação dos sujeitos que se pretendem alcançar com as políticas.

Ao longo da leitura dos textos políticos, foi possível perceber a relação da qualidade da educação com a responsabilização docente pelo alcance da mesma. Ao indiciarem modelos avaliativos com ênfase na performatividade do professor para a melhoria dos indicadores educacionais, estes acabam por entrar em consonância com a lógica gerencialista aplicada à educação.

Percebemos que a formação inicial e continuada dos professores é colocada em evidência na medida em que estas passam a incorporar as demandas oriundas dos sistemas educativos, principalmente no que concerne a otimização do desempenho do professorado. Tais demandas visam uma suposta melhoria da qualidade da educação e conseqüentemente, a garantia da aprendizagem dos alunos.

Em relação a centralidade da avaliação nas políticas curriculares, percebemos que muitos aspectos do pensamento curricular de Tyler estão presentes até hoje nas propostas e encaminhamentos dos textos políticos, através da estrutura: objetivos/ experiências de aprendizagem/ avaliação. Desse modo, o currículo concebido a partir da racionalidade tyleriana acabar por julgar as experiências de aprendizagem dos sujeitos através do quão competente estes se mostrem em avaliações com objetivos pré-estabelecidos, como por exemplo: ENEM, PISA, Prova Brasil, ANA e Provinha Brasil.

Ressaltamos que esses exames levam em consideração as demandas das instituições educacionais, políticas e econômicas, para a elaboração das competências que devem ser atingidas.

As influências dos organismos internacionais na elaboração e difusão das políticas curriculares a nível local e global, foi outro aspecto que não passou despercebido por nós. Compreendemos a UNESCO e a OEI como catalisadores de políticas, na medida em que estes articulam as demandas dos grupos e instituições, para a geração de consensos em torno dos projetos e propostas políticas, em busca de legitimação.

Com base na Teoria do Discurso, consideramos as políticas como processos de luta, resultantes da atribuição de sentidos e articulação das demandas dos sujeitos. As demandas quando agrupadas, dão origem às cadeias de equivalências. Estas por sua vez, geram consensos temporários e conflituosos.

No tocante à capacitação e certificação da formação inicial e continuada dos professores e a sua relação com a avaliação do desempenho, compreendemos que no geral estes tencionam (ainda que de forma implícita), os resultados avaliativos dos docentes, como a possibilidade de alcance dos objetivos estipulados pelos currículos dos sistemas de ensino através do aprimoramento de sua formação, experiência e competências de ensino-aprendizagem.

Em relação aos incentivos salariais e aos avanços verticais ao longo do exercício da docência, consideramos que estes acabam por criar na maioria dos professores, uma motivação para a otimização dos seus desempenhos, na medida em que é compreendido hegemonicamente, a atribuição de recompensas pelo mérito dos seus esforços. Essas medidas criam um ambiente competitivo e fiscalizador, para que os professores se esforcem para mostrarem o “melhor” de si. Suas consequências são danosas para o magistério, pois pouco se discute e estimula os pisos salariais, condições de trabalho e plano da carreira, fazendo com que a profissão seja cada vez menos atrativa e com um déficit cada vez maior de profissionais para darem aulas.

Temos consciência que esse assunto não se esgotará aqui e agora. Fazemos a recomendação de estudos e pesquisas futuras sobre a temática da avaliação do desempenho docente, já que este é um assunto de crescente notoriedade, não somente na profissão do magistério, mas também nas políticas públicas direcionadas à formação e o trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ABREU, Rozana G. de. A prática nas políticas de currículo para a formação de professores. In: **Anais do XVI ENDIPE**, Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP, Campinas, p. 2 – 12, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1557b.pdf Acesso: 13 jun. 2016

ALTENFELDER, Anna H. Desafios e tendências em formação continuada. **Revista Construção Psicopedagógica**. São Paulo, v. 13, n. 10, 2005, p.1-14.

Disponível em:

http://www.forpedi.com.br/downloads/forpedi_anexo_240613751461.pdf

Acesso: 07 jul. 2016

BALL, Stephen J. Cidadania Global, consumo e política educacional In: SILVA, Luís Heron da (org). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 121-137.

BALL, Stephen J. Reformar escolas / reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v.15, n.002, 2002, p.3-23.

Disponível em: <http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf> Acesso:22 jun.2016

BALL, Stephen J. Performatividade e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Revista Educação & Realidade**, Campinas, v. 2, n.32, maio/agosto 2010, p. 37-55. Disponível em:

<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15865/9445> Acesso:13 jun.2016

BARREIROS, Débora R. A. **O sistema nacional de avaliação da educação básica: vínculos entre avaliação e currículo** (dissertação de mestrado). Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, 2003, 110 p. Disponível em:

http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/pdfTeses/O_sistema__49.pdf Acesso: 22 jun.2016

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Revista Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.147, set./dez 2012, p.808-825. Disponível em:

<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/9/28> Acesso: 22 jun.2016

DIAS, Rosanne E. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)** (tese de doutorado). Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, 2009, 248p. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp087634.pdf> Acesso:04 jun.2016

DIAS, Rosanne E. Demandas das políticas curriculares para a formação de professores no espaço Ibero-americano. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.02 n.11, p. 461-478, ago.2013. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/16617> Acesso: 03 jun.2016

DIAS, Rosanne E.; ABREU, Rozana G.de; LOPES, Alice C. Stephen Ball e Ernesto Laclau na pesquisa em política de currículo. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL, Carmen Teresa; AMORIM, Antônio Carlos (Org.) **Teóricos e o campo do currículo**. Campinas, São Paulo: FE/ Unicamp, 2012, p- 200-214. Disponível em: www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=52156 Acesso: 04 jul.2016

DIAS, Rosanne E.; LÓPEZ, Silvia B. Conhecimento, interesse e poder na produção de políticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, jul. /dez 2006, p.53-66. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/dias-lopez.pdf> Acesso: 22 jun. 2016

ESTEBAN, Maria Teresa. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v.21, n.1,2008, p.5-31. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v21n1/v21n1a02.pdf> Acesso: 22 jun.2016

FERNANDES, Cláudia de O; NAZARETH, Henrique D. G. de. A retórica por uma educação de qualidade e a avaliação de larga escala. **Revista Impulso**, Piracicaba, v. 21, n.51, jan./jun 2011, p.63-71. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/viewFile/526/550> Acesso: 22 jun.2016

HYPOLITO, Álvaro M. Políticas curriculares: estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.31, n.113, out. /dez 2010, p.1337-1354. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/15.pdf> Acesso: 22 jun.2016

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical**. Tradução de Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios, Brasília: CNPq, 2015 (Coleção Contrassensos), 288 p, 2015.

LOPES, Alice C. Políticas de currículo: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, p.109-118, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf> Acesso: 03 jun.2016

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo nas políticas de currículo In: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (orgs). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p.249-283.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 280 p, 2011.

LOPES, Alice C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação & Sociedade**, n. 39, p.7-23, 2013. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf> Acesso: 03 jun.2016.

MATHEUS, Danielle dos S.; LOPES, Alice C. Sentidos de Qualidade nas Políticas de Currículo (2003-2012). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n2/v39n2a02.pdf> Acesso: 02 jun.2016

MUTZENBERG, Remo. A prática social como discurso. *In*: FARIAS, Maria da Saete B de & WEBER, Silke. **Pesquisas qualitativas nas ciências sociais e na educação: Propostas de análise do discurso**. João Pessoa, Paraíba: Ed. Universitária da UFPB, 2008, p.209-216.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS, OEI. **Miradas sobre la Educación en Ibero- América**. Madri: Espanha, 2011. Disponível em: www.oei.es/metas2021/Miradas.pdf Acesso: 29 jun. 2016

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, UNESCO. **Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe**. Santiago: Chile, 2012. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223249S.pdf> Acesso: 29 jun.2016

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS, OEI. **Miradas sobre la educación en Iberoamerica: Desarrollo profesional docente y mejora de la educación**. Madri: Espanha, 2013. Disponível em: www.oei.es/publicaciones/InformeMiradas2013.pdf Acesso: 29 jun. 2016

PASSIONE, Eric Ferdinando Kanai. Incentivos para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v.44 n.152, abr./jun 2014, p.424-448. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742014000200010&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso: 03 jun.2016

PEREIRA, Talita V. Inovação e gerencialismo nas propostas de formação docente. **E-Curriculum**, São Paulo, n.11 v.02, ago.2013, p. 479-494. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/16619> Acesso: 03 jun.2016

SÁ-SILVA, Jackson R.; ALMEIDA, Cristóvão D. de; GUINDANI, Joel F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano. 1, n. 1, jul.2009, p-1-15. Disponível em: https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:O1Ays_cPopQJ:scholar.google.com/+an%C3%A1lise+documental+metodologia&hl=pt-BR&as_sdt=0,5&as_vis=1 Acesso: 04 jul.2016

SOARES, Ana Paula Peixoto. **Discursos de responsabilização docente em revista: uma análise das políticas curriculares para a formação de professores (2011-2014)**. (dissertação de mestrado). Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, 2016, 152 p. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/disserta%C3%A7%C3%B5es2016/danapaulapeixoto.pdf> Acesso: 07 jun. 2016

SHIROMA, Eneida O. A formação do professor - gestor nas políticas de profissionalização. **E- Curriculum**, São Paulo, v.7, n.2, ago. 2011 , p.1-20. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6778> Acesso: 14 jun. 2016

SHIROMA, Eneida O.; NETO, Anibal C. B. Em nome da qualidade: construindo estândaes para o gerenciamento de professores. **Revista Movimento de Educação**, Rio de Janeiro, n.2, ano. 2 , 2015 , p.1-25. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/252> Acesso: 14 jun.2016