



DISCURSOS SOBRE AVALIAÇÃO DOCENTE NA IBEROAMERICA

Rosanne Evangelista Dias¹

Thais de Souza Dias da Rosa²

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ), BRASIL

RESUMO

A produção de políticas curriculares para a docência resulta de uma série de influências em diferentes escalas. Ao longo das últimas décadas, diferentes textos políticos enfatizam o discurso da centralidade da formação docente nas reformas curriculares. O foco na figura docente tem destacado proposições pela profissionalização docente, pelo currículo de sua formação, pelas atribuições projetadas a esse profissional, a partir das expectativas sobre o currículo e a escola, rumo à qualidade da educação. Nesse contexto, também assume relevância o papel da avaliação nas suas diferentes dimensões. A avaliação do desempenho docente é uma temática que vem ganhando cada vez mais notoriedade nas políticas de currículo destinadas à formação inicial e continuada dos professores da região Ibero-americana. 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. Orientadas pelas abordagens teórico-metodológicas da Teoria do Discurso (Laclau; Mouffe) e do Ciclo de Políticas (Ball) defendemos que os discursos expressam práticas sociais e representam demandas que disputam, nas diferentes arenas políticas, lutas por diferentes projetos. Neste artigo, analisamos a produção discursiva sobre a avaliação docente em textos políticos produzidos pela OEI e UNESCO, importantes agentes catalizadores de políticas públicas de currículo e suas múltiplas influências na formação e trabalho docente, pensando-a para além da centralidade do Estado. Reconhecemos, nos diferentes textos políticos selecionados, a busca pela legitimação das políticas de avaliação para a docência difundindo a responsabilização do professor como agente fundamental para o sucesso no desempenho escolar dos alunos da escola básica.

Palavras-chave: políticas de currículo; textos políticos; docência; avaliação.

¹ Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: rosanne_dias@uol.com.br

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). E-mail: thais.diasdarosa@gmail.com

Introdução

As análises produzidas sobre as políticas curriculares das últimas décadas têm reconhecido potentes influências na definição do currículo em diferentes escalas. Parte dessas análises atribuem essas influências a organismos e lideranças internacionais, muitas vezes vinculadas a determinada agenda de governos. Outras análises reconhecem as múltiplas possibilidades que se fazem presentes como influências nessas políticas, atribuindo a elas também a ação de lideranças locais na disputa de projetos que são forjados para as diferentes políticas curriculares (Dias, 2013). Em nossas pesquisas³, verificamos como vem se acentuando, de modo intenso, os discursos pela centralidade da docência em diferentes escalas na produção de textos políticos nas reformas curriculares produzidas em muitos países ao longo de mais de trinta anos.

O foco na figura docente tem sido destacado nas proposições pela profissionalização docente, pelo currículo de sua formação, pelas atribuições que vão sendo projetadas a esse profissional a partir das expectativas que se colocam para o currículo e a escola nos últimos anos. Defendemos que tais discursos expressam demandas de sujeitos e grupos sociais que atuam em comunidades epistêmicas (Antoniades, 2003) em redes políticas que visam a produzir proposições a serem disputadas nas diferentes arenas políticas tendo como objetivo a conquista de um projeto hegemônico (Laclau & Mouffe, 2015). Como parte dessa comunidade epistêmica, os organismos internacionais mobilizam a comunidade de especialistas envolvidos nas diferentes temáticas em torno de uma política pública, como é o caso dos currículos para a docência.

Neste artigo, intentamos interpretar a produção de discursos sobre a avaliação para a docência nos textos políticos da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, Ciência e Cultura (OEI) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) nas últimas décadas e as significações que vêm sendo atribuídas na defesa de processos de avaliação de desempenho na formação e no trabalho docente. Buscamos nesse processo de interpretação refletir sobre as múltiplas influências que se fazem presentes no currículo da formação de professores e no trabalho docente, pensando-as para além da centralidade de governos e do Estado. Ao focalizar os diferentes discursos derivados de textos políticos, reconhecemos as fontes de autorias distintas que legitimam o texto e as ideias que formam e informam as demandas sobre a formação e o trabalho docente, produzidos e

³ Parte da produção do Grupo de Pesquisa “Políticas de Currículo e Docência”, que integra a Linha “Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). Esta pode ser consultada pelo site: <http://www.curriculo-uerj.pro.br/>

disseminados nos textos analisados. Muitos desses discursos regionais/globais se fazem presentes nas políticas locais tencionando definir o currículo da formação inicial e continuada dos professores em relações com as políticas de currículo para a escola básica.

Temos identificado nas análises de políticas educacionais um foco maior à ação de instituições oficiais nacionais e o impacto na influência de organismos internacionais na produção de políticas. Contudo, ainda são escassas as análises sobre o papel dos organismos internacionais na produção e disseminação de discursos sobre essas políticas. Consideramos esse aspecto merecedor da atenção nas análises de políticas de modo que não seja secundarizada a importância de se buscar nos textos curriculares, as interpenetrações de discursos que são produzidas e os processos de articulação que favorecem a produção desses textos híbridos, nos processos de disputa de projetos.

O conhecimento tem estado presente nos discursos que influenciam políticas para a formação de professores, seja na circulação de redes políticas ou nas publicações que circulam com ideias sobre essas políticas. Pensar sobre a atuação das redes políticas, como se constituem e atuam os organismos internacionais, contribui para o maior entendimento das articulações em torno de discursos e sujeitos, mais intensificadas ainda nos processos de globalização (Melo & Costa, 1995) uma vez que é por essa dinâmica que as comunidades de conhecimento vêm atuando. A dinâmica da rede política se destaca ao focalizar a ação de comunidades epistêmicas na formação de agenda de políticas culturais públicas para a formação e a atuação de professores.

Na primeira seção argumentamos sobre a importância de análises sobre a produção discursiva dos organismos internacionais, focalizando a OEI e a UNESCO, destacando aspectos que nos orientam na abordagem discursiva assumida teórico-metodologicamente com a teoria do discurso (Laclau, 2005, Laclau & Mouffe, 2015) e o ciclo contínuo de políticas (Ball, 1994, 1998, Ball & Bowe, 1998). Nas seções seguintes abordamos aspectos que envolvem os processos de significação das políticas de currículo e os nexos que envolvem a avaliação, o currículo e a docência, analisando por fim a significação sobre a avaliação do desempenho docente nos textos políticos analisados. Finalizamos com algumas considerações sobre a relevância de investigações que busquem novas perspectivas sobre a centralidade da avaliação e suas relações com a docência nas políticas de currículo e os desafios que nos colocam para a educação contemporânea na Iberoamérica.

1. Textos políticos e discursos que influenciam políticas para a docência

São muitas as influências que atuam na produção das políticas para a docência presentes nos textos políticos analisados. Chamamos de políticos, os textos que têm como finalidade a proposição de políticas.

Tencionam, no caso, influenciar a produção de políticas para a formação e o trabalho docente. Alguns dos textos selecionados para esta análise foram resultados da atuação de um ou mais sujeitos no caso de pesquisadores ou na celebração de acordos no âmbito da Iberoamérica e resultam de acordos em vários estágios e de agendas múltiplas (Ball, 1994). Para essa análise selecionamos alguns textos com circulação global e regional, nacional ou variadas modalidades.

Em publicação da OREALC/UNESCO intitulada “Modelos innovadores en la formación inicial docente: una apuesta por el cambio. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente em América Latina y Europa”, Torrecilla (2006), argumenta a centralidade da docência nas políticas como “uma chave para a melhora educativa”. Desse modo, é propagada a necessidade da produção de políticas que atendam as demandas das reformas curriculares ocorridas na educação, considerando as experiências de sete países⁴, quatro deles da América Latina e três europeus. Também vemos destacado o discurso que atribui correspondência entre o desempenho do professor e o sucesso da educação, o que nos remete à ênfase na responsabilização dos professores no sucesso de seus alunos. Verificamos no estudo de Torrecilla a aproximação das propostas dos países em torno de alguns eixos, tais como: o nível de formação superior, a ênfase nos processos de profissionalização com a formação como capacitação em institutos próprios e com sistemas de certificação e a relevância da prática docente nos processos de formação docente, entre outros.

Em outro texto da OREALC/UNESCO, a “Carta de Santiago do Chile⁵” (2003), se destaca o discurso de que “a formação dos docentes é o eixo fundamental no qual se assenta o êxito das reformas educativas” (p.1) a partir da necessária “cooperação horizontal” entre universidades, institutos pedagógicos, escolas normais e faculdades de educação em prol das políticas de formação docente e da cooperação acadêmica, em forma de rede. Esse discurso difunde a ideia de políticas produzidas para além do Estado-nação, no âmbito regional da América Latina e do Caribe. Reporta-se também o texto às recomendações relativas à educação promovidas pelos organismos internacionais, como, por exemplo, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, enfatizando o papel de colaboração entre instituições e organizações diversas na

⁴ As sete experiências reconhecidas como inovadoras e consolidadas, relatadas na publicação, de acordo com os países e pesquisadores são, respectivamente: Argentina, por Paula Pogr e e Alicia Merodo (Universidad Nacional de General Sarmiento); Brasil, por Carlos Roberto Jamil Cury (Instituto de Educa o de Minas Gerais, Projeto Veredas, Universidade Federal de Minas Gerais e Pontifícia Universidade Católica); Chile, por Emilio Gautier Cruz (Universidad de Arte y Ciências Sociales); Colômbia por Luis Ignacio Rojas García, María del Pilar Unda Bernal e Elizabeth León Ch ves (Universidad Pedagógica Nacional); Alemanha, por Ilse Schimpf Herken (Universidad Humboldt); Espanha, por Alejandra Navarro Sada e F. Javier Murillo Torrecilla (Universidad Autónoma de Madrid) e Holanda, por Son a Maria Gómez Puente (Universidad Profesional).

⁵ Documento derivado do encontro de reitores de Universidades Pedagógicas e Especialistas Educacionais, realizado em 2003.

produção das políticas de formação de professores, uma ideia presente nos discursos das reformas.

Os textos políticos difundem discursos que visam a influenciar as políticas para a docência com a participação de vários sujeitos e grupos sociais que se identificam, particularmente, com a produção acadêmica. Com origem e destinação diferentes, alguns textos são produzidos com ampla circulação nos países, alguns mais restritos, destinados ao acervo de bibliotecas e, outros ainda, cuja difusão encontra-se favorecida pelo acesso virtual, em sites dos organismos internacionais, fundações, etc. Dentre as publicações, destacamos entre os textos políticos, as publicações da UNESCO no Brasil. Duas delas em especial sobre a formação de professores, em co-parceria com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), organizada por Siniscalco, sob o título: “Perfil estatístico da profissão docente” e outra em parceria com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), intitulada: “O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...”⁶. Nessas publicações é defendida a ideia de processos de profissionalização docente e da formação de um perfil profissional para o professor, trabalhando com dados estatísticos sobre diversos aspectos que envolvem o trabalho docente.

Os discursos desses textos políticos produzem sentidos sobre a “reconfiguração da identidade profissional do professor” (UNESCO, 2004, p. 33), como uma ênfase a ser assumida pelas políticas de currículo contemporâneas. Tal discurso produz a ideia de o professor se constituir em um *fator* (UNESCO, 2004) responsável pelo sucesso da aprendizagem dos alunos e da educação, com o seu desempenho passando a ser o alvo de avaliação constante. Tal como já foi analisado por Ball (2003, 2004), esses textos dirigem-se à defesa da cultura da performatividade, com o objetivo de influenciar a prática docente, criando novas identidades sociais sobre o que significa ser professor, ou nas palavras de Ball (2003), “o que significa ensinar e o que significa ser professor” (p. 218).

Ao selecionarmos textos políticos produzidos e difundidos por organismos internacionais, o fazemos por entendê-los como importantes agentes catalisadores de políticas em diferentes escalas: global, regional, nacional, local. Os organismos internacionais são considerados por Ball (1998) um “laboratório político” que visam a influenciar e traduzir reformas em diferentes países via difusão de ideias de teóricos por meio de palestras, consultorias, publicações, entre outras atividades. Destaca-se, desse modo, o papel da comunidade de pensamento de diferentes políticas que trabalham com um conhecimento especializado ou derivado de um determinado campo, ligado, ou não, a um setor da política pública.

⁶ Esta publicação também contou com a parceria do Ministério da Educação do Brasil, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e do Instituto Paulo Montenegro (IBOPE). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134925por.pdf> Acesso: 13 fev. 2018

Em outro trabalho, Dias e López (2006), analisam o papel protagônico da UNESCO na produção de políticas públicas para a docência e a avaliação nos processos de aprendizagem, como estratégia para o alcance do sucesso escolar. O Relatório Delors, intitulado: “Educação: um tesouro a descobrir” se configura em um consenso global em torno das políticas de educação para o século XXI. O Relatório buscou a convergência de ideias em torno de políticas (Ball, 1998), como resultado do desdobramento da Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, envolvendo a participação de países com diferentes experiências no âmbito cultural, social, político e econômico. Desse modo, não consideramos o texto político como portador de uma única voz, mas sim como a expressão de diferentes vozes que expressam “demandas de diferentes grupos e indivíduos (...) e quanto maior o número de articulações, maior é a legitimidade que tais políticas podem possuir” (Abreu, 2012, p. 5). As propostas 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, pois nesses processos os sujeitos da escola interpretam, legitimam e/ou ressignificam as suas propostas. São as negociações de sentido presentes em todo processo de articulação que legitimam, ou não, as concepções, metas, finalidades das propostas de currículo.

O Relatório Delors (1996) dissemina discursos em defesa de aprendizagens mais flexíveis associadas à capacidade de adaptação, necessária, a um cenário de transformações permanentes. O texto político também advoga por modelos curriculares baseados nas competências e uma educação permanente, sintetizada no “aprender a aprender”. O discurso sobre a carreira do professor enfatiza a cultura da performatividade e a responsabilização do professor pelo êxito, ou não, das reformas e argumenta pela avaliação por mérito, vinculada ao desempenho dos alunos.

Nos textos selecionados para análise da região ibero-americana identificamos dois organismos internacionais produzindo ideias sobre a avaliação docente: a Organização de Estados Ibero americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e o escritório da UNESCO para a América Latina e o Caribe (OREALC/UNESCO). Muitos textos políticos foram produzidos e disseminados desde a publicação do Relatório Delors, mas neste artigo nos detemos nos textos: *Miradas sobre la educación en Iberoamerica: Desarrollo profesional docente y mejora de la educación* (OEI, 2013) e *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe* (UNESCO, 2012).

Ao analisarmos os textos políticos para a docência em uma abordagem discursiva devemos levar em consideração nessa produção, as negociações, lutas, atribuições de sentidos das organizações, instituições em relação ao conteúdo produzido e aos processos de articulação dos textos políticos de controlar os sentidos e significados nas leituras.

Na abordagem discursiva, ao interpretarmos textos políticos para compreender a sua legibilidade, devemos nos atentar para o caráter precário e contingente desse processo ao considerar que:

(...) 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).

As políticas curriculares devem ser entendidas como processos de negociação caracterizados pela existência de conflitos e acordos em busca de um consenso possível (Mouffe, 1996, 2005). Nesse processo de articulação as proposições vão se delineando até resultar nas definições curriculares que conhecemos.

2. A centralidade da avaliação e suas relações com o currículo e a docência

A avaliação é uma prática que perpassa os séculos da história, não somente na área educacional, mas também nos demais setores da sociedade. Concordamos com Barreiros (2003) de que o vigor com que se faz presente nos discursos que a apontam como “mecanismo fundamental para a melhoria da qualidade do ensino” (p.23), refletindo “cada vez mais o caráter seletivo e regulador que se pretende instaurar na sociedade” (p.23). Compreendemos que a centralização da avaliação nas políticas educacionais está articulada com as formas de se fazer e pensar o currículo. Desse modo, os conteúdos presentes nos currículos bem como os sentidos que lhes são atribuídos, encontram-se em constantes processos de disputas e discussões.

Segundo Lopes (2004) os currículos por competências presentes em sistemas de avaliação centralizada nos resultados “configuram uma cultura de julgamento e de constantes comparações dos desempenhos, visando controlar uma suposta qualidade” (p.114). A avaliação centralizada no alcance de resultados específicos tenciona direcionar os conteúdos curriculares que devem ser ministrados e avaliados no interior da maioria das instituições de ensino, o que acarreta a uma padronização dos currículos e dos exames de avaliação.

Nesse cenário, podemos verificar nas políticas curriculares atuais, a aproximação de perspectivas do currículo e da avaliação como preconizada por Tyler, cuja racionalidade “se baseia na definição de metas/objetivos e de formas de verificação de sua consecução, secundada pela proposição de experiências que facilitem seu domínio” (Lopes & Macedo, 2011, p.44). Podemos identificar tal perspectiva, na leitura dos textos políticos ibero-americanos selecionados, principalmente no que se concerne à centralidade das avaliações de alunos e professores nas políticas curriculares em busca de uma suposta qualidade da educação, como meta a ser atingida. Entendemos que a centralização da avaliação nas políticas curriculares

direcionadas à região Ibero-americana não é isenta de interesses, pelo contrário. Dentre suas metas, está presente a busca pela qualidade da educação, através da verificação da eficácia, fiscalização e controle dos conteúdos disciplinares.

Concordamos com Esteban (2008) quanto à polissemia do termo qualidade que promove a construção de consensos no processo de articulação de demandas, tendo em vista a positividade que envolve este significante. O termo “qualidade” é hegemônico, legitimado pelo seu amplo alcance na medida em que todos defendem a qualidade na educação, independentemente da situação social, econômica, cultural, dentre outras. Concordamos com Lopes (2013), ao defender 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. Há hegemonia, segundo Laclau (2006) quando uma particularidade assume certa função universal, mantendo sua provisoriade e contingência sendo o resultado da articulação ligada às lutas concretas de sujeitos e grupos sociais (Laclau, 1990).

Na leitura dos textos políticos direcionados às políticas curriculares analisados nesse trabalho, pudemos perceber o uso no singular da palavra qualidade. Contudo, ao refletir 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.

No texto político *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”⁷ (p. 181). No tocante 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.

⁷ Todas as traduções dos trechos dos documentos dos organismos internacionais citados nesse artigo foram de responsabilidade das autoras.

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. Contudo, não podemos discutir a problemática da qualidade da educação, sem envolver o professor, esse importante protagonista.

No Miradas sobre la educación en Iberoamerica: Desarrollo profesional docente y mejora de la educación, da OEI (2013), destacamos a articulação da qualidade da educação com a atuação dos professores como podemos ver sintetizado no excerto: “um perfil de docente requerido pelo sistema educativo para o alcance de expectativas de melhorias na qualidade da educação” (p.180). Embora o texto político 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.

Nos aspectos apontados pela OEI, notamos 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 diferentes 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 verificar 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, como podemos destacar a seguir: “um bom sistema de avaliação do desempenho docente pode contribuir para a melhora do resultado dos alunos” (OEI, 2013, p. 269).

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, entre outros aspectos importantes para o desenvolvimento curricular docente em sua formação e trabalho.

3. Avaliação do desempenho docente

Em relação 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).

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 avaliação do desempenho estão previstas ao menos três níveis que constituem os processos avaliativos do desempenho dos professores: 1º) licença inicial; 2º) licença profissional e 3º) certificação avançada. No primeiro nível destinado ao professor em início de carreira, pretende-se avaliar o conhecimento dos conteúdos de sua formação prevendo a sua atuação profissional, enquanto o segundo nível espera-se avaliar a prática docente via aprendizagem dos alunos e está relacionado ao processo de formação contínua. No terceiro nível, os resultados do sucesso escolar obtido pelo docente confere seu desempenho no magistério podendo auferir pagamento diferenciado assim como acesso a cargos de direção (OEI, 2013).

Identificamos, nos diferentes níveis de avaliação do desempenho docente apresentado, a valorização de planos de carreira articulados com a ascensão de avanços verticais e horizontais para a docência e bonificações salariais acentuando a competitividade entre os professores. Críticas vêm sendo apresentadas em relação às tentativas de controle do trabalho docente que podemos identificar via sistemas de avaliação do professor em seu trabalho na escola. 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 inspeção” (p. 4). No tocante aos procedimentos, mecanismos, critérios classificatórios e técnicos para a avaliação dos professores iniciantes e para os em exercício no magistério, podemos verificar a crescente preocupação dos organismos internacionais com essas questões, nas leituras dos textos políticos. Estas, encontram-se presentes nos seguintes trechos:

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).

Podemos ainda destacar a ênfase à meritocracia nos textos políticos ao afirmarem que a

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 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: 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.

Ainda em relação aos incentivos salariais e aos avanços verticais ao longo do exercício da docência, é perceptível 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 Hypolito (2010), que a avaliação do desempenho docente instaura um ambiente competitivo e fiscalizador entre os professores, no qual estes 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 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. As autoras encerram com um importante questionamento: “quão bem deve desempenhar-se um docente na avaliação para que tal desempenho seja considerado aceitável ou suficientemente bom?” (p.15)

Considerações Finais

Concordamos com Lopes e Macedo (2011) sobre a necessidade das reflexões acerca do currículo e seus efeitos (tanto para a formação dos alunos na Educação Básica e para a formação Inicial e Continuada dos professores). 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.

Defendemos neste artigo a importância de analisarmos discursos produzidos e difundidos em diferentes escalas em textos políticos de organismos internacionais para a compreensão da produção de políticas de currículo para a docência envolvendo a avaliação. Esses discursos têm, potencialmente, a capacidade de influenciar textos de definição política para a docência em diferentes países, mesmo destacando o caráter contingente e precário desses discursos. Os discursos em disputa têm o potencial de tornarem-se “a política”, a partir da produção de sentido como prática social e política. Devemos considerar ainda as possibilidades, nesses processos de articulação, de que os sentidos sejam transferidos nos vários contextos de produção da política e que nesse processo ocorram deslizamentos interpretativos e processos de contestação (Ball & Bowe, 1998), capazes de dar uma nova dinâmica à produção do discurso da política. Corroboramos com Ball (1994) ao afirmar que a política é tanto contestada quanto alterável, sempre em um estado de ‘tornar-se’, fruto da luta pela significação dos textos de definição de políticas.

Reconhecemos os limites de representar diferentes discursos sobre a avaliação nas políticas de currículo para a docência ao destacar seus nexos a partir de textos políticos da OEI e UNESCO, mas as convergências em torno de novos papéis para o magistério podem e devem ser discutidos como nos propusemos a fazer neste artigo. Entre as possíveis leituras 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.

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, 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 por pisos salariais, condições de trabalho e plano da carreira em uma perspectiva mais coletiva e valorizada social e financeiramente, fazendo com que a profissão seja cada vez menos atrativa e com um déficit cada vez maior de profissionais para darem aulas.

Muitos outros efeitos podem ser aprofundados, mas optamos por indicar alguns deles no convite a provocar debates acerca do que vem produzindo nas políticas de formação e atuação docente a ênfase de processos de avaliação que produzem sentidos de padronização como tentativa de alcance de qualidade da educação.

Referências

- Abreu, R. G. (2012). A prática nas políticas de currículo para a formação de professores. *Anais do XVI Endipe, Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino* (pp. 2-12). São Paulo: Unicamp, Campinas. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1557b.pdf Acesso:14 fev. 2018
- Antoniades, A. (2003). Epistemic communities, epistemes and the construction of (world) politics. *Global Society Magazine*, 17 (1), 21-38.
- Ball, S. J. (1994). *Education Reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Ball, S. J. (1998). Cidadania Global, consumo e política educacional In S. Luís Heron (Org.), *A escola cidadã no contexto da globalização* (pp. 121-137). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ball, S. J. & Bowe, R. (1998). El currículum nacional y su “puesta en práctica”: El papel de los departamentos de materias o asignaturas. *Revista de Estudios de Currículum*, 1 (2), 105-131.
- Ball, S. J. (2002). Reformar escolas / reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (002), 3-23.
- Ball, S. J. (2003). The teacher’s soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18 (2), 215-228.
- Ball, S. J. (2004). Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Revista Educação & Sociedade*, 25 (89), 1105-1126. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22613.pdf> Acesso: 14 fev. 2018.
- Barreiros, D. R. A. (2003). *O sistema nacional de avaliação da educação básica: vínculos entre avaliação e currículo*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, RJ: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/pdfTeses/O_sistema__49.pdf Acesso: 14 fev.2018
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez.

- Dias, R. E., & López, S. B. (2006). Conhecimento, poder e interesse na produção de políticas curriculares. *Currículo sem fronteiras*, 6 (2), 53-66. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/dias-lopez.pdf> Acesso: 14 fev. 2018.
- Dias, R. E. (2013). Demandas das políticas curriculares para a formação de professores no espaço Ibero-americano. *Revista e-Curriculum*, n. 11, v. 02, 1-18.
- Dias, R. E., Abreu, R. G. & Lopes, A. C. (2012). Stephen Ball e Ernesto Laclau na pesquisa em política de currículo. In C. E. Ferraço, C. T. Gabriel & A. C. Amorim (Orgs.), *Teóricos e o campo do currículo* (pp. 200-214). Campinas, São Paulo: FE/ Unicamp. Disponível em: www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=52156 Acesso: 14 fev.2018
- Esteban, M. T. (2008). Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. *Revista Portuguesa de Educação*, 21 (1), 5-31. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v21n1/v21n1a02.pdf> Acesso: 14 fev.2018
- Hypolito, Á. M. (2010). Políticas curriculares: estado e regulação. *Revista Educação & Sociedade*, 31 (113), 1337-1354. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/15.pdf> Acesso: 14 fev.2018
- Laclau, E. (1990). La construcción de una nueva izquierda. Entrevista com Laclau. In: *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo* (pp.187-206). Nueva Visión.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: FCE.
- Laclau, E. (2006). Inclusão, exclusão e a construção de identidades. In J. Burity & A. Amaral (Orgs), *Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas de análise social* (pp.21-37). São Paulo, SP: Annablume.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2015). *Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical*. São Paulo: Intermeios.
- Lopes, A. (2004). Políticas de currículo: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, 9 (26), 109-118. Disponível em: <http://stoa.usp.br/gepespp/files/3114/17469/Pol%C3%ADticas+curriculares+-+continuidade+ou+mudan%C3%A7a+de+rumos.pdf> Acesso: 14 fev. 2018.

- Lopes, A., & Macedo, E. (2011). *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez.
- Lopes, A. (2013). Teorias pós-críticas, política e currículo. *Revista Educação & Sociedade*, (39), 7-23. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf> Acesso: 14 fev. 2018.
- Melo, M. A., & Costa, N. R. (1995). A difusão das reformas neoliberais: análise estratégica, atores e agendas internacionais. In E. Reis, M. H. Almeida & P. Fry (Orgs.), *Pluralismo, espaço social e pesquisa* (pp.153-175). São Paulo, SP: ANPOCS, Editora HUCITEC.
- Mouffe, C. (1996). *O regresso do político*. Lisboa: Gradiva.
- Mouffe, C. (2005). Por um modelo agonístico de democracia. *Revista Sociologia Política*, 25, 11-23. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n25/31108.pdf> Acesso: 14 fev. 2018.
- OREALC, UNESCO (2003). Red de Formación Docente de América Latina y el Caribe. Red: Kipus. Carta de Santiago do Chile. Santiago: Chile. Disponível em: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_fabrik&view=details&formid=1&rowid=61&lang=es – Acesso em 14.fev.2018.
- OEI (2011). Miradas sobre la Educación en Ibero-América. Madrid: Espanha. Recuperado em fev 14, 2018, de www.oei.es/metas2021/Miradas.pdf
- OEI (2013). Miradas sobre la Educación en Ibero- América: Desarrollo profesional docente y mejora de la educación. Madrid: Disponível em: www.oei.es/publicaciones/InformeMiradas2013.pdf - Acesso em 14.fev.2018.
- Shiroma, E. O. & Neto, A. C. B. (2015). Em nome da qualidade: construindo estándares para o gerenciamento de professores. *Revista Movimento de Educação*, (2), 1-25. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/252> Acesso em 14.fev.2018
- Siniscalco, M. T. (2003). *Perfil estatístico da profissão docente*. São Paulo: Moderna.
- Torrecilla, F., & Murillo, J. (2006). *Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente: una apuesta por el cambio. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en la América Latina y Europa*. Santiago: OREALC/UNESCO. Disponível em:

http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/modelos_innovadores_en_la_formacion_inicial_docente_una_ap/ - Acesso em 14.fev.2018

UNESCO (2004). O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam (pesquisa nacional Unesco /2004). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134925por.pdf> - Acesso em 14.fev.2018.

UNESCO (2012). Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Santiago: Chile. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223249S.pdf> - Acesso em 14.fev.2018.

SPEECHES ON TEACHING EVALUATION IN IBEROAMERICA

ABSTRACT

The production of curriculum policies for teaching is a result of a series of influences at different scales. Throughout the last decades, different political texts emphasize the centrality of the teacher formation in the curricular reforms discourses. The focus on the teacher highlights propositions for teacher professionalization, for the teachers formation curriculum, for the attributions projected onto this professional from the expectations about the curriculum and the school towards the quality of education. In this context, the role of evaluation in its different dimensions is also relevant. The evaluation of teacher performance is an issue that has been gaining recognition in curriculum policies aimed at the initial and continuing teacher training in the Iberoamerican region. We understand that this curriculum policy seeks not only to evaluate, but also to direct the curriculum of initial and continuing teacher training, through the results obtained by the teachers in the classes that they work. Oriented by the theoretical-methodological approaches of the Discourse Theory (Laclau and Mouffe) and the Policy Cycle (Ball) we defend that these discourses express social practices and represent demands that compete in different political arenas for different projects. In this article, we analyze the discursive production on teacher evaluation in political texts produced by the OEI and UNESCO, important catalysts agentes of curricular public policies and their multiple influences in the formation and teaching work, thinking it beyond the centrality of the State. We recognize in the different selected political texts, the

pursuit for the legitimacy of evaluation policies for teaching that spreads the idea of the teacher's responsibility as a fundamental agent for the success in the school performance of the students of the basic school.

Keywords: curriculum policies; political texts, teaching; evaluation.