



4727 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
GT12 - Currículo

RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE NAS POLÍTICAS CURRICULARES IBERO-AMERICANAS: DISCURSOS DA OEI EM VOGA
Paula Eduarda das Dores de Souza Lima - UERJ - PROPED - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE NAS POLÍTICAS CURRICULARES IBERO-AMERICANAS: DISCURSOS DA OEI EM VOGA

Resumo: A intensa produção de políticas curriculares no espaço Ibero-americano tem sido discutida por pesquisadores e estudiosos de diferentes áreas da educação. A fim de ampliar algumas dessas discussões e estimular outras possíveis, o presente trabalho se debruça sobre as políticas de responsabilização docente, defendidas e disseminadas pela Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI). Focalizamos alguns textos políticos das Coleções Metas Educativas 2021 e Miradas sobre la Educación en Iberoamérica, que delimitaram nosso objeto de análise e recorte temporal (2009-2013). Oriento-me teórica e metodologicamente na abordagem do ciclo contínuo de políticas de Stephen Ball (1994; 2010) e em estudos pós-estruturalistas do campo do currículo (DIAS, 2009; 2013; LOPES, 2006). Arenas de lutas pela significação da responsabilização são forjadas e têm vinculado o trabalho e a formação dos professores ao alcance de metas e resultados de desempenho dos alunos, visto que os docentes são considerados peça-chave para o sucesso educacional.

Palavras-chave: Políticas de currículo; Responsabilização docente; Discursos em disputa; OEI.

1. INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, os discursos que circulam no espaço Ibero-americano através de políticas curriculares têm servido de orientação para a educação na região. Por meio de propostas, a revisão das políticas de currículo, principalmente, as que se referem à formação de professores assumem centralidade (DIAS, 2013).

Embora o discurso da qualidade da educação não seja o único que se mantém como hegemônico atualmente, é também pautado nele, que os discursos da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) são produzidos, inclusive, os que se referem às políticas de responsabilização para docentes.

Neste contexto, fazemos referência aos discursos como prática de significação descentrada, que se articula com as práticas e as identidades dos sujeitos. Defendemos serem múltiplas as possibilidades relacionais, dentre elas, a articulação dos Estados-nação com diversos atores sociais, instituições e organizações internacionais.

Considerando isto, os textos difundidos pela OEI e elencados neste estudo são textos que representam a própria expressão política sendo, portanto, concebidos discursivamente como textos políticos (DIAS, 2013).

Dentre as diversas produções da Organização, destacamos dos dezenove títulos que compõem a Coleção Metas Educativas 2021, apenas dois, *Profesión docente: aprendizaje y desarrollo profesional docente* e *Reformas educativas: calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (OEI, 2009a; 2009b). Esta coleção é resultado de uma iniciativa que promoveu um grande apoio coletivo entre ministros de Educação ibero-americanos, a partir do projeto *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*.

O terceiro texto político que integra esta discussão constitui informes anuais desde 2011, intitulado *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica - Desarrollo profesional docente y mejora de la educación* (OEI, 2013). Essa publicação é o principal produto do Instituto de Monitoramento e Avaliação dos Objetivos dos Estados Ibero-Americanos¹ (IESME), cuja função é monitorar avaliação das políticas na região.

Na leitura dos referidos textos, identificamos algumas tendências nos discursos da OEI que apareciam recorrentemente. Tais tendências foram interpretadas e nomeadas de eixos temáticos discursivos e, contribuíram para organização e identificação dos discursos que apontam para a responsabilização do professorado.

Dias (2009, p.86) interpreta esses eixos como “núcleos de produção de discursos”, por permitirem a concentração de diferentes temas abordados nos textos.

Com a autora argumentamos que, além de exporem discursos hegemônicos “incorporam outros discursos que circulam em outros espaços e grupos, ampliando-os ou, simplesmente, difundindo-os, com as críticas que lhes são dirigidas, ou provocando o debate entre o que não há acordo ou há contraposição” (p.88).

Nesse sentido, explicitamos os discursos difundidos pela OEI baseados em três eixos temáticos, os quais denominados de visão comum, ideia de futuro e atribuição de responsabilidades.

A nosso ver, os textos políticos aqui selecionados, representam ricas fontes de análises para pesquisadores do

campo da educação, sobretudo, do currículo, por conter um conjunto riquíssimo de contribuições de autores ibero-americanos, especialistas em suas áreas de estudo e atuação. Além disso, tais produções têm impactado direta e significativamente, o sistema educacional brasileiro, através de programas e metas de médio e longo prazo, frutos de amplos acordos e consensos considerados estáveis para o desenvolvimento do país.

Vale ressaltar que nossa opção de investigação, nos leva a abrir mão de tantas outras possibilidades de diálogo e reflexão acerca das políticas curriculares voltadas à docência, ao passo que entendemos serem muitas as nuances de sua prática e formação.

Tomamos como base teórico-metodológica o ciclo contínuo de políticas de Stephen Ball (2010), juntamente, com autores do campo do currículo e da formação de professores, por acreditarmos na possibilidade de melhor compreensão do movimento complexo, dinâmico e contingente das políticas.

Para isto, iniciamos explicitando alguns sentidos que estão em disputa pela significação da responsabilização. Em seguida, destacamos os discursos da OEI que apontam para a responsabilização dos professores e, por fim, nos limites dessa apresentação, concluímos com algumas considerações.

2. SENTIDOS EM DISPUTAS EM TORNO DA SIGNIFICAÇÃO DA RESPONSABILIZAÇÃO NA IBERO-AMÉRICA

Apresentando-se como uma política pública, as políticas de responsabilização vêm sendo objeto de estudo de muitos pesquisadores e, conseqüentemente, tem ampliando e problematizado as discussões em torno de diferentes questões educativas.

Originário do inglês *accountability*², o termo não conta com um equivalente preciso na língua portuguesa, mas quando traduzido, nos remete a dois conceitos. O primeiro relacionado à prestação de contas, cujo foco está em definir se atores e instituições podem ser responsabilizados; e o segundo, em consequência deste, está baseado na ideia de responsabilização, expressando a reivindicação dos cidadãos para que a escola seja responsabilizada diretamente pelos resultados dos alunos.

Alguns autores que se debruçam sobre a temática, como Afonso (2009), Brooke (2006), Freitas (2013) e Hypolito (2010), nos mostram que as políticas de responsabilização podem ser entendidas como tentativas de melhorar os resultados das escolas, por meio de consequências para estas. Essas consequências podem ser materiais ou simbólicas, mediante o desempenho dos estudantes, medido por procedimentos de avaliação, principalmente, de larga escala.

Pautada em experiências de países considerados pioneiros na adesão das referidas políticas, como Inglaterra e Estados Unidos, a introdução das políticas de responsabilização no contexto brasileiro ganha centralidade nas políticas de currículo, como fruto do apogeu das reformas destinadas à educação nos anos 1990 (AFONSO, 2009; BROOKE, 2006; HYPOLITO, 2010).

Nesse cenário, arenas de lutas vêm sendo forjadas, na tentativa de garantir a manutenção de projetos considerados hegemônicos, bem como o interesse pela construção de novas formas de controle da formação de alunos e professores.

Em virtude desses embates, e não menos significativos, contextos de resistências a tais políticas emergem em resposta a muitos desdobramentos oriundos da luta política. Esses contextos de disputas contribuem para que sejam múltiplas as possibilidades de significar a responsabilização. Essa produção de sentidos compõe o campo da discursividade e busca uma fixação, ainda que contingente e provisória (DIAS, 2009).

Na impossibilidade de nessa discussão, abarcamos todos os sentidos que estão em jogo através das referidas políticas e, devido aos limites das páginas que compõem este trabalho, trazemos de forma resumida, apenas os sentidos mais recorrentes.

Destacamos então, o discurso da gestão democrática e da participação coletiva, que segundo Hypolito (2010), configura parte do discurso oficial da responsabilização. Com incentivo à descentralização financeira e a autonomia, visa a aumentar a eficiência, eficácia e produtividade na esfera educacional. Ações com características gerencialistas passam a ser encaradas como solução para todos os problemas da educação pública.

Brooke (2006) disserta que a responsabilização vem se difundindo como alternativa política na Europa e na América Latina, devido à migração de políticas educacionais, por intermédio de agências internacionais e da livre circulação de informações. A maior participação dos sujeitos nos processos educativos relaciona-se à ideia de uma gestão transparente, coletiva e democrática. Diferentes grupos e sujeitos autorizados, que atuam no campo das políticas públicas, do currículo e da formação de professores, são chamados a falar e a se posicionar perante algumas demandas referentes à formação, a carreira e a prática docente.

Somado a esse primeiro discurso, e também significando tais políticas, está a defesa do pagamento de bônus e aplicação de sanções em função das notas dos alunos, entre outras medidas.

Como resultado de diversos incentivos designados a diretores e professores, a recompensa pelos resultados alcançados e produtividade dos profissionais, se resume basicamente, ao aumento salarial, devido ao tempo de serviço e às titulações obtidas em cargos administrativos e de gestão. Em contrapartida, punições ocorrem quando os resultados não são favoráveis aos índices e metas estabelecidos. Algumas práticas podem ser adotadas, como a proibição da emissão de certificados de conclusão para os estudantes; a remoção de docentes e alunos para outras unidades escolares

diferentes de sua locação; a suspensão temporária de docentes; a exoneração de gestores e professores de seus cargos; o desligamento definitivo do serviço público, e por fim, o fechamento de escolas.

Posicionamentos contrários e de resistência a essas políticas têm rendido alguns estudos como o de Freitas (2013), que critica verazmente o sistema de bonificações, por acreditar que a meritocracia é uma categoria que perpassa a responsabilização, com efeitos questionáveis. Tais efeitos sinalizam pontos cruciais para o magistério, pois representam a penalização dos professores ao considerarem que sua motivação maior é financeira; a exposição vexatória dos professores devido às sanções; a falta de evidência empírica que caracteriza o descuido frequente da ética por parte da gestão escolar e, a comprovação de estudos concluindo que a meritocracia não tem maiores efeitos na melhoria do desempenho dos alunos.

Outro ponto relevante no discurso da responsabilização docente e que consideramos caro à educação é a correspondência direta entre desempenho dos professores e os resultados alcançados pelos discentes (DIAS, 2013). Por agregar no âmbito educativo, diferentes modos tanto de aceitação quanto de resistência, a defesa dessa relação mostra-se atravessada por ambivalências.

Nessa perspectiva, à proporção que o professor assume o papel de protagonista na produção e execução de muitas políticas voltadas para o currículo, por vezes, se torna um professor curricularista, com reconhecimento do acúmulo de conhecimentos que possui. Cabe a esses profissionais investir em sua capacitação como se o sucesso ou o fracasso do trabalho pedagógico e o processo formativo fosse unicamente de esforço pessoal (DIAS, 2009; OLIVEIRA, 2009).

Ao considerarmos o destaque dado à formação dos docentes, concordamos com Dias (2013) que uma nova ideia de profissional surge, nos levando a considerar os diversos contextos em que determinadas políticas vêm sendo produzidas. Tais produções são constituídas em um campo de lutas, mobilizando conhecimento, poder, e estratégias em torno de diferentes demandas educacionais. O professor, mediante as políticas de responsabilização, é considerado peça-chave para a melhoria do ensino e a garantia de uma educação de qualidade.

O último sentido que explicitamos é o da tentativa de garantir o controle da formação, da prática e do compromisso social dos professores, por meio das avaliações.

Por décadas, revisões das políticas de currículo são propostas e pleiteadas, inclusive, as que dizem respeito à formação do corpo docente. O destaque dado a essas propostas pretende assegurar a consolidação de tantas outras que estão em vigor, difundindo o propósito de objetivar a melhoria da qualidade de ensino (DIAS, 2013).

Ao fazer menção às investidas para o controle na/da educação, Afonso (2009) afirma que a avaliação constitui um dos eixos estruturantes das reformas da administração pública e de novas formas de governo. As políticas avaliativas se tornam determinantes para a tentativa de regulação por parte do Estado, das práticas curriculares, das decisões pedagógicas das escolas e do trabalho dos professores.

Julgamos importante atentarmos para tais mecanismos, pois exercem ações indiretas de medida e controle da eficácia das políticas, através do estabelecimento de metas, comparações de desempenho, índices, entre outros dispositivos, favorecendo a responsabilização dos professores (BALL, 2010; HYPOLITO, 2010).

Expandindo esse debate, Dias (2013) nos informa acerca das políticas destinadas ao currículo na região Ibero-americana, que o vínculo entre a formação e a prática dos professores e desempenho dos estudantes acentua a performatividade na atividade do magistério. Nesse sentido, o professor bem formado tem maior capacidade de assegurar melhores resultados, conseqüentemente, intensificam-se as exigências a sua formação.

No que concerne à performatividade, buscamos compreendê-la como um discurso de poder, um modo de regulação enquanto estratégia que tende a produzir mecanismos para mensurar o desempenho, a produção e os resultados, uma vez que institui valores que podem qualificar indivíduos ou organizações (BALL, 2010; DIAS, 2009; LOPES, 2006).

Diante do exposto, a nós parece pertinente ampliar a discussão trazendo as contribuições de Stephen Ball (1994; 2010) para o campo do currículo por intermédio do ciclo contínuo de políticas. Acreditamos poder através da presente teoria, avançar no entendimento do mover das políticas em cada instância que vem sendo significada, devido à abrangência na análise de influências globais, nacionais e locais e, a articulação entre elas.

Atuando de maneira não linear e atemporal, são cinco os contextos que compõem o ciclo de políticas: o contexto de influência, no qual os discursos políticos são construídos; o contexto de produção do texto político, que define textos, regulamentações e documentos; o contexto da prática, no qual sentidos produzidos pelos contextos anteriores são ressignificados nas instituições escolares; o contexto dos resultados ou efeitos que se preocupa com questões de justiça, igualdade e liberdade individual; e por fim, o contexto de estratégia política, que identifica atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política (BALL, 1994).

Todos esses contextos se inter-relacionam de maneira não hierárquica podendo um contexto ser atravessado pelo outro. As políticas se movem e consensos e conflitos acontecem, dando margem a intensas disputas e negociações.

Ao pôr em xeque a soberania do Estado na projeção e implementação de políticas, Ball opõe-se às abordagens estadocêntricas que ignoram as ações e interferências dos sujeitos na prática educacional, desempoderando-os. Um número não mensurável de atores, e outros coletivos sociais significam as políticas curriculares com fins e formas diversas.

Compreendemos que as políticas educacionais como um todo são objeto de disputas por uma gama de sujeitos governamentais ou não, agentes nacionais e organismos de atuação transnacionais. A partir do ciclo contínuo de políticas, observamos que os deslocamentos territoriais, cada vez mais frequentes na atualidade, os fluxos culturais da globalização

e o mover das políticas reforçam a não verticalidade das relações de poder.

Ao operarmos com a teoria de Ball, nos aproximamos mais do entendimento do processo de produção e transição das políticas que permite a existência de interpretações das interpretações, graças à diversidade de leituras e leitores existentes nesse processo (BALL, 1994). Por isso, defendemos que a multiplicidade de contextos, integrada às modificações das instituições do setor público, dos cidadãos e a forma de se relacionarem corroboram para o dinamismo das políticas. Percebemos quão conflituoso e disputado é esse processo devido ao caráter fluido, multifacetado e contingente das políticas que significam ao mesmo tempo em que são significadas.

Embora discorrendo resumidamente sobre alguns exemplos referentes às políticas de responsabilização, vemos a oportunidade através da presente discussão, de pensarmos sobre quais seriam as possibilidades de escape, de luta política, de resistência, perante os efeitos dessas políticas que estão em andamento.

3. DISCURSOS DE RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE NAS POLÍTICAS CURRICULARES PRODUZIDAS PELA OEI

Atualmente, a OEI vem assumindo um caráter integrador entre os Estados-nação que fazem parte de sua membresia³ mediante o processo histórico e político vividos por estes, que remontam ao passado colonial e ao período de independência. A valorização cultural e linguística dada às línguas portuguesa e espanhola, como elemento de pertencimento, além de facilitadora de articulações, diferenciam a OEI de outras organizações atuantes nesse espaço.

Oportunamente, durante um período de grande importância para a região, a OEI cria o Projeto *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios* que culminou em um projeto histórico para a Ibero-América. Este projeto foi inspirado na comemoração dos bicentários da independência de muitos países latino-americanos, sendo delineado através de articulações em torno da educação, de modo a contribuir de forma decisiva para o desenvolvimento regional.

Os textos difundidos pela OEI e elencados neste trabalho são textos que representam a própria expressão política (DIAS, 2013), portanto, discursivamente textos políticos. Argumentamos que tais produções, enfiadas de tensões e conflitos visam a consensos, ainda que contingenciais, para o cumprimento de metas estabelecidas para a educação em toda a região.

Selecionamos como fontes de análise, dois textos políticos da Coleção *Metas Educativas 2021 - Profesión docente: aprendizaje y desarrollo profesional docente* (OEI, 2009a) e *Reformas educativas: calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (OEI, 2009b) e, um último texto, da Coleção *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica - Desarrollo profesional docente y mejora de la educación* (OEI, 2013).

Das referidas coleções examinamos os artigos que tratavam de questões relacionadas à temática principal deste estudo, e para isto, fizemos buscas nos textos com as palavras-chave: *responsabilidad, rendición de cuentas e accountability*.

O primeiro livro apresenta um projeto que preconiza a melhora da qualidade da educação, enquanto o segundo defende que o professorado é a chave principal para se atingir essa qualidade. A terceira opção textual analisada é concebida como principal produto do IESME e são elaborados anualmente para monitoramento de metas e aprofundamento de temáticas educativas importantes em todo o espaço Ibero-americano.

Assumidamente, nesses textos concretizam-se concepções, crenças e valores, ancorados na ideia enfática da extrema importância dos professores para o avanço qualitativo educacional.

De acordo com o embasamento teórico adotado, os discursos investigados emergem do contexto de influência e ganham legitimidade, dentre outras vias, materializando-se através das Coleções da OEI, e vão disputar espaço para influenciar o contexto da prática, para o qual tais discursos são produzidos.

Com o aprofundamento das leituras, algumas tendências presentes nos discursos ibero-americanos ganharam destaque, e serviram de indicativos para o que classificamos de eixos temáticos discursivos. Na interpretação de Dias (2009, p.86), esses eixos são chamados de “núcleos de produção de discursos”, por permitirem a concentração de diferentes temas exteriorizados pelos textos lidos. Optamos então, por denominar respectivamente, os eixos de *visão comum, ideia de futuro e atribuição de responsabilidades*. Nossa tentativa é de, a partir deles, ampliar os questionamentos e reflexões acerca das políticas curriculares vinculadas à docência, sobretudo, as que contribuem para responsabilizá-la pelo sucesso ou fracasso escolar dos alunos.

Buscamos evidenciar nas subseções a seguir, os ideários explicitados e propagados pela OEI, por meio dos eixos identificados que se configuram em núcleos que produzem discursos.

3.1. Visão comum

O debate sobre os rumos da educação contemporânea gradativamente avoluma-se na pauta das mais recentes discussões. Em virtude disso, as produções recentes da OEI nos trazem um forte discurso assentado em um ideal a ser atingido, no qual concentra suas ações e determina os percursos de seus projetos. Esse discurso emerge do primeiro eixo

identificado em torno de uma *visão comum*.

Logo em suas páginas introdutórias, a OEI nos adverte ser necessária uma nova visão sobre o significado da educação para que novos modelos, mecanismos e formas de cooperação possam ser bem aceitos. A organização defende a importância de se avançar na sociedade do conhecimento e da informação e, planejar os currículos conforme as competências dos alunos, para que estes se integrem de forma ativa na sociedade e no mundo do trabalho. O texto declara que

La educación está en el centro de los debates ideológicos y políticos. Es comprensible que así sea, porque en ella se concentran los modelos, las visiones y los valores que las instituciones sociales y los ciudadanos defienden como deseables [...] (OEI, 2009b, p.13).

O discurso em defesa do “desejável” aguçou nosso interesse de compreensão acerca dos sentidos que são atribuídos à noção de *comum* defendida, o que focalizou cuidadosamente nossa análise.

O artigo de Juan Eduardo García-Huidobro, *Una nueva meta para la educación latinoamericana en el Bicentenario*, expõe que acordos nacionais de caráter ético e político passaram a ser produzidos nos séculos XX e XXI, em torno de uma educação universal e obrigatória, estendendo aos mais desfavorecidos o direito de aprender.

Nesse sentido, a educação democrática carece de um espaço educativo no qual todos os cidadãos possam interagir e se reconhecerem como iguais. O argumento de Huidobro (2009) seria as transformações sociais e culturais produzidas pela globalização, onde diferentes atores, em diferentes lugares, participam de um “imaginário comum” e de uma “comunidade de sentido” interferindo nas formas de comunicação política, mudando a experiência social cotidiana (p.31).

Para o pesquisador, existe a possibilidade de se propor a mesma educação para todos, como uma nova meta de orientação aos novos esforços de se prosseguir democratizando o marco do Bicentenario.

Em consonância, a obra de Marcela Gajardo intitulada *La educación tras dos décadas de cambio. ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué debemos transformar?*, sinaliza tendências comuns, relativas às demandas de uma sociedade do conhecimento que, incentiva por meio do desenvolvimento de estratégias, a competitividade dos países, a democracia e a equidade. A autora sublinha que “si existe un desafío común a todos los países del mundo, es el de responder al imperativo de la mejora de la calidad de los aprendizajes” (p.66).

Gajardo (2009) advoga, que o ato de revisar políticas e reformas tomando como referência as experiências do passado, pode ser um bom caminho para se chegar às metas traçadas e reduzir as diferenças de equidade e melhora da qualidade, dívidas, segundo ela, ainda não pagas na América Latina.

A referida *visão comum* está intrinsecamente relacionada aos consensos e tratados deliberativos, vistos por muitos, como parte indispensável da democracia. Notadamente, o significativo qualidade tem motivado e delineado o que é defendido como uma *visão comum* tanto pela OEI quanto por outros representantes da política curricular, apresentando pretensões universalizantes, marcados por diversos interesses e pela forma antagônica que são construídos.

3.2. Ideia de Futuro

Como incentivadora de alianças e tratados e significando as políticas através da adesão de metas e estratégias nos Estados-nação, a *ideia de futuro* desenvolvida nos discursos é inaugurada. As ações da OEI refletem as perspectivas de um porvir vitorioso em reparação a um passado não tão bem sucedido como esperado, reforçando a importância de se gerar expectativas futuras.

Com uma agenda educativa atualizada constantemente, a Organização afirma estar em sintonia com duas outras agendas tidas como inevitáveis: enfrentar os desafios pendentes do século XX e os novos desafios do século XXI (OEI, 2009).

O fato de existir uma agenda internacional que influencia a tomada de decisões da OEI, corrobora não apenas a defesa de Brooke (2006) quanto à migração de políticas, como evidencia o que Ball atribui como processo de apoio e articulações que propiciam a formação discursiva hegemônica. Conforme ressalta o organismo internacional, a parceria e compatibilidade de agendas configuram a importância de se avançar rumo à estratégias globais compartilhadas, porém, sem perder as características que fazem de seu projeto uma construção regional.

Existe discursivamente, um investimento no futuro, focalizado nos professores que enfatiza o fortalecimento da profissão docente como prioridade de atuação, pois para maior consenso, é necessário que os professores ocupem “el centro de la agenda educativa de la región” (OEI, 2009a, p.9). Dessa forma, podemos afirmar que o fortalecimento da profissão docente é pré-requisito fundamental para a oferta de uma educação considerada de qualidade.

A obra de José Manuel Esteve *La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento* sublinha que mudanças do contexto social contribuíram para o acúmulo de contradições do sistema de ensino. Segundo ele, pela primeira vez na história a sociedade “no pide a los educadores que preparen a las nuevas generaciones para responder a las necesidades actuales, sino para hacer frente a las exigencias de una sociedad futura que aún no sabemos cómo va a ser” (ESTEVE, 2009, p.24).

Julgamos necessário refletir sobre a declaração do autor, uma vez que acreditamos dizer muito. A presença de contradições nos sistemas educativos nos leva a considerar as diversas e sucessivas tentativas de apostas de governos, Estados, agências e organizações, em “verdades únicas” e “absolutas” que excluem possibilidades outras de se produzir

políticas e interpretar o mundo. Revelam ambivalências desencadeadas por projeções que buscam prever e garantir ações que tentam controlar o futuro educacional da escola, implementando normas, designando metas e divulgando prognósticos que desenham e ditam padrões ideológicos, metodológicos e curriculares para a formação e a prática docente.

As ambivalências oportunizam questionarmos certezas que vêm sendo postas, junto à necessidade de universalização, como condição primordial para mudanças e o sucesso educacional. Compreendemos como Lopes e Borges (2015) que toda política está fadada ao fracasso pela incompletude de interpretações possíveis. Projeções direcionadas à docência estão sempre submetidas às alterações, seja em um tempo presente ou futuro, diferenciando-se da que foi planejada e projetada (LOPES; BORGES, 2015).

Assumimos que interpretamos as exigências canalizadas nos professores, como o auge da luta por significação, como reflexo de atos de poder, de disputas para hegemonizar ideias e concepções que tentam estabilizar incertezas.

Ainda diante da expectativa fomentada por uma *ideia de futuro*, António Nóvoa no artigo *Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo?* mostra a existência de um consenso discursivo retórico, produzido por investigadores das áreas da formação de professores, redes institucionais, grupos de trabalho e especialistas de renomadas organizações internacionais. Os referidos grupos cooperam mais que os próprios professores, para renovar os estudos sobre a profissão docente, cujos discursos sobre a profissionalização da docência tendem mais a elevar o prestígio desses especialistas que promover a condição e visibilidade dos professores.

Segundo Nóvoa (2009) sabemos o que é preciso fazer para construir o futuro da profissão docente, porém, demonstramos ter dificuldades de pôr em prática nossas posições. A necessidade de começar esse processo de mudança se manifesta na pergunta que forma e encerra a ideia principal de seu artigo, ¿el futuro aún tardará mucho tiempo?

3.3. Atribuição de responsabilidades

Neste último eixo, encontramos com maior frequência ambivalências referentes à formação e ao trabalho docente, e interpretamos as mesmas, como possibilidades de escape, já que os sentidos das políticas são contextualmente construídos.

Ao pronunciar que “la calidad de la educación de un país no es superior a la calidad de su profesorado” (OEI, 2009a, p.7), o discurso da OEI imprime o tom do que vem produzindo e difundindo como política curricular, pois com efeito, atribui diretamente aos professores a responsabilidade pela qualidade educativa. A aposta na figura do professor confere-lhe um protagonismo estratégico para o cumprimento das propostas pensadas e endereçadas à região.

A Organização advoga que “el cambio educativo, la innovación y las reformas futuras, la calidad de la enseñanza, en síntesis, depende de la preparación y del compromiso de los docentes” (OEI, 2013, p.9). Reitera ser necessário avançar na regulação, acreditação e melhoria da qualidade da formação de professores, para adequá-la às exigências da profissão, articulando ações que englobam a formação inicial, a inserção na carreira, a formação continuada e a promoção profissional.

Constatamos que a própria nomeação dos textos políticos analisados *Miradas - Desarrollo profesional docente y mejora de la educación* (2013) e *Metas Educativas - Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (2009a) estabelece a correspondência entre o desenvolvimento profissional dos docentes e a melhoria da educação. Os títulos dos exemplares também sugerem a associação da aprendizagem à capacitação e o aperfeiçoamento dos docentes. Espera-se que os mesmos sejam profissionais preparados para que de fato, a educação se efetive qualitativa.

Se bien es cierto que los procesos de actualización y capacitación son una vía para instrumentar las necesidades de cambio e innovaciones educativas [...] es decir, como mecanismo fundamental para alcanzar un perfil profesional capaz de lograr una mejora continua de su práctica docente (OEI, 2009, p.158).

É mister dizer que consideramos inviável a definição de um perfil como resultado último de uma formação e profissionalização dos docentes, por defendermos a existência não de uma identidade, mas de processos de identificação fluidos e temporários (LOPES; BORGES, 2015).

Os referidos discursos tentam hegemonizar demandas e porfiam a definição do que é ser um “bom professor”, a fim de padronizar o currículo, as identidades, as práticas, as experiências e comportamentos dos professores, performatizando-os (LOPES, 2006).

Vale frisar, que não negamos a necessidade de investimentos nas condições que viabilizam a prática, na valorização da carreira e na formação dos professores. Contudo, a imprevisibilidade, a ausência de certezas e as diferenças, próprias do exercício do magistério, impedem a conservação de uma identidade estática, ao passo que entendemos que esta sempre está em curso, sendo provisoriamente significada. Lopes e Borges declaram que

[...] esse projeto identitário é impossível, porque se mostra impossível conceber identidades plenas. Mesmo quando nomeamos identidades formadas, quando tentamos estabilizar seus sentidos e organizar processos para garantir sua formação, essas identidades nos escapam (LOPES; BORGES, 2015, p.496).

Os aportes de outra pesquisadora ibero-americana, Dalila Oliveira (2009) denominados *Modelos y estrategias de desarrollo profesional docente: reflexiones críticas desde la realidad latinoamericana*, notifica que exigências prescritas via políticas educacionais não correspondem às condições de trabalho dos professores latino-americanos. Indaga ainda sobre

o desenvolvimento profissional docente como resultado de novas estratégias de formação, denunciando o que considera ser um retrocesso, já que em seu entendimento, a ingênua crença de que todos os problemas de aprendizagem são resolvidos no contexto escolar já havia sido superada.

[...] parece haber un cierto "consenso" [...] si los alumnos no consiguen aprender es porque los profesores no están lo suficientemente preparados para enseñarles. Tal "constatación" há llevado a buscar nuevas y continuas estrategias de formación de los docentes como un médio de desarrollo profesional, tanto por las administraciones públicas, como por los profesores de forma individual (OLIVEIRA, 2009, p.99, grifos da autora).

Argumentamos que a inconstância das políticas de currículo favorece a variabilidade dos discursos que, diferentemente de sua intenção, trazem instabilidades e ambiguidades pelo excesso de sentidos que são disputados nas arenas políticas.

Ressaltamos não sermos a favor da "desresponsabilização" daqueles que devem estar sempre comprometidos com o que fazem. No entanto, posicionar os professores como únicos responsáveis pela aprendizagem bem sucedida dos alunos e por um currículo dito de excelência, garantidor da qualidade do ensino desonera outros sujeitos e fatores também importantes para o sucesso educacional.

CONSIDERAÇÕES

Muito embora estejamos diante de consensos e dissensos quanto à aceitação e negação das políticas de responsabilização, os embates levantados enriquecem e ampliam as discussões sobre as políticas curriculares que estão em curso para além das instituições e da academia.

Os discursos que atravessam o cotidiano escolar redirecionam nossa prática enquanto educadores, e com isso, somos chamados a nos posicionar, não como meros receptores das políticas responsabilizáveis da categoria, antes, graças à imprevisibilidade da política, como responsáveis também, para promover politicamente, "válvulas de escapes" para demandas que permeiam nossa prática e formação.

Entendemos com Ball (1994) que é no contexto de influência que a OEI, enquanto organização internacional atua e seus discursos pleiteiam espaço, por tratar-se "de um contexto difusor de política, por excelência" (DIAS, 2009, p.60). De igual modo, operam nos contextos de produção de texto e da prática, visto que suas produções exercem influência e disputam sentidos na tentativa de obter o controle sobre o ser e fazer docente.

A forma como a OEI enuncia suas políticas voltadas para o currículo, outros fatores responsáveis para que a educação se efetive de qualidade são desprezados, resignificando a educação e o papel exercido pelos professores. Essa constatação evidencia no contexto Ibero-americano, uma tendência internacional de regulação da política educacional.

Diante do incômodo que isso nos traz sugerimos um novo olhar para as políticas curriculares e outras investigações que confrontem e ampliem a presente discussão, de modo que a docência não venha a ser equivocadamente concebida como ponte para o sucesso da educação.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo J. Políticas avaliativas e *accountability* em educação: subsídios para um debate ibero-americano. **Sísifo**, Lisboa, n. 9, p. 57-69, maio/ago. 2009.
- BALL, Stephen J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In: BALL, Stephen. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, p. 14-27, 1994.
- BALL, Stephen J. Performatividade e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**. v. 2, n. 32, p. 37-55, maio/ago. 2010.
- BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.
- DIAS, Rosanne E. **Ciclo de políticas curriculares na formação de Professores no Brasil (1996-2006)**. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2009.
- DIAS, Rosanne E. Demandas das políticas curriculares para a formação de professores no espaço Ibero-americano. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n.11, p. 461-478, ago. 2013.
- FREITAS, Luiz C. de. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 348-365. 2013.
- HYPOLITO, Á. M. Políticas curriculares, estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.
- LOPES, Alice C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**. v.6, nº 2, pp. 33-52, jul/dez. 2006.
- LOPES, Alice C.; BORGES, Veronica. Formação docente, projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 45, p. 486-507, jul./set. 2015.

APÊNDICE - TEXTOS SELECIONADOS PARA ANÁLISE

ESTEVE, José M. La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. In: OEI. **Coleção Metas**

educativas 2021: aprendizaje y desarrollo profesional docente. Madrid: OEI, 2009a, p.17-27.

GARCÍA-HUIDOBRO, Juan E. Una nueva meta para la educación latinoamericana en el Bicentenario. In: OEI. **Coleção Metas educativas 2021: calidad, equidad y reformas en la enseñanza.** Serie reformas educativas. Madrid: OEI, 2009b, p.19-33.

GAJARDO, Marcela. La educación tras dos décadas de cambio: ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué debemos transformar? In: OEI. **Coleção Metas educativas 2021: calidad, equidad y reformas en la enseñanza. Serie reformas educativas.** Madrid: OEI, 2009b, p.59-76.

NÓVOA, António. Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo?. In: OEI. **Coleção Metas educativas 2021: aprendizaje y desarrollo profesional docente.** Serie reformas educativas. Madrid: OEI, 2009a, p.49-55.

OEI. **Coleção Metas educativas 2021:** aprendizaje y desarrollo profesional docente. Serie reformas educativas. Madrid: OEI, 2009a.

OEI. **Coleção Metas educativas 2021:** calidad, equidad y reformas en la enseñanza. Serie reformas educativas. Madrid: OEI, 2009b.

OEI. **Miradas sobre la educación en Iberoamérica:** desarrollo profesional docente y mejora de la educación. Madrid: OEI, 2013.

OLIVEIRA, Dalila. Modelos y estrategias de desarrollo profesional docente: reflexiones críticas desde la realidad latinoamericana. In: OEI. **Coleção Metas educativas 2021: aprendizaje y desarrollo profesional docente.** Serie reformas educativas. Madrid: OEI, 2009a, p.99-107.

NOTAS

[1]Criado em 2010 o IESME é reputado pela OEI como um instrumento fundamental para monitorar os indicadores de metas estabelecidas pela Organização, através de avaliações e investigações educacionais. Para consulta: <https://www.oei.es/iesme/iesme>

[2]Para maior compreensão ver Afonso (2009).

[3]Estados-Membros de pleno direito e observadores que conformam a comunidade de nações: Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Uruguai e Venezuela. Para mais informações acessar: <http://oei.org.br/oei>