



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ELIANE DO SOCORRO DE SOUSA AGUIAR BRITO

**GOVERNANÇA SUPRANACIONAL E A POLÍTICA DESIGUAL
E COMBINADA PARA A CONSTRUÇÃO DE *STANDARDS*
DOCENTES**

**Florianópolis
2018**

ELIANE DO SOCORRO DE SOUSA AGUIAR BRITO

**GOVERNANÇA SUPRANACIONAL E A POLÍTICA DESIGUAL
E COMBINADA PARA A CONSTRUÇÃO DE *STANDARDS*
DOCENTES**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, Linha de Pesquisa Trabalho e Educação, sob orientação da Professora Doutora Rosalba Maria Cardoso Garcia.

Florianópolis
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Brito, Eliane do Socorro de Sousa Aguiar
Governança supranacional e a política desigual e
combinada para a construção de Standards docentes /
Eliane do Socorro de Sousa Aguiar Brito ;
orientadora, Rosalba Maria Cardoso Garcia, 2018.
193 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa
de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Trabalho e Educação. 3. Governança.
4. Organizações Multilaterais. 5. Política
Educativa. Docência. I. Garcia, Rosalba Maria
Cardoso . II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

“GOVERNANÇA SUPRANACIONAL E A POLÍTICA DESIGUAL E COMBINADA
PARA A CONSTRUÇÃO DE STANDARDS DOCENTES”

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 29/03/2018

- Dr^a Rosalba Maria Cardoso Garcia (EED/CED/UFSC - Orientadora)
Dr^a Célia Regina Vendramini (EED/CED/UFSC - Co-Orientadora)
Dr^a Áurea de Carvalho Costa (UNESP/Rio Claro/SP - Examinadora)
Dr Fabiano Antonio dos Santos (UFMS/MS - Examinador)
Dr^a Eneida Oto Shiroma (EED/CED/UFSC - Examinadora)
Dr^a Jocemara Triches (EED/CED/UFSC - Examinadora)
Dr^a Mariléia Maria da Silva (UDESC/SC - Suplente)
Dr^a Luciana Pedrosa Marcassa (MEN/CED/UFSC - Suplente)

Eliane do Socorro de Sousa Aguiar Brito
Dr. Elson Antonio Paim
Jocemara Triches

Eliane do Socorro de Sousa Aguiar Brito
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/MARÇO/2018

Dr. Elson Antonio Paim
Examinador do PPG (CED/UFSC)
Elson Antonio Paim

*Dedico esta pesquisa a todos os
trabalhadores e trabalhadoras
espalhados pelo mundo que sacrificam
suas vidas lutando diariamente pela
emancipação humana.*

AGRADECIMENTOS

“Você não sabe o quanto eu caminhei, pra chegar até aqui. Percorri milhas e milhas antes de dormir, eu não cochilei. Os mais belos montes escalei.” (Toni Garrido, Bino, Lazão e Da Ghama. *Música A Estrada*, 1998)

Seria muita pretensão dizer que percorri essa ‘estrada’ sozinha, muitas pessoas, em diferentes momentos se fizeram presente fisicamente, em gestos, palavras e por meio de mensagens positivas, sem vocês o fechamento desse ciclo não seria possível.

Agradeço imensamente ao meu grande amor e companheiro de vida Anibal Brito, por sua paciência, generosidade e dedicação, pelos cafés e conversas compartilhadas nessa etapa, com você sempre aprendo muito e me sinto motivada em prosseguir, mesmo nos momentos mais difíceis, por tudo, minha admiração e amor por você são infinitos.

Aos meus pais Izabel e Branco, meus irmãos Ely e Elizane, meus cunhados (as) Claudio, Emir, Irene, Neyara, Plácido, Valdenize e meus sobrinhos (as) Layana, Raul, Pedro, Lucas, Maitê, João e Maria. Vocês têm a capacidade de tornar minha vida mais alegre e leve.

À Prof.^a Dr.^a Rosalba Garcia, pela orientação e condução respeitosa durante esse processo de doutoramento, pela doçura, generosidade, paciência e confiança depositada.

Às professoras Áurea de Carvalho Costa, Eneida Oto Shiroma, Jocemara Triches, Maria Helena Michels e ao professor Fabiano Antonio dos Santos, professores que participaram dessa jornada acadêmica fornecendo valiosas contribuições, no momento inicial de delineamento da pesquisa, na Banca de Qualificação, e agora na fase final de Defesa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC) da Linha de Pesquisa *Trabalho e Educação* que fizeram parte desse percurso formativo, contribuindo e compartilhando importantes ensinamentos, em especial: Adriana D’Agostini, Célia Regina Vendramini, Luciana Pedrosa Marcassa, Patrícia Torriglia e ao professor Ricardo Lara, do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social.

À Universidade de Edimburgo, em especial à Prof.^a Dr.^a Sotiria Grek, à Prof.^a Dr.^a Jenny Ozga e ao Prof.^o Dr.^o Martin Lawn pela receptividade e generosidade em compartilhar ideias e materiais para estudo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PSDE), a qual oportunizou a realização de estágio na Universidade de Edimburgo (Escócia).

À Universidade do Estado do Pará (UEPA) pela liberação integral e subsídio financeiro para cursar o Doutorado e por assegurar a importante política de formação continuada de professores do Norte do país.

Aos trabalhadores da UFSC, em especial aos/as secretários (as) do PPGE, pela disponibilidade em ajudar e resolver com celeridade as demandas encaminhadas.

Aos colegas e pesquisadores do *Grupo de Estudo de Política Educacional e Trabalho* (Gepeto), pela seriedade, compromisso e responsabilidade em produzir conhecimento engajado com uma forma de sociabilidade para além do capital.

Aos membros do Grupo de Pesquisa *Ressignificar – Experiências Inovadoras na Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física*, especialmente à Prof.^a Dr.^a Marta Genú pela perseverança na condução deste Grupo.

Aos amigos do Doutorado Deise Rateke, Ecléa Baccin, Joana Darc Vaz, Kamille Vaz e Lara Carlette, vocês tornaram essa trajetória mais prazerosa e amena. Cada um de vocês deixou ensinamentos e histórias que guardo e levo comigo no coração. Adoro vocês!

Aos amigos camaradas Raphaela Peixoto, Raphael Gentil e Wagner Damasceno pela generosidade, companheirismo, palavras doces, ajuda nos momentos mais difíceis. Vocês foram e são tão essenciais.

Agradeço a todos e todas, que direta ou indiretamente contribuíram para a finalização dessa etapa.

ELOGIO DA DIALÉTICA

Bertolt Brecht

*A injustiça avança hoje a passo firme;
Os tiranos fazem planos para dez mil anos.
O poder apregoa: as coisas continuarão a ser como são
Nenhuma voz além da dos que mandam
E em todos os mercados proclama a exploração;
isto é apenas o meu começo.*

*Mas entre os oprimidos muitos há que agora dizem
Aquilo que nós queremos nunca mais o alcançaremos.*

*Quem ainda está vivo não diga: nunca
O que é seguro não é seguro
As coisas não continuarão a ser como são
Depois de falarem os dominantes
Falarão os dominados
Quem pois ousa dizer: nunca
De quem depende que a opressão prossiga? De nós
De quem depende que ela acabe? Também de nós
O que é esmagado que se levante!
O que está perdido, lute!
O que sabe ao que se chegou, que há aí que o retenha
E nunca será: ainda hoje
Porque os vencidos de hoje são os vencedores de amanhã.*

RESUMO

O presente estudo aborda o destaque conferido por Organizações Multilaterais, em especial o Banco Mundial, a Unesco e a OCDE da necessidade de construção de *standards* docentes como requisito crucial para reformas exitosas nos sistemas nacionais de educação. Vale-se das contribuições do materialismo histórico e dialético para explicar os nexos e determinações entre as transformações no capitalismo contemporâneo, o movimento de governança supranacional e as políticas educativas que enfatizam a centralidade da questão docente. Tem como objetivo geral elucidar, nos processos de governança erigidos a partir da última transição milenar, a estratégia político-educacional conduzida pelas Organizações Multilaterais em prol da construção de *standards* docentes nos sistemas educacionais. Com base na análise bibliográfica sobre a temática e no exame dos documentos das Organizações Multilaterais, revela que: 1) a constituição de *standards* busca subordinar toda a institucionalidade docente consolidada nos sistemas educacionais dos países às suas métricas e normas; 2) os critérios de abrangência e envolvimento de múltiplas partes interessadas na elaboração dos *standards* permitem a transposição das fronteiras especializadas do ensino e a legitimação da interferência de diversos outros interesses na configuração das atribuições e responsabilidades docentes; e 3) o caráter metrológico expresso nos *standards* possibilita a conexão das metas e objetivos nacionais ligados à docência às expectativas estabelecidas nos processos de governança supranacional. Concluímos que a persistente recomendação em favor da construção de *standards* docentes indica uma estratégia abrangente, que tem buscado consolidar um poderoso mecanismo de governança sobre os professores, com o propósito de interceder de forma desigual e combinada, no delineamento de docentes capazes de adequar os processos educativos às características de produção dos seus Estados-Nações na dinâmica do capital-imperialismo, bem como às necessidades de reprodução das formas de sociabilidade compatível com os interesses dominantes.

Palavras-chave: Trabalho e Educação. Governança. Organizações Multilaterais. Política Educacional. Docência.

ABSTRACT

This study approaches the emphasis attributed by Multilateral Organizations, especially the World Bank, Unesco, and OECD, to the need of building standards for teachers as a crucial requirement for successful reforms in the national education systems. It relies on the contributions of historical and dialectical materialism to explain the connections and determinations between the transformations in contemporary capitalism, the movement of supranational governance and the educational policies that emphasize the centrality of the teaching question. Its general purpose is to elucidate, in the governance processes erected since the last millennial transition, the political-educational strategy conducted by the Multilateral Organizations on behalf of the construction of standards for teachers in the educational systems. Reasoned on bibliographical analysis on the theme and the examination of Multilateral Organizations documents, it reveals: first, the constitution of standards seeks to subordinate all teaching institution consolidated in the countries' educational systems to their metrics and norms; second, the criteria for inclusion and involvement of multiple stakeholders in the elaboration of standards allow the transposition of frontiers specialized in education and the legitimization of the interference of various other interests in the configuration of teaching attributions and responsibilities; and third, the metrological characteristic expressed in the standards allow the connection of goals and national objectives related to teaching to the expectations established in the processes of supranational governance. We concludes that the persistent recommendation on behalf of the construction of standards for teachers indicates an overarching strategy, which has sought to consolidate a powerful mechanism of governance over teachers, with the purpose of intercede in an unequal and combined way, in the delineation of teachers capable of adapting the education processes to the production characteristics of their Nation-States in the dynamics of capital-imperialism, as well as to the need for reproduction of forms of sociability compatible with the dominant interests.

Keywords: Work and Education. Governance. Multilateral Organizations. Education Policy. Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Documentos que recomendam a construção de <i>standards</i> docentes.....	52
Figura 2 – Áreas políticas nos sistemas educacionais avaliados pelo SABER.....	105
Figura 3 – Oito Objetivos Políticos do SABER-Professores	106
Figura 4 – Níveis de política para professores nos sistemas educacionais	107
Figura 5 – Nove dimensões-chave para uma política docente integral	109
Figura 6 – Governança supranacional e a produção de <i>standards</i> docentes.....	115
Figura 7 – O “muro de conhecimento” das qualificações nacionais dos professores e quadros de <i>standards</i> profissionais	129
Figura 8 – Os <i>standards</i> para professores do Chile (<i>Marco para la Buena Enseñanza</i>).....	146
Figura 9 – Impactos e consequências da avaliação docente no Chile .	151
Figura 10 – Empresas especializadas em confeccionar requisitos para a avaliação docente	153
Figura 11 – Fatores que afetam a governança da profissão docente ...	162

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos-base do BM, da Unesco e da OCDE utilizados na pesquisa, organizados por ano, produção oficial da OM, produção individual e/ou coletiva de seus especialistas.....	55
Quadro 2 – Conteúdo de <i>standards</i> para professores egressos ou candidatos à registro docente em diferentes países ou Estados.....	137
Quadro 3 – Países analisados pelo SABER-Professores e constatações sobre <i>standards</i> docentes nos relatórios dos países investigados.....	141

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abrelivros	Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares
Acara	<i>Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority</i>
Acer	<i>Australian Council for Education Research</i>
Acerp	Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto
ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
Alerj	Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
Andes-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BA	Bahia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Ceri	<i>Centre for Educational Research and Innovation</i>
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DF	Distrito Federal
DGP	Diretório de Grupos de Pesquisa
EPT	Educação Para Todos
ES	Espírito Santo
EUA	Estados Unidos da América
FME	Fórum Mundial de Educação
GEM	<i>Global Education Monitoring</i>

Gepeto	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho
HIV/Aids	<i>Human Immunodeficiency Virus / Acquired Immune Deficiency Syndrome</i>
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IE	Internacional da Educação
IEA	Associação Internacional para Avaliação de Performance Educacional
Inep	Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Inspere	Instituto de Ensino Superior em Negócios, Direito e Engenharia
ISTP	<i>International Summit on the Teaching Profession</i>
Itel	<i>Innovative Teaching for Effective Learning</i>
JN	Jornal Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional
BEM	<i>Marco para la Buena Enseñanza</i>
MEC	Ministério de Educação
NCTL	<i>National College for Teaching and Leadership</i>
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OEA	Organização dos Estados Americanos
OEI	Organização dos Estados Ibero-americanos
Ofsted	<i>Office for Standards in Education</i>
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OM	Organizações Multilaterais
OnG	Organizações não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
ONUBR	Organização das Nações Unidas no Brasil

Orealc	Oficina Regional para Educação na América Latina e Caribe
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
Pisa	Programa de Avaliação Internacional de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PP	Partido Progressista
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPPE	Parcerias Público-Privadas na Educação
PR	Partido da República
PRB	Partido Republicano Brasileiro
Promedlac	Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe
PSC	Partido Social Cristão
PSDB	Partido Social Democrata Brasileiro
SABER	<i>Systems Approach for Better Education Results</i>
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEB	Secretaria de Educação Básica
SM	Somos Mestres
SP	São Paulo
Talis	<i>Teaching and learning Internacional Survey</i>
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
TIMSS	<i>Trends in International Mathematics and Science Study</i>
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNFPA	Fundo de População das Nações Unidas

UNICAMP Universidade Estadual de Campinas
Unicef Fundo das Nações Unidas para a Infância
UTA Universidade de Tampere
VSO *Voluntary Service Overseas*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	27
1.1 APROXIMAÇÃO AO TEMA DA PESQUISA	28
1.2 APRESENTAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	32
1.3 DEFINIÇÃO DE <i>STANDARDS</i>	42
1.4 OBJETIVOS E QUESTÕES ORIENTADORAS	46
1.4.1 Objetivo Geral	46
1.4.2 Objetivos Específicos.....	46
1.5 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	47
1.6 HIPÓTESE DE ESTUDO	59
1.7 ORGANIZAÇÃO DA EXPOSIÇÃO	59
2 OS NOVOS PADRÕES DE GOVERNANÇA SUPRANACIONAL NO CONTEXTO DE REFORMAS EDUCACIONAIS PARA O SÉCULO XXI.....	61
2.1 AS SAÍDAS ESTRATÉGICAS FORJADAS PELO CAPITAL PARA MANUTENÇÃO DA ORDEM BURGUESA	61
2.2 DAS FORMULAÇÕES POLÍTICAS <i>TOP-DOWN</i> PARA A NOÇÃO DE GOVERNANÇA EM REDE.....	64
2.3 FORTALECIMENTO DO CAMPO METROLÓGICO COMO SUBSTRATO DA GOVERNANÇA NO CAMPO EDUCACIONAL	73
2.4 O <i>SLOGAN</i> DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E DO PROFESSOR COMO PRETEXTO DA REFORMA	76
2.4.1 a responsabilização docente pelos resultados na aprendizagem dos estudantes	96
2.5 O FENÔMENO DA COMPARAÇÃO MUNDIAL NO ÂMBITO EDUCACIONAL.....	103
3 OS <i>STANDARDS</i> DOCENTES NA ESTRATÉGIA POLÍTICO-EDUCACIONAL DO CAPITAL.....	113
3.1 A ‘PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE’ E A PRODUÇÃO DE <i>STANDARDS</i> PARA PROFESSORES	113
3.2 OUTROS MECANISMOS DA POLÍTICA DOCENTE E A CENTRALIDADE DOS <i>STANDARDS</i>	123
3.3 TENDÊNCIAS POLÍTICAS NAS EXPERIÊNCIAS EXITOSAS NO USO DE <i>STANDARDS</i> DOCENTES	131

3.4 A CONSTRUÇÃO DE <i>STANDARDS</i> DOCENTES COMO UMA POLÍTICA DESIGUAL E COMBINADA	157
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A ESTANDARDIZAÇÃO DESIGUAL E COMBINADA DO PROFESSOR PARA O SÉCULO XXI	167
REFERÊNCIAS.....	175
APENDICE.....	189
APENDICE A – LISTA DOS RELATÓRIOS DE PAÍSES ANALISADOS NO SABER-PROFESSORES	190

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo vincula-se à linha de pesquisa Trabalho e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC)¹. Integra também o conjunto de investigações produzidas no âmbito do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (Gepeto)², especificamente, na área de confluência entre Trabalho e Políticas Docentes.

Adota como referência orientadora os nexos e determinações entre as transformações e demandas provenientes das contradições capital-trabalho no capitalismo contemporâneo, o movimento de governança supranacional e as políticas educativas que tem enfatizado a qualidade docente como a pedra angular de um presumível sistema educacional bem-sucedido.

Apresenta como objeto de estudo o destaque conferido por Organizações Multilaterais (OMs), em especial, o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para a construção de *standards*

¹ Disponível em: <<http://ppge.ufsc.br/o-programa/linhas-de-pesquisa/trabalho-e-educacao/>>. Acesso em: 1º dez. 2017.

² Grupo de Pesquisa registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e vinculado ao PPGE/UFSC. Os integrantes do grupo realizam investigações sobre políticas educacionais para a educação, especialmente aquelas elaboradas após a década de 1990. Os estudos contemplam análises políticas do Brasil e de outros países, tais como Argentina, Chile, Uruguai, França, Portugal, Espanha, Moçambique, Timor Leste e Inglaterra. O Grupo organiza livros e periódicos e, também oferece formação à rede pública de Santa Catarina. Participa do Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), juntamente com a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Colabora na pesquisa *Transnational dynamics in quality assurance and evaluation politics of basic education in Brazil, China, Russia 2014-2017* (Dinâmicas transnacionais na garantia de qualidade e na política de avaliação da Educação Básica no Brasil, China, Rússia), da Universidade de Tampere (UTA), localizada na Finlândia. As informações encontram-se publicadas no Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP). Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1677510607966478>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

docentes como requisito crucial para reformas exitosas dos sistemas nacionais de educação.

1.1 APROXIMAÇÃO AO TEMA DA PESQUISA

A afirmação proferida por Minayo (2008, p. 173), de que “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática”, remete-me às experiências vividas no âmbito das complexas relações de ensino e aprendizagem, visto que, antes mesmo de imaginar um dia atuar na docência, os problemas ligados à realidade dos professores e à qualidade do ensino já determinavam minha inserção no real.

Fui criada em Capitão Poço, cidade situada no Nordeste do estado do Pará, que integrava, no ano de 2013, o rol dos 3% das cidades com os piores Índices de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)³ no quesito Educação, segundo o Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil⁴.

Não foi novidade o convívio, desde os primeiros anos de escolarização, com as adversidades típicas dos sistemas educacionais desfavorecidos, que variam da ausência crônica de professores à oferta precária do ensino, em salas de aulas indignas, em classes multisseriadas, sob a diretividade de professores com formação deplorável.

Sobreviver a esse processo de “inclusão excludente”, que, segundo Kuenzer (2005, p. 15), não garante os “necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas

³ O IDHM é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. O índice varia de 0 a 1, quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano. O IDHM brasileiro tem realizado a adequação da metodologia global de cálculo do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) ao contexto brasileiro e à disponibilidade de indicadores nacionais. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-o-idhm.html>>. Acesso em: 20 maio 2017.

⁴ É uma plataforma de consulta ao IDHM de 5.565 municípios brasileiros, 27 Unidades da Federação, 20 Regiões Metropolitanas e suas respectivas Unidades de Desenvolvimento Humano. O Atlas traz, além do IDHM, mais de 200 indicadores de demografia, educação, renda, trabalho, habitação e vulnerabilidade, com dados extraídos dos Censos Demográficos de 1991, 2000 e 2010. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/home/>>. Acesso em: 20 maio 2017.

intelectual e eticamente”, só poderia acontecer realmente por meio da “empurroterapia” (KUENZER, 2005), a qual se refere à apropriação de maneira deturpada de pautas reivindicadas historicamente por movimentos sociais e políticos com a intenção de “minimizar os efeitos da precarização cultural decorrente da precarização econômica, com a única preocupação de melhorar as estatísticas educacionais” (KUENZER, 2005, p. 15).

Contudo, devido ao subsídio material proporcionado por minha família, foi possível fazer a exceção, evitando prosseguir nos estudos pelo caminho da “certificação vazia”, como assevera Kuenzer (2005) acerca de programas aligeirados de idoneidade discutível. Diferentemente disso, pude realizar o ensino médio em escola privada, que dispunha de condições satisfatórias de ensino, possibilitando as bases necessárias para o ingresso no Curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade do Estado do Pará (UEPA), considerado o de maior tradição no estado.

Finalizado o Curso, minha primeira oportunidade de trabalho foi o retorno para o ambiente que tanto transtorno havia causado à minha formação anterior. Desempregada, a opção pela recusa inexistia e, dessa maneira, lá estava eu novamente em Capitão Poço, agora do outro lado da relação educativa, o lado do ensino – contratada em regime precário para ministrar aulas no sistema público de ensino, responsável por 27 turmas de Educação Física, em diferentes etapas (Fundamental e Médio) e modalidades (Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo) educacionais. Sem qualquer apoio administrativo ou pedagógico, vi dois anos passarem na velocidade de duas décadas. Os sentimentos de inquietude e incompletude me acompanhavam, devido à contradição vivida entre a esperança de produzir um ensino que contribuísse com um horizonte diferente para aproximadamente mil crianças, adolescentes e adultos após a lida semanal e a impotência decorrente da falta de condições para realização do trabalho docente, acompanhadas por desprestígio da profissão e isolamento regional.

Nutrida pela sensação de insatisfação com os elementos constitutivos do real acima descritos, busquei ampliar a compreensão sobre as determinações dessa estrutura social, problematizando, no curso de mestrado, as questões relacionadas às reformas das políticas públicas educacionais e os impactos na educação e formação de professores. Naquela oportunidade, investiguei a expressão dessas transformações no âmbito da aprovação de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e suas repercussões na esfera da organização dos projetos pedagógicos dos

curso de graduação, com destaque para o Curso de Educação Física da UEPA (AGUIAR, 2009).

Tal etapa foi de suma importância para o entendimento de que os problemas vividos na prática pedagógica expressavam as mediações mais gerais das reformas educacionais, da implementação de políticas neoliberais e da crise estrutural do modo de produção capitalista.

Dessa forma, além dos avanços em minha cosmovisão, a finalização do mestrado também ofereceu a credencial para que concorresse a uma vaga para a docência no Ensino Superior na mesma Universidade em que havia me formado. Alcancei, então, outro estágio do processo de ensino e aprendizagem. A partir daquele momento, era responsável pela formação de novos professores, os quais, em curto período, estariam expostos aos mesmos dilemas que haviam acompanhado a minha trajetória docente até então.

Ao obter aprovação para docência no Ensino Superior em um eixo curricular voltado aos fundamentos do trabalho pedagógico e ao atuar na disciplina denominada Pesquisa e Prática Pedagógica, optei por uma abordagem que permitisse aos futuros professores enfrentarem o trabalho concreto das escolas públicas, com base em um enfoque político, científico e pedagógico que se pautasse em uma análise materialista histórico-dialética da realidade e favorecesse a organização de soluções que articulassem o plano imediato dos problemas cotidianos às saídas estratégicas, com vistas à suplantação desta sociedade estruturada contraditoriamente em classes sociais.

Uma visão abrangente, que relacionava a educação e o ensino aos processos mais amplos do mundo do trabalho, levou-me a buscar uma vaga no doutorado em Educação da UFSC. A proposta inicial de pesquisa estava relacionada à análise das repercussões das orientações políticas emanadas das OMs – tidas como agentes de elaboração e divulgação do capital – para o novo perfil dos professores da Educação Básica, expresso nas DCN dos cursos superiores de licenciatura. O entendimento era que, mesmo provenientes de áreas do conhecimento distintas, existiam similitudes entre as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica das diferentes licenciaturas, o que poderia significar um plano de amoldamento

docente⁵ que se iniciaria desde a formação inicial, visando adequar a dimensão formativa às necessidades advindas das novas demandas do capitalismo.

No entanto, o contato com disciplinas e elaborações dos docentes do PPGE/UFSC, somado aos debates propiciados no âmbito do Gepeto, permitiu-me novas reflexões sobre a relação capital-trabalho, estado e educação durante o processo de doutoramento, ampliando as referências e incluindo novas categorias para pensar a complexidade e contraditoriedade da realidade, as quais conduziram o redimensionamento da proposta de pesquisa inicial.

A atuação do BM, uma das OMs mais importantes na definição e proposição de agendas educacionais para os países, especialmente os de capitalismo periférico (FONSECA, 1998; MELLO, 2012; BASTOS, 2014; PRONKO, 2014), impulsionou minha curiosidade acadêmica para entender a relação internacional/nacional, especialmente no que se refere ao delineamento de políticas docentes coerente com “novas formas de governar a educação” (LAWN; GREK, 2012). A atenção sobre essa OM levou-me a perquirir inicialmente o delineamento de um perfil docente a partir de novos padrões de governança expressos nas orientações políticas da Estratégia 2020 do setor de Educação do BM e seus possíveis desdobramentos para as políticas docentes no Brasil.

Nesse estágio do processo investigativo, realizei um levantamento das produções elaboradas na última década sobre o BM. Utilizei como fonte de dados as seguintes bases de produção científica: Catálogo de Teses da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Portal de Periódicos da Capes e os Anais das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

O acesso a esses bancos de dados foi útil para esclarecer e atualizar o debate sobre a política docente (nacional e internacional), além de possibilitar a identificação de lacunas investigativas, autores expressivos e abordagens predominantes na produção do conhecimento sobre o tema de estudo em questão. Nesse período, realizei também o

⁵ Ao explicitar os resultados da pesquisa elaborada sobre as propostas do governo e da sociedade civil referente às diretrizes para a formação profissional na graduação, Taffarel (1998, p. 14) produziu debate sobre o “assalto às consciências e o amoldamento subjetivo” na formulação de políticas para a América Latina. Tal dimensão discursiva apresentada pela autora contribuiu para apontar no projeto de doutorado, que estava em curso, um plano de amoldamento docente no âmbito das licenciaturas.

levantamento de documentos nacionais e internacionais nos *sites* do Ministério da Educação do Brasil e do BM.

Na fase de exploração dessas informações, deparei-me com a expressiva referência a outras OMs e o entendimento de que o delineamento de um novo perfil docente estava relacionado com estruturas mais abrangentes do que a atuação exclusiva de uma única OM, em uma clara configuração global de redes de políticas públicas e a constituição de uma nova agenda (SHIROMA, 2016)

Desenhava-se, dessa maneira, a apreensão de uma ampla tessitura de governança exercida em âmbito supranacional, com vistas a buscar ‘saídas estratégicas’ para a premente crise do modo de produção capitalista, reconfigurando, desse modo, o escopo da nossa investigação para a necessidade de maior compreensão sobre esse aspecto, na tentativa de explicar como ele articula-se à forte tendência política referente à construção de *standards* docentes nos sistemas nacionais de educação.

1.2 APRESENTAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

A afirmação de que “É melhor ter um bom professor debaixo de uma árvore do que um mau professor em uma sala de aula ou mesmo nenhum⁶” (UNESCO, 2008, p. 5) foi o provérbio utilizado por um dos participantes da VIII Reunião do Grupo de Alto Nível de Educação para

⁶ No original: “*It is better to have a good teacher under a tree than a bad one in a classroom or none at all*” (UNESCO, 2008, p. 5).

Todos (EPT)⁷, quando da realização da plenária organizada com a pauta “recrutamento e recompensa de professores⁸” (UNESCO, 2008, p. 5, tradução nossa).

O referido Grupo surgiu com o intuito de congregare representantes considerados de alto nível dos Estados-Nação, das instituições de desenvolvimento, das agências da Organização das Nações Unidas (ONU), da sociedade civil e do setor privado. Sua função foi gerar impulso político e mobilizar apoio financeiro e técnico para a

⁷ O Grupo de Alto Nível de Educação para Todos realizou as seguintes reuniões: 1) Paris/França (29 a 30 de outubro de 2001), que teve três temas principais: compromisso político; mobilização de recursos; e sociedade civil e parcerias; 2) Abuja/Nigéria (19 a 20 de novembro de 2002), apresentou os seguintes temas: o progresso em direção aos seis objetivos de Dakar, assim como o planejamento, parcerias, financiamento e monitoramento da EPT em todos os níveis; 3) Nova Delhi/Índia (10 a 12 de novembro de 2003), teve como foco temático o quinto objetivo de Dakar, relacionado à eliminação da disparidade de gênero e à realização da igualdade de gênero; 4) Brasília/Brasil (8 a 10 de novembro de 2004), dentre os temas abordados estava a paridade de gênero no ensino primário e secundário, além da qualidade da educação, o **papel dos professores**, a mobilização de recursos e a eficácia da ajuda; 5) Pequim/China (28 a 30 de novembro de 2005), reunião que se concentrou em reforçar o empenho na alfabetização e na igualdade de gênero; em investir na educação para as populações rurais; em reforçar as parcerias através do Plano de Ação Global da EPT; em traduzir os compromissos de ajuda à EPT em realidade; e em fazer um balanço da experiência da *Fast Track Initiative* (iniciativa de via rápida) e do progresso na eficácia da ajuda; 6) Cairo/Egito (14 a 16 de novembro de 2006), teve como tema o primeiro objetivo apresentado na EPT, o cuidado em expandir a educação e a educação na primeira infância; 7) Dakar/Senegal (11 a 13 de dezembro de 2007): apresentou como tema os cuidados e educação da primeira infância, alfabetização de adultos e paridade de gênero; 8) Oslo/Noruega (16 a 18 de dezembro de 2008): as discussões temáticas consideraram maneiras de fortalecer a governança e o compromisso com a equidade, abordando os **desafios nos processos de recrutamento e recompensa de professores**, e identificando oportunidades para garantir o financiamento da EPT; 9) Adis Abeba/Etiópia (23 a 25 de fevereiro de 2010), apresentou dois temas principais, o impacto da crise econômica e a marginalização educacional; 10) Jomtien/Tailândia (22 a 24 de março de 2011), teve como foco principal empreender uma avaliação, nas diferentes regiões, do desenvolvimento das metas para educação. Cada reunião materializou distintos relatórios contendo balanços, questões e perspectivas políticas referentes a cada período. Disponível em: <<http://goo.gl/BMrWEi>>. Acesso em: 12 out. 2017.

⁸ No original: “*Recruiting and Rewarding Teachers*” (UNESCO, 2008, p. 5).

consecução dos objetivos da EPT⁹ e dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM)¹⁰ relacionados à educação. De 2001 a 2011, o Grupo de Alto Nível reuniu-se anualmente, e a sua oitava edição, realizada em dezembro de 2008, na cidade de Oslo (Noruega), contemplou quatro questões-chave: educação para o desenvolvimento; equidade e governança; financiamento; e professores.

Contudo, devido à reforma na estrutura de coordenação global da EPT ocorrida em 2011 e 2012, este Grupo se fundiu com o Grupo de Trabalho sobre EPT em favor da constituição de um Comitê de Direção da EPT. Recentemente, com a transição da perspectiva do “Movimento de Educação para Todos” (1990-2015) em direção à “Agenda da Educação 2030” (UNESCO et al., 2016), relacionada aos Objetivos de

⁹ Trata-se do pacto mundial estabelecido em Jomtien (Tailândia), durante a Conferência Mundial de EPT, realizada de 5 a 9 de março de 1990, sobre a garantia de educação básica de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos, a qual contou com a participação de governos, agências internacionais, organismos não governamentais, associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional em todo o mundo. Disponível em: <<http://goo.gl/NXsaz1>>. Acesso em: 8 fev. 2017.

¹⁰ Em 2000, as Nações Unidas convidaram governos e sociedade civil a centrar esforços sobre alguns ‘desafios’ enfrentados no mundo e convocou esses sujeitos a se engajarem em prol dos ODM, ações a serem atingidas até o ano de 2015. Os objetivos foram: 1) Acabar com a fome e a miséria; 2) Educação básica de qualidade para todos; 3) Igualdade entre sexos e valorização da mulher; 4) Reduzir a mortalidade infantil; 5) Melhorar a saúde de gestantes; 6) Combater a HIV/AIDS, a malária e outras doenças; 7) Qualidade de vida e respeito ao meio ambiente; e 8) Todo mundo trabalhando pelo desenvolvimento. Disponível em: <<http://goo.gl/56XsPi>>. Acesso em: 12 maio 2017.

Desenvolvimento Sustentável (ODS)¹¹, o novo Compromisso Educacional passou a contar com o Comitê Diretor Global ODS/Educação 2030 como um dos principais mecanismos de coordenação¹².

Portanto, podemos inferir que o axioma proferido pelo interlocutor do Grupo de Alto Nível de Educação para Todos na VIII Reunião sinalizava não só as questões-chave debatidas sobre a necessidade de uma estratégia de longo prazo que viabilizasse a suposta qualidade docente, mas, de modo abrangente, repercutia o movimento supranacional que dirigia aos professores a responsabilidade fundamental pela aprendizagem dos estudantes e pela melhoria dos sistemas escolares.

A realização dessa reunião é considerada o marco oficial que impulsionou a constituição de um *Grupo de Trabalho Internacional sobre Professores para Educação para Todos*¹³, uma aliança global voluntária de parceiros da EPT, com o fim de coordenar as iniciativas sobre professores e evitar a sobreposição de atividades, especialmente

¹¹ O *site* da Organização das Nações Unidas no Brasil (ONUBR) informa que os ODS foram implementados para orientar as políticas em âmbito nacional, assim como para elucidar aspectos relativos à cooperação internacional para os próximos quinze anos. Para tanto, tais Objetivos foram construídos a partir do legado dos ODM, propondo-se a concluir o que estes últimos não conseguiram alcançar. Desta forma, tendo em vista o desenvolvimento de uma “Nova Agenda Universal”, foram traçados dezessete Objetivos, qual sejam: **1)** Erradicação da pobreza; **2)** Fome zero e agricultura sustentável; **3)** Saúde e bem-estar; **4)** Educação de qualidade; **5)** Igualdade de gênero; **6)** Água potável e saneamento; **7)** Energia limpa e acessível; **8)** Trabalho decente e crescimento econômico; **9)** Indústria, inovação e infraestrutura; **10)** Redução das desigualdades; **11)** Cidades e comunidades sustentáveis; **12)** Consumo e produção responsáveis; **13)** Ação contra a mudança global do clima; **14)** Vida na água; **15)** Vida terrestre; **16)** Paz, justiça e instituições eficazes; e **17)** Parcerias e meios de implementação. Juntamente com os ODS, apresentam-se também 169 metas associadas, que são descritas como “integradas e indivisíveis”, e buscam equilibrar as três dimensões do desenvolvimento sustentável, “a econômica, a social e a ambiental”. Disponível em: <<http://goo.gl/m58jfJ>>. Acesso em: 13 out. 2017.

¹² O Comitê é composto por 38 membros e tem como principal objetivo a harmonização e o reforço do apoio aos Estados-membros e aos seus parceiros com o fim de atingir os objetivos relacionados com a educação na agenda global. Disponível em: <<http://goo.gl/Q2ynRZ>>. Acesso em: 12 maio 2017.

¹³ No original: *International Task Force on Teachers for Education for All*. Disponível em: <<http://goo.gl/tsqNhA>>. Acesso em: 20 maio 2017.

em âmbito regional. Com a deflagração do novo compromisso global em prol da “Agenda da Educação 2030” (UNESCO et al., 2016), o Grupo de Trabalho incorporou a mudança ao seu nome, passando a se chamar *Grupo de Trabalho Internacional sobre Professores para Educação 2030*.

Dentro desse contexto, sob a liderança de OMs, tem-se forjado um amplo consenso em torno de *slogans*¹⁴ relacionados aos professores e suas atribuições, tais como os provenientes: **a)** da Unesco, que tem propagado que “[...] a qualidade do professor e a qualidade do ensino, definidas de forma ampla, têm sido frequentemente identificadas como os fatores organizacionais mais importantes associados às realizações do estudante” (UNESCO, 2005b, p. 108), ou ainda “a qualidade de um sistema de ensino é somente tão boa quanto a qualidade de seus professores¹⁵” (UNESCO, 2014a, p. 233, tradução nossa); **b)** do BM, quando diz que “a eficácia do professor é o preditor mais importante de aprendizagem do aluno baseado na escola¹⁶” (BANCO MUNDIAL, 2013, p. 5, tradução nossa) e também, como mencionam seus intelectuais, que “a capacidade dos professores de assegurar que seus estudantes aprendam é o elemento *sine qua non* para os estudantes e os países colherem os benefícios econômicos e sociais da educação” (BRUNS; LUQUE, 2015, p. 7); e **c)** da OCDE, na defesa de que, “sendo o recurso mais significativo nas escolas, os professores são centrais para os esforços de aprimoramento dessas instituições” (OCDE, 2006, p. 7) ou, como nos dizeres de Gomendio (2017), consultor da OCDE, “a adaptabilidade dos sistemas educacionais e a sua capacidade de evoluir dependem, em última análise, de permitir que os professores

¹⁴ No campo da política educacional, *slogans* significam palavras com “forte teor positivo”, a construção de discursos políticos calçados em certos “bordões”, tais como: excelência, eficiência, eficácia, inclusão, produtividade, responsabilização, profissionalização, entre outros, apresentam-se revestidos por um caráter “sedutor”, e passível de estabelecer consensos “necessários à efetividade da política” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014b, p. 11; SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 99).

¹⁵ No original: “*The quality of an education system is only as good as the quality of its teachers*” (UNESCO, 2014a, p. 233).

¹⁶ No original: “*teacher effectiveness is a key predictor of student learning*” (BANCO MUNDIAL, 2013, p. 5).

transformem o que e como os alunos aprendem¹⁷” (GOMENDIO, 2017, p. 11, tradução nossa).

Os aspectos identificados nessa perspectiva supranacional têm-se apresentado e articulado com as ações e interesses políticos instituídos e disseminados pelo governo brasileiro e pela burguesia local, o que faz parecer que haveria uma intenção de estabelecer conexão nacional/internacional orgânica no âmbito da governança.

Rummert, Algebaile e Ventura (2013) destacam que o bloco das burguesias no poder tem apresentado convergência em suas ações políticas e práticas voltadas aos trabalhadores e, de tal forma, tem conseguido incorporar seus distintos interesses, tanto no plano nacional quanto internacional, articulando princípios e valores particulares do “capital-imperialismo” (FONTES, 2010).

Essas transformações mais abrangentes relacionadas aos professores têm demonstrado ser de tamanha relevância aos fins a que se destinam, que têm alcançado, inclusive, o apoio incontestado de grandes

¹⁷ No original: “*The adaptability of education systems and their ability to evolve ultimately depends on enabling teachers to transform what and how students learn*” (GOMENDIO, 2017, p. 11).

canais midiáticos da burguesia¹⁸ e de campanhas governamentais¹⁹ em âmbito nacional, as quais, de maneira uníssonas, buscam inculcar que o

¹⁸ No período compreendido entre 16 e 21 de maio de 2011, o Jornal Nacional (JN) da TV Globo produziu uma série de cinco programas intitulada “Blitz da educação”, que sorteou um município de cada região brasileira – Novo Hamburgo (Rio Grande do Sul), Vitória (Espírito Santo), Caucaia (Ceará), Goiânia (Goiás) e Belém (Pará) – para receber a visita da equipe do “Jornal Nacional no Ar”. Em cada cidade, duas escolas foram selecionadas para serem observadas, com a intenção de coletar informações sobre o nível de aprendizagem dos alunos nas salas de aula brasileiras, assim como identificar as implicações que afetam o desenvolvimento dessa aprendizagem no território nacional. O indicador utilizado para verificar a qualidade da aprendizagem entre as escolas foi o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), formulado pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) com o objetivo de medir e monitorar a qualidade da educação nacional. Para tanto, entre os aspectos denunciados, encontram-se os seguintes: falta de limpeza, disciplina e organização entre escolas da mesma rede; divisão da vida do aluno entre estudo e trabalho, acarretando a distorção idade/série; escolas com turmas multisseriadas e sem infraestrutura adequada; falta de gestão; violência; e falta de aula devido à greve dos professores. A pedido do JN, ao final da série de reportagens, foi solicitado a Gustavo Ioschpe, especialista em educação que acompanhou a equipe durante as visitas, uma ‘lista de dicas’ a serem consideradas por pais e estudantes sobre o que funciona e/ou atrapalha o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, listou-se como pontos positivos: a utilização do dever de casa; professor com formação específica na área que ensina; imposição de um método de ensino; rotina e gestão durante as aulas; comprometimento dos educadores com o sucesso; uso de material didático; realizar provas regularmente e monitorar o aprendizado; e por fim, a disciplina. E como pontos negativos: o aluno que precisa trabalhar e estudar; a distância da escola; a indicação política do diretor; a falta de professores; e indisciplina. Ao final da série, a equipe de reportagem informou que os pontos listados pelo especialista em educação foram devidamente confirmados pela “Blitz” do JN. Disponível em: <<http://goo.gl/aw7QK1>>. Acesso em: 12 out. 2017.

verdadeiro ‘caos’ educacional só pode ser resolvido com o ‘heroísmo’ dos professores ao assegurarem o bom desempenho das escolas e dos alunos, mesmo em condições completamente adversas.

Shiroma e Evangelista (2014a) alertam sobre as construções discursivas que tentam vincular a resolução dos graves problemas estruturais do modo de produção capitalista ao complexo educacional, propagando cantilenas ideológicas do tipo: “bons professores” desenvolvem “boas práticas”, que, por sua vez, impulsionam o crescimento econômico e o desenvolvimento social de uma nação.

Ao que tudo indica, a transformação das responsabilidades docentes em uma preocupação nacional, seriam úteis às partes interessadas em favor do *establishment*²⁰ com vistas a romper as fronteiras especializadas do ensino e, de modo unilateral, passarem a envidar uma série de inferências com o fim de constituir um determinado significado social sobre os ‘deveres do professor’. Atualmente, no Brasil, um exemplo representativo pode ser obtido das iniciativas do “Programa Escola sem Partido”, que, por meio de ações autoritárias e *lobby* político, tem conseguido transformar em lei, em alguns municípios brasileiros, uma concepção de educação conservadora

¹⁹ Destacamos o programa “Seja um professor”, do Ministério da Educação (MEC), lançado em outubro de 2009, durante o segundo mandato presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010). Esse programa conclama de forma desafiadora: “Venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo, com oportunidades para todos”. Surgiu com o propósito de aglutinar informações voltadas a jovens que almejam ingressar na carreira do magistério. Dessa forma, dentro do *website* do MEC, é possível acessar os aspectos considerados essenciais para se tornar um professor, alguns esclarecimentos sobre mercado de trabalho, curiosidades em relação à profissão, depoimentos de professores e vídeos publicitários. Disponível em: <<http://goo.gl/LwhKET>>. Acesso em: 3 set. 2017. Por outro lado, Evangelista e Triches (2015) empreenderam uma análise crítica do programa proposto pelo MEC. As pesquisadoras destacam que apesar da “aparente singeleza” que o *slogan* carrega, essencialmente ele tem buscado inculcar a ideia de que o desenvolvimento econômico e social da nação supõe e impõe a adesão do professor ao projeto político do capital.

²⁰ Essa palavra de origem inglesa é comumente utilizada no campo da política educacional, seu significado expressa os interesses de pessoas e organizações consideradas importantes em determinada área, no intuito de exercer poder e influência sobre atividades específicas, tais como as ações e formulações direcionadas para o âmbito educacional.

e reacionária e, com isso, criminalizar qualquer traço de concepção política e ideológica crítica no exercício do trabalho docente²¹.

²¹ O Movimento Escola Sem Partido foi criado em 2004 pelo advogado paulista Miguel Francisco Urbano Nagib, surge como uma reação ao que ele considera ser uma prática comum nas salas de aula das escolas brasileiras, a utilização do ensino pelos professores para exercer doutrinação política e ideológica, partidária e eleitoral dos alunos, além da usurpação dos direitos dos pais na educação moral e religiosa de seus filhos. O Projeto de Lei surge somente em 2014, a pedido do Deputado Estadual do Rio de Janeiro Flávio Nantes Bolsonaro, do Partido Progressista (PP), que entra em contato com Miguel Nagib, e solicita que seja produzido um projeto que congregue as principais ideias do Movimento em relação à defesa da “neutralidade ideológica no ensino”, assim como a explicitação da maneira “adequada” que professores devem se portar em sala de aula. Tal solicitação materializou-se no Projeto de Lei n. 2.974/2014, que foi apresentado por Flávio Bolsonaro à Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj), e poucos dias depois, o Projeto de Lei n. 867/2014 com o mesmo teor foi apresentado pelo seu irmão, o Vereador Carlos Nantes Bolsonaro, também do PP, no município do Rio de Janeiro. Em 2015, o Deputado Federal Izalci Lucas Ferreira do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) do Distrito Federal (DF) apresenta o Projeto de Lei n. 867/2015 que busca inserir o “Escola sem Partido” na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). O referido Deputado Federal, juntamente com outros da bancada evangélica, tais como Erivelton Santana, do Partido Social Cristão (PSC) da Bahia (BA), Antônio Carlos Martins de Bulhões, do Partido Republicano Brasileiro (PRB) de São Paulo (SP), Marcos Feliciano, do PSC/SP e também o Senador Magno Malta do Partido da República (PR) do Espírito Santo (ES) vem reiteradamente centrando esforços na consecução desse projeto (FRIGOTTO, 2017). Diante dessas ações e conexões, afirmar que o projeto Escola sem Partido fundamenta-se em uma base neutra e apartidária é no mínimo questionável e ingênuo, tendo em vista os interesses subjacentes apresentados pelos seus defensores, a base conservadora em que se fundamenta, e a clara intenção de controlar previamente a atividade escolar e colocar sob suspeita a atividade docente em sala de aula. Essas são apenas algumas, dentre tantas outras medidas, que vêm acarretando implicações nefastas à liberdade de expressão no campo educacional e, portanto, sendo questionada por algumas vertentes críticas que têm denominado esse projeto como “A Lei da Mordaca” (FRIGOTTO, 2017). O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), em março de 2016 lançou cartilha intitulada “Projeto do Capital para a Educação: análise e ações para a luta”, que traz uma interessante análise política sobre o Programa Escola sem Partido e as implicações de suas ações para a égide de uma educação sem liberdade (ANDES-SN, 2016). Disponível em:

Esse movimento abrangente de responsabilização dos professores tem contado também com o apoio de *experts*²², que exercem a função de intelectuais orgânicos do capital²³, comumente vinculados às OMs, os quais dispõem de ampla experiência na formulação de políticas educacionais e gozam de significativa audiência nos meios de comunicação de massa, posicionando-se francamente contrários ao movimento de luta dos educadores e suas estratégias políticas²⁴.

<<http://portal.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-1284030136.pdf>>.

Acesso em: 20 maio 2017.

²² Conforme Shiroma (2016, p. 31), os *experts* exercem um papel importante na disseminação das ideias defendidas em redes de políticas públicas. Estes especialistas “vão a congressos ministrar palestras, divulgam seus princípios por meio da elaboração de artigos e auxiliam na escrita de documentos norteadores das políticas em nível local e global” e, concomitantemente, também “fornecem o diagnóstico do problema, fazem críticas, lançam ameaças, incutem responsabilidades, reproduzem discursos com previsões atemorizantes e abrem carteiras de soluções para os ouvintes acerca da resolução do problema” (SHIROMA, 2016, p. 31).

²³ Para Gramsci (1995) as classes sociais fundamentais – burguesia e proletariado – produzem respectivamente seus intelectuais. Entretanto, a burguesia, como classe social fundamental que representa os interesses do capitalismo, congrega intelectuais considerados “comissários” dos grupos dominantes, justamente com a intenção de implementar interesses particulares em escala mundial, e assim transformar em senso comum sua concepção de mundo. Shiroma e Evangelista (2015, p. 97) chamam atenção para o papel desses intelectuais na contemporaneidade, e destacam que eles estão presentes em “redes de formulação de políticas públicas na arena internacional, participam da elaboração de políticas globais e locais, constroem mercados e pautam agendas”, dessa forma, eles têm exercido um papel fundamental para produzir e disseminar o projeto político do capital para a sociedade mundial.

²⁴ Como exemplo, podemos mencionar a atividade exercida por Bernadete Gatti, Cláudia Costin e Guiomar Namó de Mello, a qual retrata a função política de intelectual nos termos aqui indicados. Profissionais com elevada formação, ocupam altos cargos no aparelho de Estado, em OMs e organismos privados e estão engajadas nas reformas educacionais demandadas pelos interesses do capital, elaborando e muitas vezes coordenando as transformações requeridas. Ao atuar nesse sentido, encontram no movimento organizado docente os principais empecilhos para a implementação de seus intentos, o que as coloca em rota de colisão com essa força social, exigindo de sua parte uma permanente atividade maculadora desses movimentos, somada à construção discursiva de que o foco da mudança se encontra, em primeira instância, nos professores, a quem acusam de serem despreparados e, principalmente, resistentes à mudança (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).

Aparentemente, o que está em jogo, conforme anuncia um dos *experts* da OCDE, é a busca pela efetivação da concepção que apregoa que “os sistemas educacionais precisam se adaptar continuamente para acompanhar o ritmo acelerado com que a mudança tecnológica e a revolução digital estão afetando a maneira como trabalhamos, vivemos e nos relacionamos uns com os outros²⁵” (GOMENDIO, 2017, p. 11, tradução nossa). De forma análoga, alerta o BM (2011, p. 2) que

[...] avanços incríveis nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e outras tecnologias estão a mudar os perfis dos empregos requeridos pelos mercados de trabalho, ao mesmo tempo a oferecer possibilidades de aprendizagem acelerada e melhor gestão dos sistemas de educação.

Como mencionado anteriormente, associado às transformações mais abrangentes no modo de produção capitalista, tem sido imputado ao professor, de maneira recorrente, um papel importante no cerne das reformas educacionais. Em especial, destaca-se o movimento disseminado por diferentes sujeitos políticos comprometidos em desenvolver a governança supranacional sobre a necessidade de regulação da ‘qualidade’ dos professores no exercício da sua atividade precípua, notadamente a insistente recomendação pela construção de *standards* docentes que indiquem e sirvam de medida para o suposto ‘bom ensino’ (OCDE, 2006; BANCO MUNDIAL, 2013; UNESCO, 2013; 2014a; 2014b; 2016; BRUNS; LUQUE, 2015; GUERRIERO, 2017). Esse mecanismo expressa a grande preocupação por parte dos formuladores políticos em definir o que os professores precisam saber e serem capazes de fazer no âmbito do ensino, sobressaindo-se como uma das principais justificativas para sua elaboração a garantia da qualidade educacional.

1.3 DEFINIÇÃO DE *STANDARDS*

Objetivando entender melhor a utilização do termo *standards*, assim como buscar uma definição mais condizente à sua atribuição no campo da política educacional, identificamos em Fontanive (1997)

²⁵ No original: “[...] *education systems need to adapt continuously to keep up with the rapid pace at which technological change and the digital revolution are affecting the way we work*” (GOMENDIO, 2017, p. 11).

argumentos científicos que ressaltam que a aplicação do termo tem sido caracterizada por carregar diferentes significados, mas comumente seu emprego tem se relacionado ao universo de testes e medidas. De acordo com a autora, essa relação pode ser historicamente identificada com o desenvolvimento da Psicologia Experimental, em especial a Psicometria, no século XX, momento em que se observa a popularização do uso de *standards* relacionados aos métodos de mensuração psicológica que atribuíam valores numéricos ao comportamento humano, de modo que as escalas mentais, educacionais e de desempenho no âmbito da variabilidade humana eram obtidas empiricamente e serviam para classificar os indivíduos em função de suas respostas ou escores em determinados *standards*.

A partir de 1985, com a ampla propagação das reformas curriculares e o advento das avaliações em larga escala em países da Europa e Estados Unidos, Fontanive (1997, p. 3) indica que à palavra *standards* foi agregado outro significado, designando agora “critérios de julgamento ligados a metas e objetivos ao que o aluno sabe, compreende e deve ser capaz de fazer ou ainda ao que o professor deve ensinar em uma área de conhecimento”. Segundo a autora, tal utilização ultrapassava o sentido restrito aplicado à Psicometria, em direção a uma perspectiva mais ampla de resultados e consequências, em que os *standards* passavam a expressar os objetivos nacionais concretos sobre determinado aspecto educacional e “uma bandeira em torno da qual os reformadores podem se reagrupar” (FONTANIVE, 1997, p. 3).

Nesta conjuntura, segundo os pesquisadores australianos Ingvarson e Kleinhenz²⁶ (2006), educadores e decisores políticos, tanto na Austrália quanto no exterior, passaram a demonstrar interesse ascendente no potencial apresentado pelos *standards* para fortalecer a responsabilidade que a profissão docente exerce na formação de professores e na aprendizagem profissional contínua de seus membros. Os autores asseveram que “esse interesse flui diretamente da importância central do conhecimento e da habilidade dos professores para os resultados de aprendizagem de qualidade dos alunos²⁷” (INGVARSON; KLEINHENZ, 2006, p. 26, tradução nossa).

Em articulação com tais propósitos, os especialistas supracitados ressaltam que o termo *standards* apresenta duas perspectivas etimológicas aplicáveis no âmbito do ensino. A primeira está relacionada aos princípios, aos valores e aos conhecimentos compartilhados pela profissão docente, tal como simbolicamente representado por uma bandeira ou insígnia levada pela tropa ao campo de batalha, servindo como referência aglutinadora dos seus membros. A segunda perspectiva refere-se a um espécime ou a especificação pela qual as qualidades exigidas a um ente podem ser testadas e medidas. Isto é, como uma

²⁶ Lawrence C. Ingvarson e Elizabeth Kleinhenz fazem parte do Conselho Australiano para Pesquisa Educacional (*Australian Council for Education Research* – ACER), uma organização de pesquisa que se apresenta como independente e sem fins lucrativos, cuja missão é produzir conhecimentos, produtos e serviços fundamentados em pesquisa que possam ser utilizadas para fornecer melhorias na aprendizagem ao longo da vida. Em julho de 2005, o *Teaching Australia* (Ensino da Austrália), Instituto Australiano de Ensino e Liderança Escolar, encomendou ao ACER o desenvolvimento de um estudo sobre *standards* de ensino, com a intenção de utilizá-lo como base para informar e orientar o trabalho do Instituto sobre o assunto. O ACER foi convocado a analisar em âmbito nacional e internacional os progressos sobre o tema, assumindo como tarefa final a incumbência de produzir um documento para consulta. Ingvarson e Kleinhenz (2006) conseguiram compilar um conjunto de informações referentes ao desenvolvimento do assunto, não apenas na Austrália mas também em outros sistemas educacionais, tais como Inglaterra, País de Gales, Escócia e Estados Unidos, buscando apresentar divergências e convergências entre os sistemas investigados. Diante da investida empreendida pelos pesquisadores australianos é que buscamos justificar a utilização do relatório elaborado por eles para acessarmos as informações produzidas sobre os *standards*.

²⁷ No original: “*This interest flows directly from the central importance of teachers’ knowledge and skill to quality learning outcomes for students*” (INGVARSON; KLEINHENZ, 2006, p. 26).

ferramenta que serve para realizar apreciações em diversas áreas da vida e do trabalho, seja para medir um comprimento, avaliar uma escrita, criticar restaurantes, aferir desempenhos ou, como no caso em questão, dispor de uma visão sobre a qualidade de aprendizagem a fim de orientar uma descrição detalhada do que os professores devem saber, acreditar e ser capazes de fazer (INGVARSON; KLEINHENZ, 2006).

A palavra *standards* ganha tamanha relevância em Ingvarson e Kleinhenz (2006) que os autores afirmam que a expressão “fornece o contexto necessário de significados e valores compartilhados para um julgamento justo, confiável e útil. As medidas são uma das invenções mais poderosas da humanidade e têm sido a base para uma melhoria significativa na maioria das áreas do esforço humano²⁸” (INGVARSON; KLEINHENZ, 2006, p. 12, tradução nossa).

Quando das traduções desse vocábulo para a língua portuguesa no âmbito da discussão educacional, a preferência tem sido pelo termo “padrões” (OCDE, 2006; BRUNS; LUQUE, 2015) ou “normas” (UNESCO, 2016), as quais, como afirmam Shiroma e Brito Neto (2015), não têm capturado de forma abrangente o significado político-social expresso na primeira dimensão indicada por Ingvarson e Kleinhenz (2006), melhor representado em português pela designação “estandarte²⁹”.

Ao invés disso, a documentação educacional proveniente das OMs tem priorizado a segunda dimensão apresentada pelos especialistas australianos, voltada ao aspecto técnico-operacional da sua função metrológica, relacionada às medições e testagens para fins de garantir um esquadro ou modelo a ser seguido.

Em função dessa caracterização, a opção neste estudo foi pela manutenção do termo em sua forma mais consolidada no campo da política educacional internacional, isto é, a dialética entre ‘estandarte’ e

²⁸ No original: “*Standards provide the necessary context of shared meanings and values for fair, reliable and useful judgement. Measures are one of humankind’s most powerful inventions and have been the basis for significant improvement in most areas of human endeavour*” (INGVARSON; KLEINHENZ, 2006, p. 12).

²⁹ Como objeto distintivo e de grande valor simbólico de nações, corporações militares, comunidades religiosas, confrarias e equipes esportivas, os estandartes carregam consigo a honra e o sentido de pertencimento a determinado agrupamento social, logo estão imbuídos dos princípios, valores, crenças e responsabilidades que deveriam orientar a conduta de seus integrantes.

‘medição’, preservando sua grafia em inglês ‘*standards*’, a qual aparecerá ao longo do texto escrita em itálico, em virtude de expressar palavra estrangeira ainda não incorporada à língua portuguesa. Quando da sua utilização em citações diretas provenientes dos documentos em português, os termos ‘padrões’ ou ‘normas’ virão acompanhadas do termo *standards* dentro de colchetes – [*standards*]. O entendimento é que, ao remontar o significado social do termo, o estudo estará contribuindo para a avaliação crítica dos determinantes e das implicações político-educacionais do uso indiscriminado de dispositivos educacionais apresentados como inovadores.

1.4 OBJETIVOS E QUESTÕES ORIENTADORAS

Com base na exposição do delineamento do estudo, passamos a apresentar a seguir os objetivos e questões da pesquisa.

1.4.1 Objetivo Geral

- Elucidar nos processos de governança erigidos a partir da última transição milenar, a estratégia político-educacional conduzida pelas Organizações Multilaterais, em especial o BM, a Unesco e a OCDE, em prol da construção de *standards* docentes nos sistemas educacionais nacionais.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Discutir as mediações entre as transformações societárias colocadas pelo imperialismo e o projeto desigual e combinado para a política docente;
- Caracterizar a correlação da difusão do *slogan* da ‘qualidade educacional’ e da ‘profissionalização docente’ com a produção de mecanismos de governança;
- Examinar as formulações contemporâneas do Banco Mundial, da Unesco e da OCDE sobre a construção de *standards*;
- Analisar as ações indicadas pelo Banco Mundial, a Unesco e a OCDE aos sistemas educacionais nacionais para viabilizar a construção de *standards* docentes;

- Assinalar as tendências políticas da utilização de *standards* expressos nas experiências consideradas pelas Organizações Multilaterais como ‘padrões de excelência global’;
- Identificar as características do professor pretendido pelas Organizações Multilaterais ao tratarem sobre a necessidade da construção de *standards* docentes.

Diante de tais objetivos, levantamos as seguintes questões: quais as mediações entre as transformações societárias desencadeadas pelo capital-imperialismo e o projeto estratégico para os professores? Em que medida e a partir de quais interesses o *slogan* da ‘qualidade educacional’ e da ‘profissionalização docente’ têm sido correlacionados com a necessidade da construção de *standards* docentes? Quais argumentos têm sido utilizados pelo Banco Mundial, Unesco e OCDE para a incisiva recomendação pelo uso de *standards* docentes? Quais as intenções e interesses subjacentes ao discurso de construção de *standards* docentes? Que dimensões referentes à construção de *standards* docentes convergem nas proposições do Banco Mundial, da Unesco e da OCDE? Como tem sido caracterizada a utilização de *standards* nas experiências consideradas ‘padrões de excelência global’?

1.5 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O fio condutor que orienta a realização desta pesquisa é a relação fundante estabelecida entre trabalho e educação, na perspectiva de que a “existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem” (SAVIANI, 2007, p. 154).

A adoção desse fundamento resulta da convicção de que a análise das políticas educacionais encontra sentido quando relacionada ao terreno concreto em que tais políticas foram produzidas e se desenvolvem, qual seja, as contraditórias relações forjadas no interior do modo de produção capitalista, pois, como advertiu Marx (1982, p. 530), “[...] relações jurídicas, tal como formas de Estado, não podem ser compreendidas a partir de si mesmas nem a partir do chamado desenvolvimento geral do espírito humano, mas se enraízam, isso sim, nas relações materiais da vida”.

Tal relação, como se evidencia, está pautada em uma compreensão materialista histórica e dialética, que, na acepção de

Frigotto (2006), apresenta-se como uma tríade formada pela concepção de mundo, método de análise e práxis, ou seja, além do arsenal heurístico que possibilita a apreensão e explicação da realidade, essa vertente também está relacionada ao projeto teleológico que defende que:

Ao evidenciar que são as relações estabelecidas por homens e mulheres com o meio concreto que engendram o real, a dialética torna exequível a revolução do *status quo*, por possibilitar a compreensão de que o mundo é sempre resultado da *práxis* humana, seja ela marcada por relações de dominação que reificam e fetichizam a prática social, seja marcada por relações que operam a humanização dos homens e mulheres. Ao romper com os fetiches, ou seja, ao perceber que os objetos não devem sujeitá-los, homens e mulheres avançam de encontro à reificação alçando-se a possibilidade de revolucionar suas condições de existência. Assim o rompimento da *pseudoconcreticidade* ocorre no momento em que se evidencia que a realidade social se concretiza por meio das condições de produção e reprodução da existência social das pessoas que é em nossa sociedade marcada pela luta de classes. (ZAGO, 2013, p. 123).

Diante dos aspectos explicitados, considera-se o estágio atual do “imperialismo capitalista” (LENIN, 2010) ou a “fase do imperialismo hegemônico global” (MÉSZÁROS, 2003) em sua contraditória crise contemporânea, que, segundo Tonet (2007), é fruto da sua própria lógica interna ou, na interpretação de Montañó e Duriguetto (2011), uma crise que não se explica por uma simples “falha” ou “doença”; ela é expressão essencial de sua própria dinâmica de desenvolvimento.

Maués (2003) destaca que a crise que afetou o mundo, sobretudo a partir da década de 1970 do século XX, acarretou profundas mudanças em diferentes setores da vida, tais como o político, econômico e social. A autora assegura que essa constituição política atribuiu uma outra face ao mundo capitalista, esclarecendo que

[...] existe hoje uma cartografia diferente, uma geopolítica determinada por fatores como a globalização e a reestruturação do Estado. A crise do capitalismo internacional representada pela

crise do petróleo, pela alta inflacionária, pelo esgotamento do modelo fordista são algumas das causas que fizeram entrar na cena política outros fatores que têm contribuído para uma nova fase da acumulação. A educação, como um fenômeno social, não ficou isenta dessa revolução na paisagem social e econômica do planeta terra. Ao contrário, seu papel e suas funções passaram a ser questionados e a educação passou a ser apontada como um dos elementos fortes dessa etapa de mudanças. (MAUÉS, 2003, p. 90).

Desse modo, para compreender de forma rigorosa os interesses políticos subjacentes ao forte *advocacy*³⁰ instaurado em favor da construção de *standards* docentes no âmbito do movimento de governança, faz-se importante ater-se ao modo de produção e organização social capitalista, bem como aos nexos e determinações referentes à elaboração e materialização de políticas públicas educacionais que têm influenciado e redimensionado as políticas docentes.

Para tanto, Kosik (2002) oferece-nos o método para apreensão dos fenômenos sociais a partir do movimento do concreto no pensamento, indicando que “a dialética trata da ‘coisa em si’”, mas que a “coisa em si” não se manifesta imediatamente ao homem, logo “é necessário fazer não somente um certo esforço, mas também um *détour*” (KOSIK, 2002, p. 13). Segundo o filósofo, se compreendêssemos a realidade assim como se apresenta em um primeiro momento, teríamos dela uma visão completamente deturpada, daí a necessidade da realização de um *détour* para capturarmos a estrutura do real (KOSIK, 2002). Corroborando com essa abordagem, Frigotto (2006, p. 79) afirma que:

Esse *détour* implica necessariamente ter como ponto de partida os fatos empíricos que nos são dados pela realidade. Implica, em segundo lugar, superar as impressões primeiras, as representações fenomênicas desses fatos empíricos e ascender ao seu âmago, às suas leis fundamentais. O ponto de

³⁰ Essa expressão de origem inglesa não tem uma palavra equivalente em português. Em relação à sua utilização na esfera da política educacional, pode ser traduzida como a intenção de produzir ações políticas para defender, apoiar ou promover uma causa de interesse público diante de setores da sociedade civil e Estado.

chegada será não mais as representações primeiras do empírico ponto de partida, mas o concreto pensado.

Portanto, “se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis” (KOSIK, 2002, p. 17), o que nos obriga à apropriação de ferramentas adequadas, que possibilitem superar a realidade imediata como verdadeira e, com base nisso, capturar a realidade na sua totalidade. Para Kosik (2002), esse movimento se caracteriza como a destruição da *pseudoconcreticidade*, manifestada como “complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural” (KOSIK, 2002, p. 15).

No entanto, Kosik (2002) esclarece que tal destruição, alcançada por meio do pensamento dialético, não se desenvolve “[...] como o rompimento de um biombo e o descobrimento de uma realidade que por detrás dele se escondia, pronta e acabada, existindo independente da atividade do homem [...]” (KOSIK, 2002, p. 24). A destruição da *pseudoconcreticidade* é, portanto, o “[...] processo de criação da realidade concreta e a visão de realidade, da sua concreticidade [...]” (KOSIK, 2002, p. 24).

Na obra *Contribuição à Crítica da Economia Política*, Marx (2003, p. 248) afirma que “[...] o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo unidade da diversidade [...]”, depreendendo-se daí que a realidade não é aquilo que se apresenta imediatamente como um todo caótico, mas uma série de mediações, que precisam ser capturadas em uma análise minuciosa. Esse esforço se justifica na tentativa de nos aproximarmos da totalidade do objeto que, para Kosik (2002, p. 44), significa a “[...] realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido [...]”. Desse modo, as informações teóricas e conceituais referentes ao objeto de estudo não devem ser compreendidas como um emaranhado de produções desconexas, mas como um todo estruturado que se desenvolve e reflete, na sua especificidade, os embates das classes sociais antagonicas dentro da sociedade.

Para a operacionalização metodológica, empreendemos inicialmente um levantamento exploratório de pesquisas e documentos do campo da política educacional. A intenção foi identificar as principais

questões sobre a temática de estudo, bem como capturar subsídios teóricos com vistas a uma melhor delimitação investigativa. Nessa etapa, foi possível perceber uma inflexão da política educacional a partir dos marcos históricos relacionados aos grandes compromissos globais da Educação. Primeiro em 1990, com a Conferência Mundial sobre EPT; em um segundo momento, já no novo milênio, com a realização do Fórum Mundial de Educação (FME), que reafirmou os objetivos da EPT, somado à efetivação da Cúpula do Milênio, que reforçou entre os ODM a necessidade da educação básica de qualidade para todos e, mais recentemente, em 2015, com o FME e a Cúpula das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, os quais subsidiaram a conformação de uma “Agenda da Educação 2030” (UNESCO et al., 2016). Tal movimento em torno de objetivos comuns para a Educação Mundial direcionou exponencialmente, a partir da chegada do novo milênio, forte atenção aos professores, considerados uma prioridade para o estabelecimento de uma suposta educação de qualidade.

A delimitação histórico-temporal deste estudo privilegia a dinâmica política educacional suscitada a partir do novo milênio, em especial quando do estabelecimento de uma maior sistematização dos indicadores docentes e do ensino. A consideração desse recorte, entretanto, não ignora o acúmulo empreendido no campo da política educacional em período anterior, mas apresenta como postura investigativa necessária a retomada das profundas transformações no campo da política educacional ocorridas durante a década de 1990, tendo em vista ter sido nesse período que os professores apareceram com mais força nos discursos das OMs e, de certa forma, ganharam centralidade nas políticas internacionais e nacionais.

Este estudo enfatiza a participação das OMs como os agentes-chave das relações que se estabelecem na esfera da governança, com destaque para atuação do BM, da Unesco e da OCDE sobre as ações direcionadas às políticas docentes, o que nos levou a incursionar de maneira mais detida pela seleção de documentos que expressassem a atuação dessas Organizações acerca do tema docente, na busca por capturar suas recomendações para a formulação de *standards* de qualidade docente, como pode ser visualizado no rol de documentos com tal abordagem produzido pelas referidas OMs, tal como se observa na Figura 1:

Figura 1 – Documentos que recomendam a construção de standards docentes



Fonte: Desenvolvida pela autora (2018) com base em pesquisa documental.

Segundo Evangelista (2012), os documentos se expressam como “produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos **pelo** e constituintes **do** momento histórico” (EVANGELISTA, 2012, p. 9, grifos da autora).

Tal fase é considerada como a seleção do *corpus* documental, a qual, como adverte Evangelista (2012, p. 56), não acontece de maneira simples, logo “[...] deve respeitar a pertinência aos objetivos inicialmente propostos, evitando-se tanto o alargamento exagerado da busca, quanto o seu estreitamento [...]”. Nessa lógica, acreditamos que antes de proceder à seleção do *corpus* documental, cumpre realizar um amplo processo de reconhecimento, a fim de sopesar a relevância dessas publicações para a compreensão do objeto de estudo. É importante entender também que:

Os sentidos não são dados nos documentos, são produzidos; estão aquém e além das palavras que os compõem. Por isso, focamos não apenas um documento isoladamente, mas suas versões preliminares, textos complementares, assim como o contexto de influência e da produção dos textos, articulando níveis macro e micro de análise. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 427).

Soma-se a isso uma perspectiva analítica que almeja “aprender a construção aparenial das políticas em foco, descobrir suas determinações essenciais e evidenciar a conexão orgânica entre seus conteúdos e as correlações de forças que as produziram” (EVANGELISTA; SEKI, 2017, p. 11).

Tendo em vista o exposto, a seleção dos documentos foi resultado de levantamento realizado nos Bancos de Dados das três OMs selecionadas como foco dessa investigação. Soma-se a essa postura a atenção empreendida ao acessar as diferentes produções teóricas no campo da política educacional, para identificar documentos que tratassem do assunto, intencionando justamente capturar ‘pistas’ que nos levasse ao encadeamento de uma linha discursiva sobre a questão dos *standards* docentes. O material coletado e apresentado nesta pesquisa provém de elaborações oficiais das OMs e das produções individuais e coletivas de seus *experts*. Assim sendo, ao longo do texto, fazemos referência às formulações políticas oficiais e àquelas materializadas, individual e/ou coletivamente, pelos seus especialistas.

Portanto, entendemos que OCDE (2006), Banco Mundial (2013), Unesco (2013; 2014a; 2014b; 2016), Bruns e Luque (2015) e Guerriero (2017) convergem no entendimento de que os Estados-Nações devam produzir *standards* docentes com vistas a serem incorporados amplamente aos sistemas educacionais e, nesse sentido, orientar as reformas sobre as políticas docentes. Considerando tal aspecto, o Quadro 1 apresenta a seleção dos documentos considerados fundamentais para identificação dos principais debates contemporâneos no campo da construção discursiva das política docentes, assim como para entender melhor a origem, a definição e o funcionamento, as finalidades e as repercussões sobre a construção de *standards* docentes:

Quadro 1 – Documentos-base do BM, da Unesco e da OCDE utilizados na pesquisa, organizados por ano, produção oficial da OM, produção individual e/ou coletiva de seus especialistas

Organizações Multilaterais	Ano	Produção oficial das Organizações Multilaterais	Produção individual e/ou coletiva dos especialistas vinculados às Organizações Multilaterais
	2011	BANCO MUNDIAL. Aprendizagem para todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo.	-----
	2012	-----	BRUNS, B.; EVANS, D.; LUQUE, J. Achieving World-Class Education in Brazil: the Next Agenda (Alcançando uma Educação de Classe Mundial no Brasil: a próxima agenda).
	2013	BANCO MUNDIAL. <i>What Matters Most for Teacher Policies</i> (O que mais importa para as Políticas de Professores). <i>Systems Approach for Better Education Results, Working Paper Series.</i>	-----
	2015	-----	BRUNS, B.; LUQUE, J. Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe.

	2005	UNESCO. Educação para Todos: o imperativo da qualidade. Relatório de Monitoramento Global de EPT 2005.	-----
	2013	UNESCO. <i>Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe</i> (Antecedentes e Critérios para a Elaboração de Políticas Docentes na América Latina e Caribe).	-----
	2014	UNESCO. Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual (Temas críticos para formular novas políticas docentes na América Latina e Caribe: O debate atual).	-----
	2016	UNESCO. Guía para o desenvolvimento de políticas de docência.	-----

	2006	OCDE. Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes.	-----
	2011	-----	SCHLEICHER, A. <i>Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World</i> (Construindo uma Profissão de Ensino de Alta-Qualidade: Lições ao redor do mundo).
	2017	-----	GOMENDIO, M. <i>Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All</i> (Empoderando e Capacitando os Professores para melhorar a Equidade e Resultados para Todos).
	2017	-----	GUERRIERO, S. <i>Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession</i> (Conhecimento Pedagógico e a Mudança da Natureza da Profissão Docente).

Fonte: Desenvolvido pela autora (2017) com base em pesquisa documental.

Após a seleção dos documentos prioritários, para o trato com esse movimento do objeto de estudo, delimitamos os três graus do método de investigação proposto por Kosik (2002): **1)** apropriação minuciosa do material; **2)** análise do seu desenvolvimento; e **3)** análise da coerência interna. Para tanto, neste momento, fizemos uso de categorias, tanto as metodológicas quanto as de conteúdo (KUENZER, 2008).

Para Cheptulin (2004, p. 5), “a definição da natureza das categorias, de seu lugar e de seu papel no desenvolvimento do conhecimento está diretamente ligada à resolução do problema da correlação entre o particular e o geral na realidade objetiva e na consciência”. As categorias correspondem a graus do desenvolvimento do conhecimento, e a relação entre elas reflete leis universais determinadas do ser, expressando a lei do funcionamento e do desenvolvimento do conhecimento (CHEPTULIN, 2004).

Kuenzer (2008) afirma que é necessário estabelecer uma articulação adequada entre “as categorias de análise macro e microeconômicas, entre teoria e prática, através de um caminho metodológico que permita que o concreto se torne compreensível pela mediação do abstrato, e o todo através da mediação da parte” (KUENZER, 2008, p. 61), evidenciando que a desconsideração dessa dimensão pode acarretar uma produção parcial e sem muita utilidade para subsidiar intervenções que almejem a transformação da realidade. De tal forma, para que essa articulação seja possível, a autora considera como postura importante trabalhar de maneira apropriada com categorias metodológicas e de conteúdo, determinadas justamente pelo materialismo histórico e dialético.

As categorias metodológicas são aquelas inerentes ao próprio método dialético, tais como práxis, totalidade, contradição etc., entretanto a indicação de tais categorias não é o bastante para a definição de uma metodologia de investigação, tendo em vista que “elas correspondem às leis objetivas, e, portanto, universais, no sentido de que permitem investigar qualquer objeto, em qualquer realidade” (KUENZER, 2008, p. 66). Para capturar as mediações entre o universal, o concreto e o particular, lançamos mão também das categorias de conteúdo, na medida em que se torna “necessário investigar as relações, os conceitos, as formas de estruturação e organização, em ‘recortes’ particulares, sempre definidos a partir do objeto e da finalidade da investigação” (KUENZER, 2008, p. 66).

Neste estudo, elegemos como as principais categorias metodológicas a totalidade, mediação e a contradição (KOSIK, 2002). E como categorias de conteúdo, aquelas que emergem da dimensão

particular (KUENZER, 2008), relacionadas ao objeto de estudo, tais como a discussão da qualidade, governança, *standards* docentes, profissionalização, responsabilização, avaliação do desempenho docente, entre outros conteúdos específicos que emergem dos objetivos propostos no processo investigativo. A explicitação das categorias de conteúdo será apresentada ao longo da pesquisa.

1.6 HIPÓTESE DE ESTUDO

A hipótese orientadora desse estudo é que a convergência das Organizações Multilaterais, em prol da construção de *standards* sobre o que os professores devem saber e serem capazes de fazer, visa, sob o *slogan* da qualidade educacional e da profissionalização docente, forjar um poderoso mecanismo de governança que interceda, de forma desigual e combinada, no delineamento de docentes capazes de implementar processos educativos articulados às características de produção dos seus Estados-Nações na dinâmica do capital-imperialismo, bem como à necessidade de reprodução das formas de sociabilidade compatível com os interesses dominantes

1.7 ORGANIZAÇÃO DA EXPOSIÇÃO

A tese encontra-se organizada em quatro seções, com a seguinte conformação: introdução, duas seções de discussão teórica e análise documental que intencionam de forma articulada capturar as múltiplas determinações do objeto estudado e considerações finais.

Na seção 2, denominada *os novos padrões de governança supranacional no contexto de reformas educacionais para o século XXI*, apresentamos a caracterização da conjuntura socioeconômica atual, os sujeitos e mecanismos envolvidos no processo de governança supranacional e as implicações destas mediações para as formas de gerir o social e o setor público. Somado a isso, demonstramos que a utilização do *slogan* da qualidade educacional e docente nas agendas educacionais das OMs, em especial, nas formulações provenientes do Banco Mundial, da Unesco e da OCDE, têm cumprido a função de favorecer que os sistemas nacionais de educação e os professores estejam em permanente escrutínio e que sejam constantemente responsabilizados pela realização do projeto educacional, que busca essencialmente conciliar o processo de formação humana com o estágio de desenvolvimento do capitalismo na contemporaneidade.

Na seção 3, designada *os standards docentes na estratégia político-educacional do capital*, buscamos evidenciar as diferentes mediações para explicação do uso dos *standards* no âmbito da governança supranacional. Para tanto, associamos a recorrente recomendação em prol desse mecanismo com o movimento em favor de uma suposta ‘profissionalização docente’. Na sequência, realizamos a diferenciação desse dispositivo em relação a outros instrumentos políticos comumente difundidos na esfera educacional. Identificamos, ainda, nas experiências consideradas como ‘padrões de excelência global’, as principais tendências políticas para o uso dos *standards*. Ao final do capítulo, argumentamos sobre a lógica desigual e combinada envolvida na política dos *standards*, as quais intencionam delinear docentes capazes de adequar os processos educativos às características produtivas e ideológicas requeridas na dinâmica do capital-imperialista.

Nas considerações finais, desenvolvemos de maneira sucinta, os argumentos que possibilitaram confirmar a hipótese, discutimos a realização dos objetivos específicos e apontamos algumas limitações reveladas no decurso da pesquisa, bem como possibilidades para realização de estudos futuros.

2 OS NOVOS PADRÕES DE GOVERNANÇA SUPRANACIONAL NO CONTEXTO DE REFORMAS EDUCACIONAIS PARA O SÉCULO XXI

Nesta seção explanamos as transformações promovidas por meio de novas formas de governar a educação. Para tanto, caracterizamos a conjuntura atual, as bases socioeconômicas das mudanças, os novos sujeitos e mecanismos envolvidos nas diversas maneiras de gerir o social e o setor público. Argumentamos que a nova configuração política complexificou as relações entre Estado e Sociedade Civil, que, mediante a ampliação das redes de influência supranacional, das parcerias público-privadas e do uso do campo metrológico, têm produzido, sob novas mediações, a harmonização de interesses, a fim de ratificar a hegemonia burguesa.

Adicionado a isso, caracterizamos que o uso do *slogan* da qualidade da educação e a centralidade delegada aos professores nas agendas educacionais das Organizações Multilaterais, em especial, nos apontamentos do Banco Mundial, da Unesco e da OCDE, têm servido para manter os sistemas educativos, bem como a ampla categoria docente, em permanente escrutínio e constantemente responsabilizados pela efetivação de um projeto educacional que visa, em última análise, compatibilizar os processos de formação humana com a fase contemporânea de desenvolvimento do capitalismo.

Por fim, examinamos o movimento de consolidação de dispositivos que têm buscado intervir de forma sistêmica nas políticas docentes dos sistemas nacionais de educação. Localizamos essa dinâmica no rol das experiências de comparação mundial, as quais têm justificado o imperativo da mudança e as ações políticas por meio das famigeradas práticas exitosas.

2.1 AS SAÍDAS ESTRATÉGICAS FORJADAS PELO CAPITAL PARA MANUTENÇÃO DA ORDEM BURGUESA

Como alertaram Rummert, Algebaile e Ventura (2013, p. 718) “um modo de produção não fica restrito à atividade econômica, mas remete, na realidade, à totalidade da vida, à produção da existência”, dessa maneira, esse amplo e complexo processo constitui-se como um pressuposto indispensável para analisar os elementos referentes “à educação e à formação humana, forjadas na historicidade contraditória em que adquirem forma e conteúdo, predominantemente subsumidas ao capital” (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013, p. 718).

Fontes (2010), fundamentando-se nos postulados teóricos de Lênin, afirma que no final do século XIX e início do século XX, a característica da acumulação capitalista sofreu mudanças em seu teor concorrencial e, conseqüentemente, na maneira de atuar mundialmente, passando a efetivar-se sob a forma do imperialismo ou capitalismo monopolista. Por seu turno, a utilização da expressão “capital-imperialismo”, desenvolvida por Fontes (2010), intenciona capturar, especialmente, o movimento ocorrido após a Segunda Guerra Mundial que acentuou e transformou as características essenciais do imperialismo da forma como foi elaborado originalmente por Lênin.

Para Fontes (2010), essa expressão procura incorporar uma dimensão conceitual clássica para entender a dinâmica dos fatos que afetam a sociedade na atualidade. Apesar das diferenças referentes ao tempo histórico em que foram gestadas, a autora defende que tais ideias-chave não deixam de expressar o prosseguimento e a agudização da dinâmica que alicerça o modo de produção capitalista. Em meio a essa expansão contraditória, o capital-imperialismo alcança o século XXI “sob formidável crise, exasperando o sofrimento social e agravando as expropriações que constituem sua condição de existência” (FONTES, 2010, p. 14).

Netto e Braz (2007), fundamentando-se em Ernest Mandel, distinguem três fases do imperialismo no modo de produção capitalista: a “clássica”, vivida de 1890 a 1940; os “anos dourados” que decorreram do fim da Segunda Guerra Mundial até o início dos anos de 1970; e o “capitalismo contemporâneo”, que surgiu em meados dos anos de 1970 e permanece até os dias atuais.

Sobre a fase contemporânea do capitalismo, Mészáros (2003, p. 109) afirma ser esta a etapa potencialmente mais mortal do “imperialismo hegemônico global”, tendo em vista o caráter destrutivo da produção, seja em relação aos aspectos da natureza ou ao desenvolvimento da sociedade, fato que segundo o autor “não nos deixa espaço para tranquilidade ou certeza”.

Mediante as contribuições teóricas de Mészáros (2003), Netto e Braz (2007) e Fontes (2010) é possível identificar que as profundas transformações societárias produzidas desde meados da década de 1970 redesenharam o perfil do capitalismo contemporâneo, ocasionando a intensificação do processo de deterioração das condições de sobrevivência humana, a qual tem confirmado a análise de que o capitalismo esgotou as suas possibilidades civilizatórias, tal como tem exprimido os dados alarmantes de crescimento do desemprego, da pobreza e da fome em escala mundial.

Nesse sentido, até mesmo os dados produzidos pela ONU, entidade que busca resguardar a manutenção do modo de produção capitalista, revelou, por meio do Relatório de acompanhamento dos ODS que 13% da população mundial vivem em extrema pobreza e cerca de 800 milhões de pessoas passam fome (ONU, 2016), o que ratifica, dessa forma, a advertência de Mészáros (2003, p. 87), de que “[...] ninguém sabe quais perigos adicionais para nossos filhos surgirão em razão da incontrolabilidade destrutiva do capital”. Apesar do relatório da ONU expor dados alarmantes da realidade, é importante frisar que este não contesta o modo de produção capitalista responsável por provocar as inúmeras e profundas ‘mazelas’ sociais que afetam regularmente grande parte da população mundial, pelo contrário, o papel desempenhado pelo relatório é, justamente, o de indicar ‘ajustes’ políticos focalizados no âmbito particular dos Estados-Nações.

Mészáros (2003) e Motta (2012) sugerem que o capital para manter a sua existência como sistema sociometabólico busca “saídas estratégicas” para responder às “condições barbarizantes” impostas a uma imensidão de desvalidos. Entre tais medidas, Evangelista e Shiroma (2006) identificaram aquelas voltadas ao “alívio da pobreza” ou, de modo mais recente, as “novas formas de gerir o social” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014a).

Em meio à crítica à questão da manutenção da hegemonia burguesa, Shiroma e Evangelista (2014a, p. 25) afirmam que as “políticas de alívio à pobreza, para assegurar a coesão social e a paz, têm em vista refuncionalizar a promessa burguesa integradora e reafirmar o capitalismo como melhor modo de produção”. Entre as áreas priorizadas para desempenhar tal atribuição, “o discurso de uma educação salvacionista e redentora foi difundido como política compensatória para a solução dos problemas econômicos, e como aliado na administração de eventuais conflitos sociais” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 9).

Aditada à demanda pela manutenção do *status quo* está a redefinição das atribuições do Estado por meio do remodelamento da sociedade civil, em que segundo Shiroma e Evangelista (2014a, p. 31), passaram a prevalecer “relações entre grupos de interesse e governo, parcerias público-privadas, ações coletivas de responsabilidade social de empresas, ações realizadas por instâncias híbridas que demarcam novos tipos de relações entre organizações estatais e não estatais”, as quais repercutem na área educacional, onde a reforma da gestão e da formação docente passaram a ser bastante enfatizadas e, aos professores, foi atribuída grande responsabilidade pela promoção das novas demandas

educacionais (MAUÉS, 2009; 2011; SHIROMA; EVANGELISTA, 2014a).

De acordo com Bevir (2009), foi nesse contexto de transformações na burocracia estatal, especialmente em relação ao maior uso de mercados, quase-mercados³¹ e redes para prestação de serviços públicos, que a utilização do termo governança se intensificou. Segundo o autor, o emprego dessa perspectiva tem demandado ao Estado uma maior preocupação e interesse pela supervisão dos diferentes sujeitos políticos envolvidos na prestação dos serviços públicos, bem como a produção de inúmeras estratégias para criar e gerenciar redes e parcerias, elaborando métodos distintos para auditar e regular as organizações prestadoras de serviços (BEVIR, 2009).

2.2 DAS FORMULAÇÕES POLÍTICAS *TOP-DOWN* PARA A NOÇÃO DE GOVERNANÇA EM REDE

Neste tópico, buscamos apresentar um conjunto de estudos que tiveram como foco analítico a discussão sobre a governança. Essa investida, entretanto, não procedeu de um ‘estado da arte’ ou balanço da produção científica sobre o tema, mas sim de uma localização do debate produzido na contemporaneidade por alguns estudiosos no assunto. Utilizamos como ponto de partida a recente pesquisa desenvolvida por Shiroma (2016), denominado *Redes de políticas públicas e governança*

³¹ Conforme assevera Bauer (2008), o termo “quase-mercado” refere-se à introdução de mecanismos típicos da gestão privada no gerenciamento de serviços públicos. Em síntese, significa um rearranjo da lógica capitalista, em busca de combinar a regulação estatal e a lógica de mercado em relação à oferta e gerenciamento de serviços públicos. Na esfera educacional, a lógica de “quase-mercado” pode ser identificada pelo aumento do controle estatal sobre os serviços oferecidos na escola pública. Esse “controle” acontece através do desenvolvimento de currículos e avaliação de sistemas, do estabelecimento de normas-padrões para alunos e professores e etc. Tais aspectos aparentemente passam a ideia de que existe uma preocupação por parte do Estado com a qualidade da educação ofertada, entretanto a lógica de “quase-mercado” fortalece a regulação da educação, aprofunda a “privatização” e a “mercadorização da educação” e induz a constituição de mecanismos como bonificações e *rankings* no plano educacional (BAUER, 2008).

*da educação: pesquisando a convergência das políticas para docentes nas agendas para a próxima década*³².

No referido estudo, a autora buscou apresentar uma reflexão teórica sobre hegemonia e a influência das redes de políticas públicas sobre a governança em educação no Brasil. Para tanto, empreendeu um levantamento em dois bancos de dados, SciELO e Catálogo de Teses da Capes, e, aditado a isso, considerou também pesquisas produzidas por autores ingleses e portugueses. A tônica utilizada por Shiroma (2016) para apropriação do debate privilegiou os seguintes aspectos: entender o contexto do qual o conceito emerge; as relações que os autores estabelecem entre a governança e as mudanças do Estado no capitalismo atual; a compreensão da reconfiguração das relações entre Estado e sociedade civil; o papel das OMs na governança; e, por último, a maneira como os autores tratam a “governança da educação”.

O esclarecimento desses pontos contribuiu para a nossa compreensão em relação à conjuntura complexa e contraditória em que a perspectiva da governança se engendrou, do tratamento teórico e conceitual dado pelos diferentes autores sobre o tema, das bases que fundamentam o debate, dos determinantes políticos que têm sido privilegiados no processo de disseminação do conceito, bem como das diferenças analíticas expostas. Posteriormente, buscamos ampliar as referências teóricas e acessar outros estudos, tais como: Bevir (2009), Subirats (2010), Robertson e Dale (2011), Robertson (2012), Robertson e Verger (2012), Shiroma e Evangelista (2014a), Bolívar (2015) e Grek (2016a). Nossa intenção foi entender um pouco mais do *background*³³ conceitual da governança, conseguir capturar outras dimensões teórico-políticas e expor os principais argumentos pertinentes ao tema.

Identificamos, mediante procedimento analítico, que a construção discursiva dos autores tem localizado o debate sobre governança em um

³² O referido projeto foi realizado entre 2013 e 2016 e contou com o apoio financeiro do CNPq. Teve como objetivos: discutir as redes de políticas públicas, tendo em vista compreender como induzem à formação de agendas para a educação; sistematizar as propostas para a próxima década elaboradas por agências multilaterais; e pesquisar os processos pelos quais influenciam na formulação de políticas nacionais.

³³ *Back*: costas ou atrás + *ground*: chão = *background*, palavra de origem inglesa comumente utilizada para expressar uma noção referente a antecedentes, experiência, contexto, plano de fundo, uma informação que não está explícita, que se encontra em segundo plano e, portanto, necessita ser revelada para uma melhor compreensão.

contexto de ‘crise’, marcado por profundas transformações em âmbito social, político e econômico. Entretanto, a apreensão e explicitação desse quadro conjuntural têm manifestado diferenças a depender das referências teóricas e das ferramentas de análise mobilizadas pelos autores.

Relacionado a esse debate, dentre os pontos que têm aparecido como centrais na discussão produzida, destacamos as questões referentes à transformação do Estado, às novas relações estabelecidas entre Organizações Multilaterais, Instituições intergovernamentais e não-governamentais, corporações e empresas privadas, assim como ao consequente desenvolvimento da noção de redes de políticas.

Diante disso, chamamos atenção para o fato de que os especialistas privilegiados nessa exposição manifestam diferenças teórico-políticas, principalmente devido a predominância, conforme atesta Shiroma (2016), da visão pós-moderna nos estudos sobre a governança.

Dessa forma, em contraposição a tal perspectiva, entendemos que as questões que permeiam a noção de governança devem ser problematizadas de forma articulada à natureza do Estado e sua relação orgânica com o modo de produção capitalista, haja vista esse representar um instrumento fundamental da ordem burguesa, não sendo possível, portanto, colocar o sistema socioeconômico e o Estado em polos antagônicos ou até mesmo independentes um do outro. Tendo em vista essa articulação, entendemos que a elaboração produzida por Shiroma (2016, p. 53) sintetiza bem esse aspecto ao afirmar que:

[...] governança consiste em um processo complexo de reconfiguração do Estado a partir de novas formas de articulação com instituições do setor privado, que tem implicações nos processos de formulações de políticas, tomada de decisões que abrange além dos governos, outros segmentos da sociedade civil, representações em vários níveis, nacionais e internacionais. (SHIROMA, 2016, p. 53).

Fundamentando-se em Freitas (2014), Shiroma (2016) chama atenção para que: apesar de a discussão sobre governança tratar de aspectos referentes “à privatização, globalização, relações de poder, papel do Estado, público e privado, redes, entre outros temas complexos” (FREITAS, 2014 *apud* SHIROMA, 2016, p. 40), esse debate tem excluído, em grande parte, questões fundamentais como

modo de produção e antagonismo de classes. A ponderação feita pela autora leva em conta a importância de que o debate seja conduzido em uma base de fundamentação teórico-política que privilegie tais aspectos essenciais. Desse modo, essa postura é a que buscamos adotar neste estudo para travar o debate sobre governança.

Segundo Bevir (2009), a reconfiguração do Estado a partir da década de 1980 expressa a conformação de uma “nova governança”, referente à mudança institucional, em todos os níveis de governo, do local ao global; da burocracia para os mercados e as redes. Nessa trama se destaca o papel dos sujeitos políticos não estatais. Para o autor, a “nova governança” está relacionada à lógica neoliberal de conformar o “Estado mínimo³⁴” e, mais recentemente, de investir na promoção de redes como tentativas de aumentar o papel da sociedade civil nesse processo. Depreende-se dessa assertiva que tal configuração política está articulada às constantes crises no modo de produção capitalista, que têm apresentado, em diferentes momentos históricos, a premente necessidade de recomposição e manutenção do seu *modus operandi*.

Shiroma e Evangelista (2014a, p. 31) apontam que “governança é um processo relacionado à ordem e à intencionalidade. Compreendê-la requer entender Estado, leis e regulamentações, bem como processos políticos de regulação, cada vez mais fluídos, sutis e com atuação de novos sujeitos”. Shiroma (2016, p. 129) informa que esse conceito “expressa mudanças nas formas de governar, considerando outros sujeitos, grupos e organizações, além do Estado, que atuam na formulação e implantação de políticas públicas”. Nesse caso, a autora refere-se ao Estado em sentido restrito, uma vez que a rede de serviços públicos ofertada por instâncias privadas constitui o Estado integral na acepção gramsciana.

Subirats (2010, p. 25, tradução nossa) afirma que a constituição do termo governança surge como resposta a um contexto de crise das formas tradicionais de governo, configurando-se como uma nova e

³⁴ Saviani (2010, p. 438) afirma que na década de 1990 o Estado passou a assumir uma nova conotação, nestes termos: “advoga-se a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público”. Essas alterações refletem nas reformas educativas nos diferentes países, considerando o interesse comum em “reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não governamentais”.

superior forma de gestão. Para esse autor, a governança tem expressado “uma nova forma de regulação de conflitos caracterizada pela interação e cooperação de múltiplos atores em rede para o desenvolvimento de projetos coletivos³⁵”.

Em busca de explicitar as bases fundamentais da governança, o autor apresenta três proposições inter-relacionadas, constituindo o que ele denomina como núcleo conceitual de um novo paradigma, a saber: **1)** implica o reconhecimento, aceitação e integração da complexidade como um elemento intrínseco do processo político. Essa complexidade é motivada, primeiramente, pela diversidade na existência de distintos sujeitos políticos e, em segundo lugar, pela incerteza da transformação permanente e da instabilidade do conhecimento; **2)** implica um sistema de governo baseado na participação de diversos sujeitos no contexto de redes plurais. A noção de que o interesse em comum encontra-se difuso em uma diversidade de sujeitos políticos, com suas próprias definições de problemas e concepções de realidade; e **3)** supõe uma nova posição dos poderes públicos nos processos de governo, na adoção de novas funções e na utilização de novos instrumentos de governo. Expressa também que a governança em rede não deve se referir exclusivamente ao executivo, mas sim a uma interação complexa entre inúmeros sujeitos de natureza diversa.

A formulação de Subirats (2010), claramente delineada sob a perspectiva pós-moderna, torna-se útil para apreendermos como a ideologia dominante tem buscado difundir a ideia de governança: uma forma ampliada e evoluída de governar, que atribui uma dinamicidade diferenciada aos sujeitos políticos e suas práticas de interação, coordenação e tomada de decisão.

Outro autor que se associa ao entendimento exposto por Subirats (2010) é Bolívar (2015), segundo o qual a ideia da governança difere da noção de governo hierárquico e centralizado, baseado em uma estrutura de decisões verticalizadas *Top-Down*, em favor de uma relação com mecanismos mais horizontais de gestão do poder. Nesse processo, o autor afirma acontecer uma redefinição dos mecanismos de controle – de uma regulação normativa para uma regulação por resultados. Afirma, ainda, que esse “novo modo de regulação” ou “novo modo de governança” tem sido capaz de conferir maior autonomia aos processos

³⁵ No original: “[...] una nueva forma de regulación del conflicto, caracterizado por la interacción y la cooperación de múltiples actores articulados en red para el desarrollo de proyectos colectivos” (SUBIRATS, 2010, p. 25).

políticos, proporcionando-lhes, portanto, um controle crescente e rígido da eficiência e eficácia dos resultados no plano educacional.

Para Bolívar (2015), a estrutura da “governança moderna” caracteriza-se pela participação de instituições estatais e não estatais, do setor público e privado, e pela formação de redes entre organizações, que, juntamente com o Estado, têm participado de decisões pertinentes às políticas públicas. Resumidamente, essa nova configuração tem proporcionado, na contemporaneidade, significativas alterações nas formas de governar, desenvolvendo maneiras diversificadas de gerir o social e também produzindo e utilizando novos mecanismos de governança.

Shiroma e Evangelista (2014a) localizam na virada do século o momento em que as mudanças no ideário socialdemocrata clássico passaram a conferir aspectos desenvolvimentistas às elaborações e práticas neoliberais, elemento esse que impulsionou a instituição de novos padrões de governança mundial, passando-se de uma dimensão monolítica de Estado para pluricêntrica, com base em um processo de governança descentralizado, realizado em redes formadas por distintos sujeitos políticos. Tal processo, contudo, não acarretou a diminuição ou substituição dos Estados e governos, uma vez que estes passaram a ser considerados “um importante nó nas redes” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014a).

O desenvolvimento da governança em rede expressa uma estratégia do projeto político neoliberal que altera o papel desempenhado pelo Estado e pela sociedade civil. As novas relações estabelecidas entre grupos, sujeitos e governo têm sido responsáveis pela redefinição das funções e responsabilidades do Estado, que passaram a ser compartilhadas com a sociedade civil. Essa dinâmica confere uma aparência de conectividade e homogeneidade às ações, desconsiderando, entretanto, as possíveis contradições presentes no estabelecimento dessas redes políticas (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014a).

Robertson e Dale (2011, p. 348), fundamentados em Newman (2001), afirmam que “novas estruturas de governança (financiamento, regulação e assim por diante) reconfiguraram as relações entre o Estado e a sociedade civil, o público e o privado, os cidadãos e as comunidades”. Essa nova forma de gerir o social tem implicado, conforme descrito por Shiroma e Evangelista (2014a), na harmonização de interesses de governos, capitais nacionais e internacionais com o fim de preservação da hegemonia burguesa. Para tanto, difundem-se as redes de influência, que apresentam mecanismos diferenciados de espalhar ideias e agir politicamente, de modo que as relações entre as

organizações estatais e os demais componentes dessas redes ultrapassam as fronteiras nacionais, configurando uma forma de “governança supranacional” (BRUNO, 1997).

Esses novos padrões de governança trouxeram consequências para os diferentes setores sociais, entre os quais o educacional, que tem sido acometido por significativas transformações, as quais envolvem a inclusão de novos sujeitos políticos e o constante incremento de novos mecanismos de regulação e gerenciamento. Em certa medida, essas mudanças podem ser vistas como mediações destinadas não só ao atendimento do novo modelo de qualificação para o mercado do trabalho, apresentado pelo atual estágio de produção, como também aos novos requisitos de sociabilidade capitalista.

Nessa conjuntura, tem crescido a participação da sociedade civil, com destaque especial para a atuação dos empresários, que “assumem assento não só em conselhos que definem políticas econômicas, mas também em comitês de governança na área da Educação e, mesmo, na de formação do professor” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014a, p. 32). Em busca de alcançar hegemonia na sociedade civil, as OMs também têm ganhado centralidade na formulação de políticas nacionais e locais, utilizando-se de redes internacionais, regionais e nacionais (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014a).

Acerca do processo de “transferência de ideias” ou constituição de “novas políticas educacionais”, Shiroma (2016, p. 28) discorre sobre o papel de destaque exercido pelos *experts*, que são “especialistas, pesquisadores com vasta experiência tanto na academia quanto na assessoria a OMs, a órgãos públicos e que por estarem inseridos em múltiplas redes políticas tornam-se atores estratégicos na transferência de conhecimentos para a política”. Em âmbito nacional, a autora destaca que essa dinâmica pode ser identificada, por exemplo, nas ações do

movimento Todos pela Educação³⁶, Parceiros da Educação³⁷ ou Movimento pela Base³⁸, de tal forma que:

³⁶ Esse Movimento, fundado em 2006, autodeclarado “apartidário e plural”, tem congregado representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e pessoas ou organizações sociais em busca da propalada “educação de qualidade”. Anuncia como objetivos: propiciar as condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, a ampliação de recursos investidos na educação básica e a melhoria da gestão de recursos. Para o alcance desses objetivos o Movimento estabeleceu 5 Metas, a serem cumpridas até 2022: **1)** toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; **2)** toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; **3)** todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano; **4)** todo jovem de 19 anos com Ensino Médio concluído; e **5)** investimento em Educação ampliado e bem gerido. Em 2010, utilizando como justificativa a necessidade urgente de alcançar as Metas elencadas em 2006, o Movimento adotou 5 bandeiras consideradas importantes para impulsionar a qualidade da educação, são elas: **1)** melhoria da formação e da carreira do professor; **2)** definição dos direitos de aprendizagem; **3)** uso pedagógico das avaliações; **4)** ampliação da oferta de educação integral; e **5)** aperfeiçoamento da governança e gestão. Em 2014, com a intenção de “engajar” a população brasileira no desenvolvimento dessas ações, foram apresentadas 5 atitudes: **1)** valorizar os professores, a aprendizagem e o conhecimento; **2)** promover as habilidades importantes para a vida e para a escola; **3)** colocar a educação escolar no dia a dia; **4)** apoiar o projeto de vida e o protagonismo dos alunos; e **5)** ampliar o repertório cultural e esportivo das crianças e jovens. Nesse mesmo ano, o Movimento teve o estatuto reformado para se qualificar como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), entidade privada que atua em áreas específicas do setor público, podendo ser financiada pelo Estado ou iniciativa privada sem fins lucrativos, caracterizando-se como uma entidade do terceiro setor. Disponível em: <<http://goo.gl/QFJzHz>>. Acesso em: 25 out. 2017.

³⁷ Fundada em 2004, é uma associação sem fins lucrativos, certificada como OSCIP, que apresenta dois focos principais: promover a parceria entre empresas, empresários e organizações da sociedade civil com escolas públicas visando à melhoria do desempenho acadêmico dos alunos, somado à finalidade de apoiar o governo na adoção de políticas públicas consideradas consistentes para promover a qualidade da educação pública. Os parceiros são empresários, empresas e instituições tais como: Ana Maria Diniz, Carlos Jereissati Filho, Associação Brasil 2050, Cury Construtora, Banco Itaú, Instituto Gol, Conselho Britânico, Consulado dos Estados Unidos da América (EUA), Consulado de Israel, Fundação Lemann, entre outros. Disponível em: <<http://goo.gl/9qwTNY>>. Acesso em: 25 out. 2017.

Articulados aos princípios de ampliação do capital, estes grupos servem como porta-vozes das recomendações internacionais para a educação do país, promovidas pelos Organismos Multilaterais, posto que tem interesses sobre seus resultados. Criam metas, estabelecem objetivos, influenciam na governança do país. (SHIROMA, 2016, p. 31).

Por outro lado, Robertson e Verger (2012) afirmam que, em nome da qualidade da educação, as Parcerias Público-Privadas na Educação (PPPE) foram consagradas como potente ferramenta de governança com notoriedade em âmbito global. Tal ferramenta se “encaixa em um projeto mais amplo que reconstitui a educação pública como uma indústria de serviços de educação a ser governada, como parte da construção de uma sociedade de mercado” (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1135). Sua legitimidade, portanto:

[...] reside na sua promessa em resolver alguns dos problemas de difícil abordagem, enfrentados pela comunidade relacionada à temática do desenvolvimento. Isso inclui acesso à educação de qualidade, uma parte fundamental da agenda de Educação para Todos e Metas de Desenvolvimento do Milênio, e redução da pobreza. (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1143-1144).

Os defensores das PPPE apresentam-se como sujeitos importantes para a resolução dos problemas de qualidade no âmbito educacional, privilegiando, principalmente, a reestruturação da condição de trabalho dos professores (aspectos relacionados à revisão de contratos e à adoção da concorrência e de incentivos) e a redefinição das funções do Estado na educação, a conformação de um aparelho de Estado menor, porém

³⁸ Conforme informações extraídas de seu *site*, trata-se de um Movimento não governamental formado por profissionais da educação que atua desde 2013, no sentido de construir uma Base Nacional Comum de “qualidade” em âmbito nacional. É composto por organizações da sociedade civil, acadêmicos, pesquisadores, professores, gestores municipais, estaduais e federais e especialistas em educação. Dentre os que apoiam o Movimento, encontram-se: Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Todos pela Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), entre outros. Disponível em: <<http://goo.gl/Gv61xJ>>. Acesso em: 24 out. 2017.

mais forte, um Estado que deve preocupar-se mais em controlar e planejar os sistemas de ensino (ROBERTSON; VERGER, 2012).

As parcerias são apresentadas como um “meio inovador de financiamento da educação” e importante ferramenta de gestão, com “potencial para resolver problemas sistêmicos dos sistemas de ensino”; já o desenvolvimento das PPPE tem sido promovido em âmbito global por uma “rede de empreendedores de políticas e especialistas em educação” composta por “organizações internacionais, empresas de consultoria transnacionais de educação e universidades globais” (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1141). De acordo com os autores, essa rede tem disseminado publicações, dossiês e ferramentas sobre parcerias no campo educacional, bem como promovido uma ampla diversidade de eventos, nos quais se põe em pauta essa ideia com governantes, políticos, agências doadoras, funcionários de organizações internacionais e acadêmicos.

2.3 FORTALECIMENTO DO CAMPO METROLÓGICO COMO SUBSTRATO DA GOVERNANÇA NO CAMPO EDUCACIONAL

Relacionada à essa dinâmica estrutural-conjuntural, a educação tem figurado cada vez mais como algo “mercadejável³⁹” (GRANEMANN, 2007), de modo que o papel estratégico das redes de políticas públicas tem servido como porta de acesso a informações sobre demandas da área, contribuindo, dessa forma, conforme afirma Shiroma (2015), para a criação de uma indústria de serviços educacionais, responsável por apresentar soluções imediatas, tais como a produção de *softwares* de gestão, pacotes de treinamento, avaliação, monitoramento, entre outros serviços, haja vista a importância atribuída à produção de dados para alimentação de um novo campo que tem subsidiado e

³⁹ O modo de produção capitalista, para manter-se ‘vivo’ durante as constantes crises inerentes a esse sistema, necessita buscar outros ambientes para recompor sua capacidade de acumulação. Como estratégia de ‘sobrevivência’, tem lançado mão da privatização de empresas produtoras de mercadorias e prestadoras de serviços, assim como se apropriado dos espaços ocupados pelas políticas sociais (educação, saúde, cultura, etc.), convertendo-as em “serviços-mercadoria” e transformando-as em negócios passíveis de serem operados pelo setor privado, de forma “mercadejável”, como as demais mercadorias que circulam no interior desse modo de reprodução social (GRANEMANN, 2007).

fortalecido a governança educacional, um campo acentuadamente metrológico.

Shiroma e Evangelista (2015) advertem que os mecanismos de comparação de resultados mundiais têm sido adotados como uma importante estratégia de governo na educação, combinando controle interno e externo. Nesse âmbito, a prática de avaliar tem assumido um papel primordial, pois, em decorrência dessa “saga avaliativa”, tem-se observado que “[...] metas são traçadas, prioridades definidas e professores monitorados. São cobrados a apresentar melhores resultados, não apenas nos discursos, mas pelo impacto que os indicadores educacionais exercem em suas carreiras e remuneração” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 103). Essa dinâmica avaliativa tem se fundamentado na produção e publicação de resultados, contribuindo para o estabelecimento e fortalecimento de parâmetros de comparação e da competição mundial (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015).

Para Grek (2016a, 2016b), a governança educacional subsidiada na competição mundial tem apresentado formulações políticas fundamentadas cada vez mais em um campo metrológico. A construção de dados, *rankings*, medições e *standards* aparecem como importantes elementos para a produção de métricas, contribuindo, em certa medida, para a centralidade da “governança por números” (GREK, 2016a; 2016b), dimensão que tem sido utilizada como substrato da governança educacional.

Grek (2016a, p. 711) afirma que “os números são caracterizados por qualidades adicionais que tornam a sua influência muito mais difundida do que as palavras: esses elementos são ordem; mobilidade; estabilidade; combinação e precisão”. Considera-se não apenas a qualidade nominal dos números, mas também a representação interpretativa que eles assumem no contexto educativo contemporâneo. A autora problematiza o espaço de governança da educação na Europa, destacando a importância atribuída à dimensão dos dados e números como suporte material e digital de formação desse espaço, cujo objetivo é tornar a “economia do conhecimento europeia” competitiva mundialmente. Além disso, tem apresentado o campo metrológico como um dos principais elementos para governá-la mediante aspectos referentes à “mensuração e comparação”, configurando “uma perspectiva de mundo que persistentemente fabrica, ilumina ou define certos objetos e, ao mesmo tempo, obscurece e esconde outros” (GREK, 2016a, p. 710).

Parece que o dimensionamento dos dados e a aferição de resultados têm sido formas amplamente utilizadas para governar a

política em âmbito local, nacional e transnacional. A construção discursiva em torno da credibilidade atestada por números, gráficos, estatísticas e testes tem contribuído para colocar o campo educacional em constante escrutínio.

Robertson (2012, p. 19) afirma que os professores vêm sendo inseridos em “agendas de governança global”, em que a utilização de “novos mecanismos de governança” por OMs tem privilegiado ferramentas como a coleta, a administração, a avaliação e a apresentação de dados estatísticos sobre o trabalho dos professores, a exemplo da Unesco, da OCDE, do BM e da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Segundo a autora, desde o início dos anos 2000, um crescente número de sujeitos políticos globais, intergovernamentais e não governamentais, movimentos de cidadania e corporações multinacionais tem exercido controle sobre as dimensões referentes à classificação e enquadramento do “bom professor”. O argumento de criar sistemas educacionais mais eficientes, economias do conhecimento competitivas e mecanismos adequados para gerir uma crise na profissão docente têm produzido inúmeras justificativas sobre os rumos a seguir e os mecanismos políticos a adotar (ROBERTSON, 2012).

Nesse contexto, OMs e seus *experts* têm utilizado o campo metrológico (GREK, 2016b) para produzir dados que ratifiquem a hegemonia das superpotências mundiais e criem um “espelho”⁴⁰ (CARVALHO, 2009) de expressão da ‘boa qualidade’ para que aqueles países que não estão no ‘topo’ busquem alcançar esse propalado *slogan*.

⁴⁰ Carvalho (2009) ao analisar o Pisa, desenvolvido sob a coordenação da OCDE, explicita que os relatórios desse Programa são apresentados pelos seus promotores como um “espelho” que revelam claramente a “realidade” do desempenho dos estudantes e suas relações com os contextos sociais e econômicos. Para o autor a intenção dos fomentadores é que o Pisa seja uma passagem obrigatória para orientar as decisões políticas baseadas em evidências científicas. A “vigilância” empreendida pelo denominado “espelho do perito” representa muito mais que uma simples devolução da realidade “compreende, articula e difunde regras acerca da educação, da escolarização e das relações entre estas e a economia e a sociedade, bem como mobiliza, estrutura e divulga modelos para a compreensão dessas ‘realidades’”. Um dos elementos centrais desta intervenção sobre as categorias de percepção reside no espelho que mostra cada um (cada país) na sua relação e na sua posição relativa a outros” (CARVALHO, 2009, p. 1029). Desta forma, a imagem devolvida pelo “espelho” aponta tanto para a culpabilização e responsabilização, quanto para um horizonte de otimismo e esperança que possibilita extrair lições para as políticas públicas nacionais.

Há que se considerar, no entanto, que sob a aura benfeitora da ‘qualidade’ educacional, reformas têm sido justificadas, diferentes setores mobilizados e, fundamentalmente, professores responsabilizados por um projeto educacional que, quase sempre, não é acompanhado pelas respectivas condições materiais para a sua consecução.

A produção de dados em âmbito mundial tem servido, de certa forma, para justificar ideologicamente as desigualdades políticas, sociais e econômicas entre os países, deslocando para o campo educacional a premente necessidade de resolução de problemas que não se restringem exclusivamente a esse plano, porquanto sejam inerentes à própria lógica de desenvolvimento capitalista. Para tanto, essa configuração tem sido fundamentada numa “inversão ideológica”, na medida em que “apresenta as desigualdades econômicas como dependentes da eficácia escolar – quando se trata do contrário” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 104). Assim sendo, como evidenciado até o momento, essa racionalização vem alimentando “novas formas de governar a educação”, tanto em âmbito nacional quanto supranacional (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015).

2.4 O *SLOGAN* DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E DO PROFESSOR COMO PRETEXTO DA REFORMA

O *slogan* da ‘qualidade’ da educação e do professor têm sido amplamente utilizados nas formulações de políticas para a área. Esse debate vem sendo vinculado à preocupação de diferentes sujeitos políticos, que a mistificam como algo essencial para fundamentar e orientar as elaborações nesse âmbito. A noção de que basta a simples inclusão desse vocábulo em propostas políticas educacionais para provocar transformações na realidade tem ganhado eco na sociedade. Comumente, a discussão em torno da qualidade tem aparecido na agenda de governos, na pauta de movimentos sociais, nas preocupações externadas por pais e estudantes, e também como objeto de estudo de pesquisadores em educação (DOURADO; OLIVEIRA, 2009). Sobre esse aspecto, Enguita (1995, p. 95) afirma:

Se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida, “qualidade”. Desde as declarações dos organismos internacionais até as conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações

de alunos, os porta-vozes do empresariado e uma boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como objetivo prioritário ou como um dos muito poucos que merecem consideração.

Contudo, a discussão desse *slogan* não é recente, localiza-se em um contexto de reformas educacionais, especialmente aquelas vivenciadas a partir da década de 1990. Compreendemos, entretanto, que a explicitação dessas reformas vivenciadas na esfera educacional nesse período não se explica por elas mesmas, ao contrário, é necessário situá-la em um contexto mais abrangente de crise do modo de produção capitalista em nível mundial. Em relação a isso, Shiroma e Evangelista (2004) destacam que, no período em questão, a acentuada disputa intercapitalista pela competitividade, pela redução dos custos da produção, pelo aumento da produtividade e da qualidade total⁴¹, bem como a formulação de metas para reestruturar não apenas o setor produtivo, mas também o Estado e o setor público estabeleceu uma racionalização diferente em relação à questão social, incluindo nesse mote a educação.

Nessa conjuntura de reestruturação produtiva e avanço das políticas neoliberais, o discurso disseminado passou frequentemente a articular a intensa crise econômica e social à crise educacional. Essa conformação política expressa o deslocamento ideológico que tem sido frequentemente utilizado pela perspectiva hegemônica para responsabilizar o campo educacional pelas crises econômicas e problemas sociais, como se essas questões fossem geradas nesse âmbito, e, portanto, nele estivessem os instrumentos necessários para saná-las (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014b).

Da mesma forma, Costa, Fernandes Neto e Souza (2009, p. 9) afirmam que “produz-se uma distorção da realidade em que os grandes culpados são a má gestão das verbas, os próprios professores que não sabem ensinar e os alunos que não querem aprender”. Esse discurso,

⁴¹ Barbosa e Moll (1995) fundamentando-se nos constructos teóricos de Cosete Ramos, afirmam que o conceito de “qualidade total” desloca uma Teoria de Gerenciamento Empresarial para o campo escolar, disseminando a noção de que os problemas educacionais podem ser resolvidos por meio do simples “gerenciamento” desse ambiente. Incorpora-se a linguagem educacional um conjunto de categorias geralmente utilizadas na área de administração de empresas, tais como: treinamento, gerente, clientela, missão, *rankings*, gestão empresarial etc.

amplamente disseminado pelos reformadores, concentra-se, principalmente, em tecer duras críticas aos alunos, pais, gestores, escolas e professores, desconsiderando, portanto, as contradições que afetam a sociedade.

No período histórico em questão, estava em jogo a preocupação em assegurar a formação das “competências e habilidades dos trabalhadores”. Shiroma e Schneider (2013) destacam que no Brasil o “clamor” dos empresários por melhores indicadores educacionais articulou-se à noção de qualidade da educação, *slogan* que logo “tornou-se pivô de um consenso nacional e a justificativa apresentada para as reformas educacionais na América Latina e Caribe⁴²” (SHIROMA; SCHNEIDER, 2013, p. 91).

A construção discursiva propagada buscou fortalecer a noção de que os graves problemas que assolavam a sociedade originavam-se basicamente da ineficiência escolar e da falta de preparo adequado dos docentes. Nessa retórica, professores e gestores foram colocados no centro dos debates políticos, apontados como os principais responsáveis pelo caos instaurado no plano educacional (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003; 2004), com reverberações na escola, na formação inicial e continuada, no desenvolvimento profissional, na carreira e na regulação dos professores.

Não por acaso, ganhou repercussão, na década de 1990, a ideia de que a qualidade da educação dependia da qualidade docente. Os argumentos produzidos pelos arautos da reforma anunciavam de maneira trágica que o professor se encontrava em descompasso com as demandas

⁴² A formulação de uma proposta de educação internacional para América Latina e Caribe surgiu entre o final da década de 1970 e início da década de 1980, ocasião em que ministros da Educação e Economia reuniram-se e fundaram o comitê regional intergovernamental, que delineou o Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe (Promedlac), subsidiado pela Unesco e Oficina Regional para Educação na América Latina e Caribe (Orealc/Unesco), que perdurou entre 1980 e 2000. O Promedlac V, aprovado em 1993 pelo Comitê Intergovernamental, em Santiago do Chile, elegeu a educação como área estratégica e crucial para o novo milênio, estabelecendo, portanto, três objetivos: a) superação e prevenção do analfabetismo; b) universalização da educação básica e c) melhoria da qualidade da educação. Diante desses objetivos traçados para a região, a “profissionalização”, relacionada à intenção de elevar a qualidade institucional e pedagógica, foi considerada um importante fator para investimento na América Latina e Caribe (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 70-71; SHIROMA, 2016).

do século XXI, portanto investir na “profissionalização docente” apresentava-se como algo necessário para construir “um novo perfil de professor: competente, performático, criativo, inovador, que respeita a diversidade dos alunos” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 529), em contraposição ao “professor tradicional”, responsável pelo insucesso escolar.

Frequentemente recaía sobre esse sujeito a responsabilidade pelos baixos indicadores educacionais, assertiva que contribuiu para endossar a ideia de que “se o professor tivesse ensinado melhor, o aluno teria aprendido mais e seu futuro estaria assegurado” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 106). Essa ideia serviu para fortalecer a produção e disseminação de argumentos que buscavam atestar a existência de uma defasagem entre as demandas do mundo do trabalho e a educação, fato que contribuiu para que se trouxesse à tona novamente uma ideologia bastante utilizada em períodos anteriores, a Teoria do Capital Humano⁴³. Dessa maneira, mais uma vez ganhou visibilidade, no âmbito das políticas educacionais, a noção de que o êxito econômico dos alunos dependia de uma escolarização de qualidade, fornecida por professores e gestores classificados como eficazes.

Shiroma e Evangelista (2015), entretanto, alertam para o fato de que o propósito das reformas educacionais têm sido justamente alcançar, “na ponta do processo”, o aluno, ou seja, o trabalhador a ser moldado; logo, é a formação desse sujeito que se torna foco central dessas reestruturações. Por consequência, articulada a esse processo, a atuação do professor tem cada vez mais sido considerada estratégica para a

⁴³ De acordo com Frigotto (2010), a teoria do capital humano integra um conjunto de teorias produzidas no cerne dos mecanismos de recomposição do imperialismo capitalista. Dessa forma, essa teoria busca disseminar na “fase imperialista do capital” a noção de que “o subdesenvolvimento nada tem a ver com relações de poder e dominação, sendo apenas uma questão de modernização de alguns fatores, em que os ‘recursos humanos’ qualificados – capital humano – se constituem no elemento fundamental” (FRIGOTTO, 2010, p. 32-33). Mota (2012) complementa afirmando que investir em pessoas, “capital humano”, aparece como uma estratégia para “[...] ampliar o nível de escolaridade da população, melhorar a qualificação do trabalhador e reduzir a pobreza, aumentando a produtividade do pobre para o crescimento econômico e o desenvolvimento social” (MOTA, 2012, p. 270). Nessa base teórica, passa-se a ideia de que a desigualdade social, seja entre classes, países ou regiões, é um problema de “conjuntura”, que pode ser resolvido com a “melhoria” de fatores relacionados à “qualificação dos trabalhadores” e à “modernização da produção” (MOTA, 2012).

composição do “projeto educativo do capital” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004; SHIROMA, 2012).

Desse modo, é nesse ideário de reformas educacionais vivenciadas a partir da década de 1990, construído “sob o discurso da falência do ensino e da desqualificação do professor” (SHIROMA, 2003), que o *slogan* da qualidade da educação ganhou centralidade e relevância nos discursos proferidos no âmbito da política educacional. A utilização desse vocábulo, ao lado de outros, tais como excelência, eficiência, eficácia, responsabilização, profissionalização etc., apresentou-se, no plano das reformas educacionais, revestido com um forte teor positivo e, portanto, passível de exercer contribuição na produção de consensos em torno de ações políticas para esse setor (SHIROMA, 2003; SHIROMA; EVANGELISTA, 2003; 2011; 2015).

O debate em torno da qualidade da educação também contou com importantes marcos históricos, tais como as reuniões educacionais mundiais ocorridas em Jomtien (1990), Nova Delhi (1993) e Dakar (2000), ocasiões em que, mais uma vez, a educação ganhou centralidade e relevância, assumindo uma característica de amoldamento, justamente para garantir aquilo que Lemos et al. (2012, p. 33) asseveraram como a “[...] necessidade do capital de compatibilizar os processos de formação humana e a sua atual fase de desenvolvimento”.

O FME, realizado em Dakar/Senegal⁴⁴, de 26 a 28 de abril de 2000, responsável por reafirmar o compromisso global da EPT, ao definir, entre suas estratégias, que “os professores são atores essenciais na promoção da educação de qualidade” e, portanto, “nenhuma reforma educacional será bem-sucedida sem a participação ativa e a preponderância dos professores” (UNESCO, 2001a, p. 24). Admitia-se,

⁴⁴ O Fórum contou com a participação de 164 países, agências de desenvolvimento, sociedade civil e o setor privado, que se comprometeram a alcançar seis objetivos (primeira infância, ensino primário universal, acesso equitativo, alfabetização de adultos, igualdade de gênero, qualidade da educação) até 2015. O Quadro de Ação de Dakar destacou a Unesco para coordenar os parceiros na busca desses objetivos, em cooperação com os outros quatro convocadores do Fórum de Dakar: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), Fundo das Nações Unidas para a Infância (*United Nations Children's Fund* – Unicef) e BM. Como a agência líder, a Unesco tem concentrado suas atividades em cinco áreas-chave: diálogo político, monitoramento, *advocacy*, mobilização de recursos e desenvolvimento de capacidades. Disponível em: <<http://goo.gl/WuMPk2>>. Acesso em: 8 fev. 2017.

definitivamente, a tendência a uma forte investida sobre os professores, vistos como agentes de mudança e os responsáveis pela realização do ideário do Século XXI (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004). Para tanto, endereçava-se aos professores a incumbência de reunir um conjunto de qualificações consideradas essenciais, tais como “competência, profissionalismo e devotamento”, além de competências pedagógicas como “empatia, paciência e humildade”, aspectos apontados como necessários para a composição de um “professor edificante” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 68-69).

Portanto, o compromisso reafirmado na reunião de Dakar, no que concerne à busca por uma educação de qualidade, concedeu o tom a ser empregado nas formulações na virada do milênio, perpassando interesses políticos e elaborações relacionadas a distintos aspectos do campo educacional, incluindo a questão docente.

Tal perspectiva se confirmou na dinâmica e nas ações organizadas no âmbito das instâncias coordenativas do Movimento de EPT, quando da promoção da iniciativa em favor da implementação de um programa

emblemático sobre “Professores e Qualidade⁴⁵” (UNESCO, 2003), por ocasião da efetivação de uma plenária de professores para discutir “recrutamento e retenção de professores qualificados para uma educação de qualidade⁴⁶” (UNESCO, 2005b), bem como da organização de uma

⁴⁵ Na documentação acessada, aparece o termo *Flagship Programmes*, que traduzimos para o português como “Programas Emblemáticos”. O material acessado informa que um programa emblemático seria um conjunto estruturado de atividades desenvolvidas por parceiros voluntários, sob a liderança de uma ou mais agências especializadas das Nações Unidas, a fim de abordar desafios específicos da consecução dos objetivos da EPT. Na I Reunião do Grupo de Trabalho sobre EPT – instância responsável por fornecer orientações técnicas a todos os parceiros do Movimento da EPT e facilitar o intercâmbio de informações –, a Internacional da Educação (IE), Sindicato Mundial de Professores, apresentou documento, produzido em parceria com a Unesco e a Unicef, que informava sobre as ideias provisórias para o que poderia se tornar um programa considerado emblemático sobre “professores e qualidade da educação”, com foco na necessidade de aprendizagem centrada na criança e no papel do professor para a obtenção da qualidade educacional (UNESCO, 2001b). Tal discussão teve prosseguimento na segunda Reunião do Grupo de Trabalho, dessa vez sob o impulso da OIT, que apresentou o documento *Professores e qualidade da educação*, em cujo final concordou-se com a necessidade de lançamento de um programa emblemático que relacionasse professores e qualidade (UNESCO, 2001c). Em 2003, a IV Reunião do Grupo de Trabalho sobre EPT teve como tema central “o escopo e o papel das iniciativas emblemáticas da EPT”; sobre o programa emblemático “professores e a qualidade da educação”, as discussões indicaram as seguintes necessidades: aumentar o número de professoras mulheres e integrar as questões de gênero na formação dos professores; formação contínua; e a prevenção da *Human Immunodeficiency Virus/Acquired Immune Deficiency Syndrome* (HIV/AIDS) integrada à formação inicial de professores (UNESCO, 2003).

⁴⁶ Organizado pela IE, Unesco e OIT para servir de subsídios para as discussões sobre professores na IV Reunião do Grupo de Alto Nível sobre EPT, a declaração proveniente dessa discussão instava os governos a comprometerem-se a melhorar a qualidade da educação através da melhoria do recrutamento, retenção, *status* e condições dos professores, formação inicial e em serviço, reforçando assim o desenvolvimento profissional (UNESCO, 2005b).

sessão de trabalho sobre “investir em professores para melhorar a qualidade da EPT⁴⁷” (UNESCO, 2005b).

Apesar dos esforços iniciais, o *Relatório de Monitoramento Global da Educação para Todos* (Relatório de EPT)⁴⁸ do ano de 2005, com o tema “Educação para Todos – O Imperativo da Qualidade” (UNESCO, 2005a), indicou a crescente pressão acerca da necessidade de coleta de dados e desenvolvimento de indicadores adequados sobre quais fatores seriam os mais eficazes em definir o quanto e quão bem os alunos aprendem. Entre os aspectos reconhecidos por terem forte influência sobre a realização dos alunos, as questões relativas ao professor e ao ensino foram consideradas as mais importantes, contudo apresentavam informações julgadas como insuficientes, principalmente devido à dificuldade de se definir tal aspecto, uma vez que não dependia exclusivamente dos indicadores observáveis e estáveis, mas também do comportamento e da natureza da relação dos professores com os alunos nesse processo.

⁴⁷ Tal sessão foi organizada durante a IV Reunião do Grupo de Alto Nível sobre EPT, realizada em Brasília (Brasil) de 8 a 10 de novembro de 2004. O espaço foi presidido por Zhou Ji (Ministro da Educação da China) e contou com Mary Hatwood Futrell (Presidente Fundadora da IE) na função de comentadora principal, além dos seguintes painelistas: Daniel Filmus (Ministro da Educação, Ciência e Tecnologia da Argentina), Fabian Osuji (Ministro da Educação da Nigéria) e Igor Damianov (Ministro da Educação e Ciência da Bulgária). Com base nas conclusões do *Relatório de Monitoramento Global da EPT de 2005* e nas deliberações da plenária de professores (sob organização da IE, Unesco e OIT) que antecedeu a reunião do Grupo de Alto Nível, a sessão teve por objetivo explorar formas de melhorar as condições de trabalho, o estatuto e o profissionalismo dos professores, além de procurar enfrentar o desafio da escassez de professores nos países em desenvolvimento (UNESCO, 2005b).

⁴⁸ De acordo com informações extraídas no *site* da Unesco, estes Relatórios de EPT foram elaborados até 2015, com a intenção de acompanhar o processo de consolidação das Metas de EPT acordadas em Dakar (2000). No ano de 2015, a série de relatórios de monitoramento global da educação passou a ser denominada de Relatório GEM, uma referência a sigla em inglês de *Global Education Monitoring Report* (GEM), Relatório de Monitoramento Global da Educação, em português. Elaborado por uma equipe independente e publicado anualmente pela Unesco, propõe-se a avaliar o progresso global desses objetivos e a orientar as próximas ações em direção aos compromissos educacionais estabelecidos. Disponível em: <<http://goo.gl/7tUEpQ>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

Em período próximo, a OCDE também reconhecia a insuficiência das informações relacionadas à realidade dos professores, do ensino e sua associação com a qualidade da aprendizagem, o que levou essa OM a desenvolver um amplo projeto, envolvendo 25 países, com o fim de sistematizar políticas voltadas à formação de professores eficazes, identificar as iniciativas inovadoras e bem-sucedidas nesse âmbito e facilitar o intercâmbio de experiências e lições entre os países. A culminância dessa ação se deu com a publicação do relatório *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes* (OCDE, 2006), o qual foi considerado um divisor de águas no estudo da questão e o grande impulsionador da realização da Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem (*Teaching and Learning International Survey – Talis*)⁴⁹, atualmente na sua terceira edição e em franca expansão.

Como parte integrante da Estratégia 2020 (BANCO MUNDIAL, 2011), o BM também incorporou às suas ações a exploração sistemática de informações sobre a questão docente nos sistemas educacionais de diferentes países ao redor do mundo⁵⁰; trata-se do desenvolvimento da Abordagem de Sistemas para Melhores Resultados Educacionais (*Systems Approach for Better Education Results – SABER*)⁵¹, em que os professores são considerados um dos insumos educacionais

⁴⁹ Sob a gestão da OCDE, a Talis tem buscado produzir estudos comparativos sobre professores, ensino e ambiente de aprendizagem ao redor do mundo. O interesse por tais questões tem sido justificado pela premente necessidade de produzir indicadores de comparação mundial sobre professores e ensino, tendo em vista fornecer ‘ajuda’ aos países na revisão e desenvolvimento de políticas educacionais ‘adequadas’, considerando para isso as dimensões referentes à preparação dos professores para enfrentarem os ‘desafios’ atuais das escolas e a produção de estudantes de “alto desempenho”. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/school/jointalis2018.htm/>>. Acesso em: 29 ago. 2017.

⁵⁰ Dentro do *site* do BM é possível identificar diferentes ferramentas utilizadas pelo SABER para obtenção de dados em âmbito mundial. Estes instrumentos não intenciam apenas coletar informações referentes às políticas voltadas para docentes, mas sim, segundo o *site*, reunir e produzir informações globais para a compreensão de políticas que influenciam o desempenho de sistemas educacionais ao redor do mundo. Com esse fim, tais ferramentas já foram aplicadas em mais de 140 países, produzindo conseqüentemente um conjunto de relatórios políticos com domínios educacionais específicos. Disponível em: <<http://saber.worldbank.org/index.cfm?indx=3>>. Acesso em: 3 out. 2017.

⁵¹ Disponível em: <<http://goo.gl/ra2NRS>>. Acesso em: 8 fev. 2017.

fundamentais, com impactos diretos nos resultados de aprendizagem (BANCO MUNDIAL, 2014). De acordo com informações apresentadas no site do BM, o SABER foi criado com a finalidade de contribuir com a implementação de reformas eficazes e condizentes com o nível de desenvolvimento do sistema educacional e global de cada país. Combina um extenso levantamento sobre diferentes domínios políticos com o exame da qualidade das políticas efetivadas nesses sistemas educacionais, tendo por referência padrões das melhores práticas globais, o que supõe a garantia aos responsáveis pela tomada de decisões e às partes interessadas, uma base fiável para o diálogo político estruturado e eficaz.

Acompanhando essa disposição em favor de uma almejada ‘qualidade’ docente, diversas premiações foram criadas em âmbito internacional, a exemplo do “Prêmio UNESCO-Hamdan Bin Rashid Al-Maktoum⁵²” e do “*Global Teacher Prize*⁵³” (Prêmio Professor Global).

⁵² Criado pelo Vice-Governador de Dubai e o Ministro das Finanças e Indústria dos Emirados Árabes Unidos em 2008, o qual também empresta o nome à premiação e responde pela doação da quantia a ser fornecida ao vencedor, o Prêmio Hamdan é entregue a cada dois anos, na sede da Unesco, em Paris, durante as celebrações do Dia Mundial dos Professores, como forma de chamar atenção para práticas sobre professores consideradas eficazes. A premiação é de US\$ 300 mil, dividida igualmente entre os três vencedores. Disponível em: <<http://en.unesco.org/teachers/Hamdan-prize>>. Acesso em: 8 fev. 2017.

Essa tendência também é seguida no âmbito nacional, como no Brasil, onde as características daquilo que seria entendido como ensino de qualidade têm sido premiadas através do “Prêmio Educador Nota 10⁵⁴” e

⁵³ A iniciativa remonta a 2013, quando a Fundação Varkey encomendou um estudo para saber determinados aspectos sobre a profissão docente ao redor do mundo. O levantamento gerou um relatório que apresentou resultados comparativos publicados como um índice global do *status* do professor. Diante do insatisfatório resultado, o presidente da Fundação, Sunny Varkey, instituiu o Prêmio Global de Professores (*Global Teacher Prize*), com a intenção de elevar o perfil da profissão. O objetivo da premiação é reconhecer professores de qualidade ‘excepcional’ ao redor do mundo (os *Top 10*) e conceder anualmente um prêmio de US\$ 1 milhão ao vencedor. A primeira premiação ocorreu em 2015, no Fórum de Habilidades e Educação Global (*Global Education and Skills Forum*), tendo como ganhadora a norte-americana Nancie Atwell. A premiação de 2017 ocorreu em março, em Dubai (Emirados Árabes), com representantes do Paquistão, Reino Unido, Jamaica, Espanha, Alemanha, China, Quênia, Austrália e Brasil, que, pela primeira vez, teve um professor indicado. O professor de ciências Wemerson da Silva Nogueira concorreu com um programa social denominado: **Jovens Cientistas – Projetando um futuro novo**. O prêmio dessa edição foi para a professora canadense Maggie MacDonnell, pelo trabalho desenvolvido em uma remota região do Ártico canadense, chamada Salluit. Disponível em: <<http://www.globalteacherprize.org/>>. Acesso em: 3 out. 2017.

⁵⁴ Foi instituído em 1998, como uma iniciativa da Fundação Victor Civita e atualmente conta com a parceria da Fundação Roberto Marinho. Tem o apoio institucional do Consed, da Undime, do *British Council* (Conselho Britânico), Todos pela Educação e o Instituto Natura. A Fundação Lemann e o Grupo Somos Educação são os patrocinadores. O objetivo da premiação é reconhecer professores que adotam ‘boas práticas’ em sala de aula. Disponível em: <<http://goo.gl/iey2Uc>>. Acesso em: 5 mar. 2017.

do “Prêmio Professores do Brasil⁵⁵”. A pauta da qualidade docente também se encontra presente nas formulações políticas da Fundação Itaú Social, por meio do “Programa Tutoria⁵⁶”, e da Fundação Lemann⁵⁷, que lançou edital de pesquisa para fomentar estudos que pudessem responder a seguinte questão: “como garantir que todos os alunos brasileiros tenham um bom professor todos os dias em sala de aula?⁵⁸”.

Como podemos perceber, o discurso da qualidade da educação tem sido frequentemente empregado para justificar o investimento nas políticas docentes. Apresenta-se, tanto em âmbito nacional quanto supranacional, uma “nova forma de governar a educação”, baseada em “evidências políticas globais” sobre alunos, professores e escola, fundamentada em uma determinada “noção de qualidade da educação referenciada internacionalmente”, que tem submetido a todos, professores e escolas, a um processo de avaliação permanente (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015). Portanto, é justamente por meio

⁵⁵ Foi criado em 2005 pelo MEC, por meio da Secretária de Educação Básica (SEB), em parceria com o Consed, a Undime, a Unesco e a Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI). As fundações Santillana e Somos Mestres (SM), a Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (Abrelivros), o Instituto Votorantin, a Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto (Acerp) e a Coca-Cola são os patrocinadores. São objetivos do Prêmio: reconhecer o trabalho de professores das redes públicas que, no exercício da atividade docente, contribuem de forma relevante para a qualidade da educação básica no Brasil; valorizar o papel dos professores como agentes fundamentais no processo formativo das novas gerações; dar visibilidade às experiências pedagógicas consideradas exitosas e que sejam passíveis de adoção por outros professores e pelos sistemas de ensino; e estimular a participação dos professores como sujeitos ativos na implementação do Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: <<http://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/>>. Acesso em: 5 mar. 2017.

⁵⁶ Dentro do debate de Gestão Educacional, a Fundação Lemann apresenta o “Programa Tutoria” como uma estratégia de formação continuada utilizada em reformas do ensino em diferentes sistemas educacionais no mundo. Disponível em: <<http://goo.gl/mdVnfV>>. Acesso em: 5 mar. 2017.

⁵⁷ Essa Fundação foi criada em 2002 por Jorge Paulo Lemann, empresário, investidor e banqueiro brasileiro de ascendência suíça. A Fundação Lemann anuncia-se como uma organização familiar sem fins lucrativos. Disponível em: <<http://goo.gl/78fRct>>. Acesso em: 23 dez. 2017.

⁵⁸ Em março de 2013, a Fundação lançou um edital de pesquisa para fomentar estudos que tivessem o compromisso de apresentar respostas ou ‘bons argumentos’ à questão levantada. Disponível em: <<http://goo.gl/tJcqzg>>. Acesso em: 5 mar. 2017.

dessa “saga avaliativa”, tão em voga na contemporaneidade, que os reformadores têm acessado os dados educacionais e, dessa forma, produzido e disseminado uma determinada noção de qualidade para a educação e para o professor.

Em âmbito nacional e internacional, a composição de espaços envolvendo diferentes sujeitos políticos tem posto em pauta a qualidade da educação, com repercussões, em grande medida, para a governança dos professores, tais como as reuniões educacionais do Grupo de Alto Nível da Unesco⁵⁹, o Fórum das Américas⁶⁰, a Cúpula Internacional sobre a Profissão Docente (*International Summit on the Teaching*

⁵⁹ Em 2004, realizou-se em Brasília (Brasil) a IV Reunião do Grupo de Alto Nível de Educação para Todos. Entre as questões sobre a necessidade da paridade de gênero no ensino primário e secundário, definiram-se também como temas relevantes a qualidade da educação, o papel dos professores, a mobilização de recursos e a eficácia da ajuda. Em 2007, o Grupo reuniu-se em Dakar/Senegal para tratar com especial atenção três áreas específicas – equidade, qualidade e financiamento da educação –, definindo-as como prioridades políticas para 2008. A pauta docente aparece novamente na reunião de 2008, em Oslo (Noruega), e no ano de 2010, em Jomtien (Tailândia), como importante desafio para o alcance das metas educacionais relacionadas à EPT. Disponível em: <<http://goo.gl/MXhSMq>>. Acesso em: 8 abr. 2017.

⁶⁰ Em junho de 2005, a “A Qualidade da Educação” foi o principal tema debatido no Fórum das Américas, promovido pela Organização dos Estados Americanos (OEA) e realizado no Brasil. As ações propostas para esse Fórum integraram as atividades preparatórias para a IV Reunião de Cúpula das Américas, prevista para novembro do corrente ano, em Mar del Plata (Argentina). Dessa forma, tendo em vista a construção de subsídios teóricos sobre o tema em âmbito nacional para participação nesse evento, o MEC e o Inep solicitaram a Luiz Fernandes Dourado, João Ferreira de Oliveira e Catarina de Almeida Santos a produção de um estudo sobre o tema para ser apresentado na II Reunião do Fórum Hemisférico Educacional Qualidade da Educação, que se realizou em Brasília/DF, em junho de 2005, antecipando o evento de Mar del Plata (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

*Profession – ISTP*⁶¹ e o Seminário Internacional Caminhos para a Qualidade da Educação Pública⁶².

⁶¹ O endereço eletrônico oficial do evento informa que, desde o seu surgimento, o ISTP tem sido um importante fórum para o intercâmbio aberto e construtivo de questões relacionadas às políticas e às práticas dos professores. Nesse sentido, promove a reunião entre ministros da Educação, professores, líderes sindicais e organizações educacionais de países com sistemas educacionais de alto desempenho e rápida melhoria, em busca de aprimorar a qualidade de professores, ensino e aprendizagem. A sétima edição do ISTP ocorreu entre os dias 29 e 31 de março de 2017 no Reino Unido, precisamente em Edimburgo (Escócia), sendo organizada conjuntamente pelos governos britânico e escocês, a OCDE e a IE. O tema do evento foi *Empowering and Enabling Teachers to Deliver greater Equity and Improved Outcomes for All* (Fortalecendo e Capacitando Professores para Proporcionar Maior Equidade e Melhores Resultados para Todos), com três sessões temáticas que promoveram as seguintes discussões: o que os professores precisam em termos de aprendizagem profissional e desenvolvimento, agora e no futuro, para apoiar o seu trabalho? O que os governos e os sindicatos podem fazer para garantir que as estruturas nacionais e os ambientes políticos mais adequados estejam em vigor para apoiar isso? Esforçando-se pela excelência sustentável e equidade na aprendizagem. Disponível em: <<http://www.istp2017.uk/>>. Acesso em: 30 out. 2017.

⁶² Esse evento encontra-se em sua terceira edição; é promovido pelo Instituto Unibanco e pela Folha de São Paulo, com o apoio do Instituto de Ensino Superior em Negócios, Direito e Engenharia (Insper). O primeiro Seminário ocorreu entre os dias 2 e 3 de setembro de 2015 na cidade de São Paulo e teve como tema “Gestão Escolar”, anunciando como objetivos: “promover o diálogo entre a experiência brasileira de gestão escolar com casos internacionais que alcançaram melhoras relevantes nos resultados de aprendizagem de seus estudantes; e refletir, a partir das soluções construídas, sobre alguns dos principais desafios do nosso país”. A segunda edição do Seminário ocorreu entre os dias 15 e 16 de setembro de 2016 na cidade de São Paulo, problematizando os “Impactos e Evidências” no campo da política educacional, tendo em vista os seguintes questionamentos: “de que forma pode-se conduzir estudos que permitam acumular conhecimento sobre a intervenção e alterá-la na direção de maiores impactos? Como a academia, com suas avaliações e pesquisas educacionais, pode apoiar os gestores nas tomadas de decisão? Quais cuidados devem ser tomados na interpretação das lições internacionais sobre avaliação no contexto brasileiro?”. Por último, a terceira edição, realizada entre os dias 27 e 28 de setembro de 2017 na cidade de São Paulo, teve como tema o “Desenvolvimento Profissional de Gestores”, apresentando os seguintes questionamentos: “quais são as competências de gestão e os referenciais desejáveis para a atuação dos gestores educacionais? Quais as estratégias, abordagens e didáticas mais adequadas à cognição de adultos em contexto profissional? De que forma é possível desenvolver competências sistêmicas que mobilizem e conectem todos os atores das redes de ensino em um processo de gestão articulado, que trabalhe em prol da equidade e das altas expectativas? E, por fim, como desenhar carreiras mais atrativas para gestores, que os valorize e combine progressão e desenvolvimento efetivo de competências de gestão?”. As três edições do Seminário contaram com a participação de palestrantes nacionais e internacionais, tais como: Cláudia Costin (Diretora Geral do Banco Mundial); Francisco Soares (Presidente do Inep); Pedro Malan (Vice-presidente do Conselho de Administração do Itaú-Unibanco e presidente do Conselho Consultivo Internacional do Itaú-Unibanco, ex-Diretor Executivo do BM e do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID); Renato Janine Ribeiro (Ministro da Educação do Brasil); Guiomar Namó de Melo (Membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo e da comissão que reformulou as diretrizes curriculares dos cursos de formação de professores no Brasil); Anthony Mcnamara (representante do *National College for Teaching and Leadership* – NCTL – do Reino Unido; atuou por muito tempo como diretor de escola, sendo reconhecido pela liderança considerada eficaz e pelos bons resultados obtidos pelos estudantes); Barry McGaw (Presidente do Conselho de Administração da *Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority* – Acara – e ex-Diretor da OCDE); Michael Wilshaw (Chefe de Inspeções do *Office for Standards in Education* – Ofsted); Herb Turner

Em 2015, o FME⁶³ realizado em Incheon, Coreia do Sul, reafirmou a visão do movimento global de Educação para Todos, iniciado em Jomtien, em 1990, e reiterado em Dakar, em 2000. Nesse Fórum, foi realizado um balanço sobre os objetivos de EPT desde 2000, bem como das metas dos ODM voltados para educação, estabelecendo-se um novo compromisso para a comunidade educacional com a

(Professor da Divisão de Métodos Quantitativos em Educação da Universidade da Pensilvânia); Ilkka Turunen (Conselheiro do Ministério de Educação e Cultura da Finlândia); entre outros nomes. Disponível em: <<http://goo.gl/hWiPHc>>. Acesso em: 31 out. 2017.

⁶³ O Fórum foi realizado entre os dias 19 e 22 de maio. Teve como organizadores a Unesco, junto com a Unicef, o BM, o PNUD, a ONU Mulheres, a UNFPA e o Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR). Os participantes do evento, provenientes de diferentes países, dentre os quais ministros, chefes e membros de delegações, líderes de agências e funcionários de organizações multilaterais e bilaterais, além de representantes da sociedade civil, da profissão docente, do movimento jovem e do setor privado, adotaram a Declaração de Incheon para a Educação 2030, que estabelece uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos. Essa Declaração anuncia o compromisso da comunidade educacional com duas questões: a Educação e a Agenda de Desenvolvimento Sustentável, reconhecendo, dessa forma, a importante função da Educação, como a principal força motriz para o desenvolvimento. A fim de alcançar os objetivos discutidos no Fórum e acordados na Declaração, cunhou-se um Marco de Ação para a Educação 2030, adotado por 184 Estados-membros durante o encontro de alto nível da Unesco, realizado entre os dias 3 e 18 de novembro de 2015 em Paris. A intenção do marco foi mobilizar os países em torno dos ODS e propor maneiras de “implementar, coordenar, financiar e monitorar a Educação 2030, para garantir oportunidades de educação de qualidade inclusiva e equitativa, assim como de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO et al., 2016, p. 5). O portal do MEC anuncia a participação do Brasil na elaboração desse documento, informando que uma delegação brasileira, chefiada pelo então Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, fez-se presente na Conferência para aprovar o Marco de Ação de Educação 2030. A notícia evidencia que o discurso proferido pelo Ministro buscou reforçar a importância da aprovação do Marco, assim como o compromisso ‘total’ do Brasil em seu cumprimento. Disponível em: <<http://goo.gl/ohLQcS>>. Acesso em 31 out. 2017.

Educação 2030⁶⁴ e a Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030⁶⁵ (UNESCO et al., 2016).

A materialização da Declaração de Incheon sinaliza um suposto compromisso dos países e da comunidade de educação global com uma agenda de educação única, “que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás” (UNESCO et al., 2016, p. iii). A expressão dessa ‘nova visão’ foi captada pelo ODS 4 – “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos⁶⁶” (UNESCO et al., 2016, p. iii) e suas metas correspondentes.

⁶⁴ Refere-se a uma agenda universal de educação produzida para o período de 2015 a 2030, a qual fora conduzida, entre outros membros, por Unesco e Unicef, orientada pelo Comitê Diretivo da EPT. Entre as atividades e ações políticas desenvolvidas para a consecução dessa agenda, encontram-se: Consultas temáticas sobre educação pós-2015; Encontro Global de Educação para Todos (Muscat/Omã, maio de 2014); Consultas de organizações não governamentais (OnG); Cinco conferências ministeriais organizadas pela Unesco; Encontro da Iniciativa E-9 (Islamabad, 2014); Acordo de Mascate, adotado no Encontro Global da EPT (maio de 2014), momento em que o objetivo global de educação e suas respectivas metas e maneiras de implementação foram anunciados (UNESCO et al., 2016).

⁶⁵ O *site* da ONUBR informa que essa agenda é um plano de ação voltado para as pessoas, o planeta e a prosperidade, com a intenção de fortalecer a paz universal. Considera-se que a “erradicação da pobreza”, inclusive a “pobreza extrema”, é um grande desafio global e uma questão indispensável para o desenvolvimento sustentável. Conclama-se os países e as pessoas interessadas a se unirem em torno desse objetivo e assim “libertar a raça humana da tirania da pobreza e da penúria”, a contribuir com a proteção do planeta, assim como e produzir ações “ousadas e transformadoras” na condução do mundo para um caminho “sustentável e resiliente”. Diante dos desafios expostos, cunharam-se 17 ODS e 169 metas, construídas sobre o legado dos ODM, com o compromisso de concluir as ações que este último não alcançou. Disponível em: <<http://goo.gl/qQvrke>>. Acesso em: 9 fev. 2017.

⁶⁶ Segundo Rodrigues (2008), o conceito de “educação ao longo da vida” aparece como um dos principais eixos que norteiam as formulações educacionais disseminadas pela Unesco e União Europeia para o século XXI. O referido conceito “institui um modo de conceber a educação e os sujeitos na sua relação com o passado, presente e futuro, ancorados numa concepção de tempo e história que visa a construção de uma nova subjetividade, um sujeito em eterna obsolescência” (RODRIGUES, 2008, p. 5). Decker (2015, p. 166) avança na compreensão de Rodrigues (2008) e sintetiza que dentro dessa ideia de “educação ao longo da vida” propalada pelas OMs o professor nunca estará “pronto”, é um professor sempre em potencial, um “Eterno aprendiz porque a

A agenda de Educação 2030 anuncia o compromisso de garantir uma educação de qualidade e melhorar os resultados de aprendizagem, frisando que tais ações demandam “reforço de insumos e processos, além da avaliação de resultados de aprendizagem e de mecanismos para medir o progresso” (UNESCO et al., 2016, p. iv). Veicula-se que investir em educação de qualidade favorece a criatividade e o conhecimento, bem como possibilita a aquisição de distintas habilidades (analíticas e de resolução de problemas; de alto nível cognitivo; e interpessoais e sociais). A nova agenda também proclama buscar “que professores e educadores sejam empoderados, recrutados adequadamente, bem treinados, qualificados profissionalmente, motivados e apoiados em sistemas que disponham de bons recursos e sejam eficientes e dirigidos de maneira eficaz” (UNESCO et al., 2016, p. iv).

Em recente pesquisa, Shiroma (2016) identificou convergência entre as agendas das OMs e das instituições para educação. Segundo a autora:

As estratégias discursivas utilizadas para explicar as recomendações ligadas à elevação ou à garantia da educação de qualidade indicam que esta precisa ser oferecida a todos, como um direito fundamental que favoreceria a diminuição da pobreza, que possibilita um bom emprego, é pré-requisito para o desenvolvimento de um país e destacam que uma educação de qualidade é resultante da quantidade de força de trabalho e qualidade docente. **A qualidade associada ao trabalho docente é sinalizada nas agendas como fundante**, pois alegam que um **professor de qualidade é a chave para a aprendizagem**, é parte fundamental para a indústria. Todas as agendas assumem que a educação necessariamente precisa ser de qualidade, mas não indicam de que qualidade se fala ou que sentido atribuem a essa educação de qualidade ou em que consiste a qualidade do professor. (SHIROMA, 2016, p. 71, grifos nossos).

cada plano alcançado renova-se o seu ‘não é’, ponto de partida para um novo ‘poderá ser’. Talvez por essa condição de constante “obsolescência docente” é que a esse sujeito endereça-se tantas críticas, pois ele encontra-se todo tempo atrás, defasado e inadequado as demandas formativas postas pela sociedade capitalista.

De acordo com a análise da autora, o *slogan* da qualidade da educação tem ganhado protagonismo nas formulações políticas. O peso atribuído ao termo imputa-o uma capacidade transformadora da realidade social, um “direito fundamental” que contribuiria para a “diminuição da pobreza” e conquista de um “bom emprego”, aspectos considerados essenciais para desenvolver a nação.

A qualidade aparece como distintivo do trabalho docente, apresentando-se como fundante nas agendas educacionais das OMs. A ideia de ‘professor de qualidade’ tem sido difundida como ‘elemento-chave’ para desenvolver a aprendizagem dos estudantes. Esta dimensão tem sido foco de ‘grande preocupação’ e parece impulsionar, em nome da qualidade da educação, um conjunto de ferramentas com a intenção de atestar, no campo da comparação mundial, a promoção de políticas com o fim de escrutinar de modo perene essa presumível qualidade dos professores.

Na conjuntura delineada durante a crise do sistema capitalista vivenciada na década de 1970, o papel e a função da educação foram questionados. Essa fase de profundas transformações desencadeou “uma intervenção mais direta dos organismos internacionais nos Estados-Nação, entre outras formas, mediante a educação, com o objetivo de alinhá-los à nova ordem econômica, política e social” (MAUÉS, 2003, p. 93).

Desse modo, OMs têm participado de importantes definições políticas educacionais no mundo, por meio de fóruns, conferências internacionais, elaborações de metas para educação etc. (MAUÉS, 2003). A depender do momento social, político e econômico, as necessidades para o campo educacional se alteram, relacionando-se com outras demandas formativas apresentadas e exigidas pelo capital.

Identificamos que desde a década de 1990, perdura o anúncio em favor da ‘qualidade da educação’ nas propostas articuladas por OMs. Compreendemos que tais propostas expressam o interesse das frações burguesas em assegurar as condições necessárias à produção e reprodução do capitalismo. Usualmente, o discurso proferido pelas OMs apregoa a baixa qualidade da educação, porque os alunos não têm logrado êxito na aprendizagem, creditando, portanto, a culpa desse déficit à qualidade duvidosa do professor.

Freres, Rabelo e Mendes Segundo (2010, p. 34) afirmam que o contexto de crise estrutural do capital impõe a necessidade do “reajustamento do tripé trabalho-capital-Estado para a continuidade da lógica desse sistema”. Portanto, nessa reconfiguração, “a educação foi atrelada, de forma prioritária, ao setor produtivo como um complexo

importantíssimo tanto para a formação do trabalhador necessário e útil à produção como para manipulação das consciências na sociabilidade humana” (FRERES; RABELO; MENDES SEGUNDO, 2010, p. 34). As autoras ressaltam que, em consonância com os interesses do mercado, as OMs, “franquias por excelência do capital” têm privilegiado, desde a década de 1990, uma agenda positiva de boa governança com metas educacionais, especialmente para os países classificados como pobres (FRERES; RABELO; MENDES SEGUNDO, 2010).

Consideramos que as OMs têm atuado como “intelectuais orgânicos do capital” (MARI, 2006; TRICHES, 2010; SCHNEIDER, 2014; SHIROMA, 2016)⁶⁷. Organizações tais como BM, Unesco e OCDE, têm buscado propalar, no âmbito da governança supranacional, por meio de redes de políticas públicas, ideias propensas a configurar uma determinada visão de mundo e, com base nessa visão de mundo, construir consensos em torno de suas recomendações políticas. Incluem-se nesse mote questões voltadas às políticas docentes, escolas, gestores, entre outros aspectos.

Estudos no campo da política educacional vêm identificando a existência de uma convergência entre as formulações políticas das OMs no que concerne à intenção de produzir uma agenda global para a educação (ZANARDINI, 2008; TRICHES, 2010; MELLO, 2012; SCHNEIDER, 2014; DECKER, 2015; SHIROMA, 2016). Em relação a esse aspecto, Shiroma (2016) expressa ter encontrado semelhanças entre as prioridades e justificativas para reformulação das políticas educacionais apresentadas nas agendas internacionais, regionais e nacionais, especialmente aquelas que fazem referência à função da educação e à atuação dos professores. Sobre estes últimos, a autora ressalta que eles se encontram no “alvo das reformas” educacionais para a próxima década.

Desse modo, no contexto delineado, a premente necessidade de aumentar a qualidade da educação e do professor tem sido apresentada como importante para alavancar o desenvolvimento econômico e social das nações mundialmente. Temos pontuado neste estudo que o professor passou a ser alvo de críticas advindas de todos os lados, desde os discursos oficiais até aqueles disseminados pela mídia, por OMs e *experts*, entre outros, que têm atribuído a esse sujeito a grande responsabilidade pelo ‘caos na educação’ e, conseqüentemente, pelos

⁶⁷ A utilização desse conceito gramsciano para entender a atuação de OMs, parte da compreensão conceitual apresentada no conjunto de elaborações teóricas produzidas e disseminadas pelos pesquisadores do Gepeto/UFSC.

possíveis impactos sociais e econômicos que essa situação poderia causar na sociedade. Essa retórica fortalece, portanto, as noções de “deslocamento ideológico” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014b) ou “distorção da realidade” (COSTA; FERNANDES NETO; SOUZA, 2009) mencionadas neste estudo.

Shiroma e Evangelista (2011) destacam que o professor foi levado ao “banco dos réus”. Em especial nos anos de 1990, pululavam argumentos advindos de OMs, *experts*, mídia, entre outros, que visavam desqualificar o trabalho educativo, tanto em relação à intervenção desse sujeito quanto no que dizia respeito à sua formação. O discurso proferido pelos reformadores continha como conteúdo a necessidade de “adequar o currículo e o professor à realidade, alegando-se o anacronismo de ambos, destacando a sua inadequação às exigências do mundo moderno, às demandas de novas habilidades e competências demandadas pelo mercado de trabalho” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 130).

Fernandes Neto (2009, p. 38), ao produzir análise da política docente nacional implementada na última década, afirma que “a maioria das críticas cai num reducionismo e simplismo espantoso sobre a crise estrutural da Educação Nacional, culpabilizando única e exclusivamente o professor”, questão que é fortalecida por meio da divulgação, na mídia burguesa, de reportagens especiais, campanhas, programas, novelas etc., numa “tentativa de criminalizar o professor” pelos péssimos resultados educacionais. Além disso, juntamente com as críticas mencionadas, economistas e jornalistas trataram de “propagandear estudos e propostas para melhorar a qualidade da educação, apontando como solução a importação de modelos de avaliação da escola e do professor dos EUA e Inglaterra” (FERNANDES NETO, 2009, p. 37).

2.4.1 A Responsabilização DOCENTE PELOS resultados na aprendizagem DOS ESTUDANTES

A agenda educacional do BM, da Unesco e da OCDE colocou no horizonte político a necessidade de investir na aprendizagem dos estudantes. O argumento disseminado por essas OMs é que os ganhos na aprendizagem têm estreita relação com o desenvolvimento econômico dos países. Desse modo, no plano das reformas para a próxima década, avançar nesse aspecto apresentou-se como uma dimensão política das mais importantes, de modo que o professor foi considerado elemento central para impulsionar os esforços por tal finalidade.

Em 2010, o BM divulgou o *Plano de Consulta sobre a Estratégia para o Setor da Educação 2020 do Grupo Banco Mundial*, com ênfase

em “aprendizagem e competências, fortalecimento de instituições e sistemas educacionais, mensuração de resultados e impacto e apoio à geração e divulgação de evidências no setor da educação do mundo em desenvolvimento” (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 1).

Já em 2011, o BM divulgou a estratégia *Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento* (BANCO MUNDIAL, 2011), que redimensionou o trabalho dessa OM para a próxima década (2011-2020) e demarcou como lema central a “Aprendizagem para Todos”. O Banco utilizou como justificativa a noção de que o crescimento, o desenvolvimento e a redução da pobreza vinculam-se aos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, e não apenas ao tempo de escolarização despendido, ou seja, “embora um diploma possa abrir as portas para um emprego, são as competências do trabalhador que determinam a sua produtividade e capacidade de se adaptar a novas tecnologias e oportunidades” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 3). O diagnóstico produzido pelo BM sugere que existe um déficit na aprendizagem, especialmente em países periféricos e populações classificadas por essa OM como desfavorecidas.

Para supostamente “alcançar a aprendizagem para todos”, o BM aponta duas direções estratégicas: a reforma dos sistemas de educação e o desenvolvimento de uma base de conhecimentos de alta qualidade a ser utilizada nas reformas em âmbito mundial (BANCO MUNDIAL, 2011). Na circunscrição dos sistemas de educação, o BM considera: escolas públicas, universidades e programas de formação que fornecem serviços de educação, independentemente de sua natureza jurídica. Frente ao cenário ‘caótico’ delineado, o BM apresenta-se como apta para investir financeira e tecnicamente em reformas do sistema educacional que proporcionem resultados para a aprendizagem, considerando para isso a implementação de padrões de qualidade e desempenho (BANCO MUNDIAL, 2011, 2013; BRUNS; EVANS; LUQUE, 2012; BRUNS; LUQUE, 2015).

O fortalecimento dos sistemas educacionais indicado pelo BM busca “alinhar a sua governação, gestão de escolas e professores, regras de financiamento e mecanismos de incentivo, com o objetivo de aprendizagem para todos” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5). Para o Banco, essa configuração acarreta mudanças em relação à responsabilização dos diferentes sujeitos e participantes no sistema educacional. Além disso, expressa também a necessidade de definir um ciclo claro de retorno entre o financiamento e os resultados.

Bruns, Evans e Luque (2012) e Bruns e Luque (2015), intelectuais do Banco Mundial, destacam que um dos principais desafios apresentados para a região da América Latina e Caribe é aumentar o capital humano, apresentado como elemento importante da produtividade e inovação. Esses autores advertem que o investimento na aprendizagem dos estudantes é o fator responsável por produzir grande parte dos benefícios econômicos aferidos com os investimentos na educação, e não o tempo que passam na escola.

Ao divulgar os resultados da comparação entre os diversos sistemas educacionais, Bruns, Evans e Luque (2012) informam que os estudantes da América Latina e Caribe se encontram em desvantagem em relação aos estudantes da OCDE e de países do Leste Asiático nas áreas de Matemática, leitura e pensamento crítico. Reconhecem, de maneira ‘positiva’, que a América Latina tem encarado esse descompasso no plano educacional e colocado a qualidade da educação como uma questão central em sua agenda política. Nesse contexto, aproveitam para dar proeminência as ações destinadas a “construir os melhores professores” e propalam a ideia de que a qualidade do professor afeta os ganhos de aprendizagem dos estudantes (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2012).

Somado a isso, o BM apregoa que, para conseguir avanços na aprendizagem, é necessário também investir em “mudanças estruturais e comportamentais, possibilitadas por mudanças institucionais” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 9) previstas na nova agenda educacional. Desse modo, escolas, gestores e especialmente professores, foco de acerbas críticas, são convocados a mudar. Acompanhando a tendência de desenvolver nos professores a eficácia necessária para a tão enfatizada ‘promoção da aprendizagem’, o tema docente da mesma forma passou a integrar a nova produção da Série de Fóruns sobre Desenvolvimento na América Latina, a qual tem abordado, desde 2003, as questões econômicas e sociais mais urgentes dessa região. Por meio dessa ação, foi construído o maior banco de dados comparativo sobre a prática docente em sala de aula já desenvolvido para o campo educacional em âmbito global. O resultado dessa iniciativa pode ser conferido no relatório *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe* (BRUNS; LUQUE, 2015). Nesse documento, afirma-se:

A qualidade do professor é fator determinante da aprendizagem. E os benefícios econômicos dos investimentos em educação baseiam-se na sua

eficácia em produzir a aprendizagem dos estudantes, surge a questão crítica: o que impulsiona a aprendizagem? Os antecedentes familiares dos estudantes (nível cultural dos pais, situação socioeconômica e condições em casa, tais como acesso a livros) permanecem o maior elemento global de previsão de resultados do ensino. Um conjunto crescente de pesquisas confirma a importância de políticas para proteger a nutrição, saúde, atividades cognitivas e desenvolvimento socioemocional dos primeiros anos de vida. **Mas na última década as pesquisas também demonstraram que: uma vez na escola, nenhum outro fator é mais crítico do que a qualidade dos professores.** (BRUNS; LUQUE, 2015, p. 6, grifo inicial no original, grifo final nosso).

Isso posto, novos mecanismos de recrutamento docente, com foco nos “jovens mais talentosos” e no desenvolvimento da eficácia dos professores com o intuito de motivá-los estão cada vez mais em pauta na região.

Já por parte da Unesco, o *Relatório de Monitoramento Global da EPT* (UNESCO, 2005b, p. 5) em uma de suas edições, estampou o tema da qualidade educacional, de modo que o Diretor Geral da Unesco, Koïchiro Matsuura ressaltou como principal objetivo dos sistemas de ensino a garantia de que as crianças, jovens e adultos alcancem os conhecimentos e habilidades necessários para “melhorar suas vidas e desempenhar seu papel na construção de sociedades mais pacíficas e equitativas”.

Tendo em vista esse motivo, o Diretor Geral salienta que o foco na “qualidade da educação” é uma medida política incontestável para se alcançar a EPT. Nessa empreitada, avalia que o grande ‘desafio’ para as sociedades é assegurar que a aprendizagem ocorra de forma adequada para cada aluno, alertando que “todos os investimentos em educação básica devem levar em consideração sua utilidade tanto para ampliar o acesso à educação como para promover aprendizagem para todos – crianças, jovens e adultos” (UNESCO, 2005b, p. 6).

No *Relatório de Monitoramento Global de EPT 2013/2014*, o tema docente volta ao escrutínio com grande destaque, visto que nele se reconhece a premente necessidade de acabar com a “crise de aprendizagem global”, fundamentada no argumento de que “250 milhões de crianças não estão aprendendo o básico. São necessárias medidas

urgentes para garantir que essas crianças não se tornem uma geração perdida⁶⁸ (UNESCO, 2014a, p. 301, tradução nossa). Sendo assim, o documento contém considerações acerca das ações utilizadas por governos e agências doadoras em respostas a essa crise e de sua relação com a possibilidade de que todas as crianças tenham condições de acessar uma educação de qualidade, haja vista que

Disparidades de aprendizagem emergem no início da vida, mesmo antes de as crianças começarem a escola, por isso é vital observar que todas as crianças beneficiadas pela educação infantil continuem a receber educação primária de boa qualidade nas séries iniciais. Se as crianças aprendem a ler com compreensão e a entender a matemática básica no momento de conclusão do ensino fundamental, elas adquirem as bases para novos progressos na educação, conquistando as habilidades de que precisam para conseguir bons empregos⁶⁹. (UNESCO, 2014a, p. 301, tradução nossa).

Os argumentos presentes no relatório destacam que, para a obtenção de competências necessárias para este fim, as crianças precisam de professores treinados e motivados. Seus autores consideram que cabe aos formuladores políticos a responsabilidade de conceder aos professores a oportunidade de “colocar a sua motivação, energia, conhecimento e habilidades para trabalhar a serviço da melhoria da aprendizagem para todos⁷⁰” (UNESCO, 2014a, p. 232, tradução nossa).

No âmbito da agenda mantida sob a liderança da Unesco, com vistas a alcançar uma “qualidade inclusiva e equitativa”, bem como impulsionar a “oportunidade de aprendizagem ao longo da vida para

⁶⁸ No original: “to put their motivation, energy, knowledge and skills to work in the service of improving learning for all” (UNESCO, 2014a, p. 232).

⁶⁹ No original: “Learning disparities emerge early in life, even before children start school, so it is vital to see that all children benefit from early childhood education and go on to receive primary schooling of good quality in the early grades. If children learn to read with comprehension and understand basic mathematics by the time they complete primary school, they acquire the foundations for making further progress in education and gaining the skills they will need to get good jobs”(UNESCO, 2014a, p. 301).

⁷⁰ No original: “to give teachers every chance to put their motivation, energy, knowledge and skills to work in the service of improving learning for all” (UNESCO, 2014a, p. 232).

todos” (UNESCO, 2016), essa OM reconhece “a importância dos professores e do ensino para uma aprendizagem efetiva em todos os níveis de educação” (UNESCO, 2016, p. 3). Para tanto, compromete-se a investir nas políticas para professores e nos sistemas educacionais de maneira mais eficaz.

Antes do BM e da Unesco declararem a premência dos investimentos na aprendizagem dos estudantes, a OCDE, por meio do projeto *Atraindo, Desenvolvendo e Retendo Professores Eficazes*, lançado em abril de 2002 pelo Comitê de Educação mantido pela OM⁷¹, já havia classificado essa ação como essencial. Durante dois anos, foram realizadas coleta de dados, *workshops*, visitas a diferentes países⁷² e publicados relatórios. No documento-síntese, encontramos afirmação segundo a qual a participação de um número considerável de países nesse projeto demonstra que “questões relacionadas aos professores são prioritárias para políticas públicas e o serão cada vez mais nos próximos anos” (OCDE, 2006, p. 7).

O ponto de partida do Relatório é o reconhecimento de que um conjunto de mudanças econômicas e sociais imputou ao ambiente escolar grande importância, de modo que “as exigências com relação às escolas e aos professores vêm-se tornando mais complexas” (OCDE, 2006, p. 7). Nessa linha, ministros de Educação dos países pertencentes à OCDE firmaram o compromisso de elevar a qualidade da aprendizagem para todos em seus respectivos países. Essa OM declara que o objetivo proposto é ambicioso e somente será concretizado quando todos os estudantes tiverem acesso a um “ensino de alta qualidade” (OCDE, 2006).

Na mesma perspectiva, apresenta-se como responsabilidade dos professores “preparar os estudantes para uma sociedade e uma economia em que se espera que sejam aprendizes autodirecionados, capazes e

⁷¹ O Comitê buscou promover internacionalmente uma revisão das políticas para professores, com a intenção de auxiliar os países a dividir iniciativas consideradas inovadoras e bem-sucedidas, assim como a identificar possibilidades políticas para atraírem, desenvolverem e reterem professores eficazes (OCDE, 2006).

⁷² Os países que participaram do projeto foram os seguintes: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica (comunidade flamenga), Bélgica (comunidade francesa), Canadá (Quebec), Chile, Coreia do Sul, Dinamarca, Eslováquia, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Israel, Itália, Japão, México, Noruega, Reino Unido, Suécia e Suíça (OCDE, 2006).

motivados a seguir aprendendo ao longo de toda a vida” (OCDE, 2006, p. 7). Portanto, a melhoria da qualidade dessa categoria profissional “talvez seja a orientação a ser adotada pelas políticas que abre as melhores probabilidades de ganhos substanciais no desempenho da escola” (OCDE, 2006, p. 23).

Em recente publicação da OCDE denominada *Conhecimento Pedagógico e Mudança na Profissão Docente*⁷³ (GUERRIERO, 2017), Dirk Van Damme, Chefe da Divisão de Inovação e Medição do Progresso desta Organização, ao prefaciar o documento, alega que o segredo para obter sistemas educacionais “excelentes” é garantir a qualidade dos professores. Segundo Van Damme, o investimento nesse quesito pela OCDE tem se dado por meio da utilização de pesquisas específicas de mensuração do ensino e da aprendizagem, tais como os produzidos pela Talis e pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (*Programme for International Student Assessment – Pisa*)⁷⁴. O gestor da divisão da OCDE afirma que, em uma “sociedade do conhecimento”, professores são considerados “profissionais do conhecimento”, atuando em um dos mais importantes sistemas da sociedade, o educacional. Nesse sistema, considerado dinâmico, cabe ao professor impulsionar as habilidades e as aprendizagens requeridas pelo século XXI (VAN DAME, 2017).

Para Duarte (2003, p. 13-14), “a assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo”. O autor assevera que a consolidação de um discurso calcado nessa lógica contribui para “[...] enfraquecer a luta por uma revolução que leve à superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões ‘mais atuais’”. Tal ideologia privilegia debates voltados para a ética na política e a vida

⁷³ No original: “*Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*” (GUERRIERO, 2017).

⁷⁴ Esse exame é coordenado mundialmente pela OCDE, existindo em cada país participante uma coordenação nacional. No Brasil, a responsabilidade de coordenar o Pisa é do Inep. O Programa anuncia como intenção medir o nível educacional de jovens de 15 anos em três áreas específicas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências. Ao considerar essas áreas, busca produzir indicadores que contribuam, tanto interna quanto externamente, para a discussão da qualidade da educação básica, e, conseqüentemente, subsidiem políticas nacionais que visam melhorar a educação. Disponível em: <<http://goo.gl/ZgZihp>>. Acesso em: 7 fev. 2018.

cotidiana, questões ecológicas, respeito às diferenças sexuais, étnicas entre outras (DUARTE, 2003, p. 14).

Logo, para introduzir todos esses debates é que, vinculada à “sociedade do conhecimento”, aparece a construção de competências. Nozaki (2003) afirma que a base pedagógica hegemônica de sustentação dessas novas propostas de formação é a pedagogia das competências, apoiada em saberes tais como saber ser, saber fazer, saber aprender e saber conviver, leva em consideração o novo modelo de qualificação para o mundo do trabalho, limitando o processo ensino-aprendizagem à dimensão técnico-instrumental, uma vez que, nessa perspectiva, o papel do professor se limita a atender a desempenhos específicos.

Como podemos constatar na documentação selecionada do BM, da Unesco e da OCDE está colocada a reiterada explanação, disposta em cadeia, sobre os vínculos entre aprendizagem, qualidade educacional e professor. Entendemos, que a questão de fundo dessa configuração tem sido a necessidade de responsabilizar os professores e ao mesmo tempo exortá-los a mudar suas posturas. Não é por acaso que o debate referente à qualidade docente aparece de forma tão evidente no plano das reformas para o novo século, tampouco o volume crescente de críticas de toda ordem e, conseqüentemente, as recomendações políticas dirigidas a esse sujeito.

2.5 O FENÔMENO DA COMPARAÇÃO MUNDIAL NO ÂMBITO EDUCACIONAL

A documentação estudada indica como medida política prioritária a utilização de ferramentas de comparação. Essa dimensão contribui para a produção de métricas, atribuindo grande importância aos números, dados, *rankings*, entre outros mecanismos, que, cada vez mais, fortalecem a prática de produção de instrumentos políticos com o fim de realizar comparações em escala mundial, ‘independentemente’ da localização geográfica e econômica dos países. As OMs tentam passar a impressão de que as comparações entre os países são realizadas de maneira indiscriminada, mas no fundo a localização geográfica e a forma de participação dos países na economia mundial fazem toda a diferença nos resultados apresentados.

Reverberam em âmbito mundial tentativas de articular de forma sistêmica fatores internos e externos à política docente com a intenção de justamente engendrar ações potentes para produzir comparações em nível mundial. Nesse sentido, as OMs têm investido cada vez mais no desenvolvimento de ferramentas políticas para coletar e conectar

informações ao redor do mundo referente às políticas docentes, mapear experiências “exitosas” e possibilitar o intercâmbio de “boas práticas” entre países. Em síntese, tenta-se atribuir às elaborações políticas endereçadas aos professores, um caráter mais orgânico.

Como expressão desse fenômeno, identificamos a iniciativa do BM, com a ferramenta SABER-Professores, que busca explorar de maneira sistemática informações sobre a questão docente nos sistemas educacionais dos diferentes países ao redor do mundo, haja vista a compreensão de que “bons professores” produzem maior impacto nos resultados de aprendizagem dos estudantes. No mesmo sentido, identificamos a OCDE com a articulação dos dados produzidos pela pesquisa Talis, e a Unesco, por meio de ações provenientes do Grupo de Trabalho Internacional sobre Professores para a Educação para Todos (Grupo de Trabalho sobre Professores).

A respeito da abordagem SABER, Clarke esclarece ser esta uma ação “para ajudar os países a examinar e reforçar o desempenho dos seus sistemas educacionais de forma sistemática” (CLARKE, 2012, p. v)⁷⁵. Valendo-se de uma “base de evidências”, a abordagem utiliza ferramentas de diagnóstico e informações detalhadas para produzir dados comparativos e conhecimentos sobre políticas de sistemas educacionais e institucionais, confrontando-os com “padrões globais” e “práticas exitosas” de diferentes países ao redor do mundo. Esse sistema almeja utilizar os conhecimentos globais para “preencher uma lacuna na disponibilidade de dados e evidências referentes aos pontos mais salientes para melhorar a qualidade da educação e produzir melhores resultados” (CLARKE, 2012, p. v).

As áreas políticas privilegiadas pelo SABER, conforme demonstra a Figura 2, são: 1) Desenvolvimento da Primeira Infância; 2) Sistemas de Informação de Gestão Educacional; 3) Resiliência na Educação; 4) Engajamento do Setor Privado; 5) Equidade e Inclusão; 6) Tecnologias de Informação e Comunicação; 7) Autonomia e

⁷⁵ As informações contidas nesse parágrafo foram extraídas do documento *Os pontos mais relevantes para os Sistemas de Avaliação de Estudantes: um documento-quadro* (CLARKE, 2012), especificamente da parte que apresenta explicações sobre a Série SABER. A publicação foi produzida por Marguerite Clarke, uma especialista do BM que integra a Rede de Desenvolvimento Humano dessa OM e é responsável por dirigir o trabalho relacionado à avaliação da aprendizagem de estudantes. Clarke também está presente no conselho consultivo do Observatório para os Resultados de Aprendizagem do Instituto de Estatísticas da Unesco.

Responsabilização da Escola; 8) Financiamento Escolar; 9) Saúde e Alimentação Escolar; 10) Avaliação de Estudantes; 11) Professores; 12) Educação Terciária; e 13) Desenvolvimento da Força de Trabalho.

Figura 2 – Áreas políticas nos sistemas educacionais avaliados pelo SABER



Fonte: Traduzido pela autora (2018) do *website* do Programa SABER (BANCO MUNDIAL, 2018).

Entendido como um recurso educacional com repercussões fundamentais para os resultados de aprendizagem, o tema docente passou a ser explorado sistematicamente pela abordagem SABER, com a finalidade de caracterizar os principais fatores que têm dificultado ou facilitado a implementação de políticas nessa área. Dentro da plataforma SABER, encontra-se uma elaboração específica para os professores, chamada SABER-Professores, a qual indica que “professores de alta qualidade”, com objetivos adequados, apoio e motivação, produzem ambientes de aprendizagem e melhoram os resultados dos estudantes.

Em Decker (2015), apreendemos que por trás dessas alusões de caráter auspicioso sobre o tema docente, encontra-se a real finalidade do BM com o desenvolvimento dessa ferramenta política, qual seja, dispor de uma base de conhecimento global que visa direcionar as reformas dos países como um todo e também interferir na especificidade da questão

docente, disseminando “a utilização de instrumentos de pesquisa padronizados com a pretensão de conhecer, propor, interferir e controlar as práticas docentes em sala de aula” (DECKER, 2015, p. 153).

Nesse sentido, a ferramenta aponta oito objetivos para o fortalecimento das políticas de professores, segundo a qual estariam pautados nas experiências consideradas ‘bem-sucedidas’ dos sistemas educacionais de “alto desempenho”, conforme ilustrado na Figura 3:

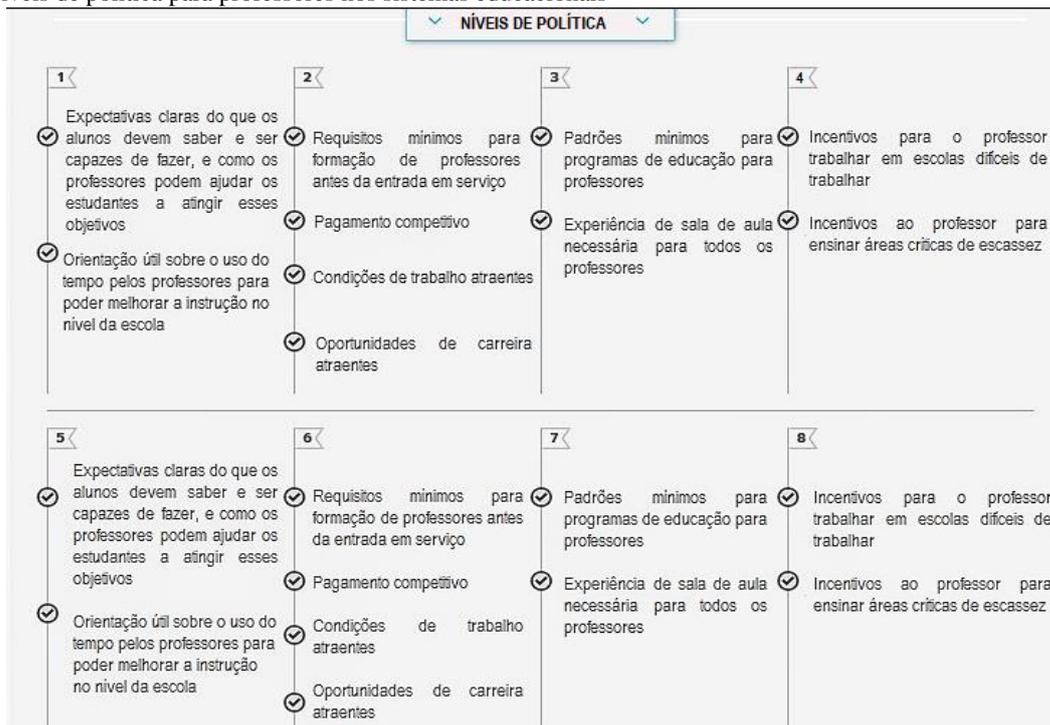
Figura 3 – Oito Objetivos Políticos do SABER-Professores



Fonte: BM (2013, p. 24, tradução da autora).

De acordo com Banco Mundial (2013), estes oito objetivos políticos, os quais cumpririam a função de alinhar as políticas de professores dos países e proporcionar maior eficácia docente na promoção da aprendizagem, corresponderiam à níveis de política a serem consideradas pelos sistemas educacionais, assim como demonstra a Figura 4:

Figura 4 – Níveis de política para professores nos sistemas educacionais



Fonte: Traduzido pela autora (2018) a partir da plataforma SABER-Professores (BANCO MUNDIAL, 2018).

Segundo Banco Mundial (2013), seria por meio da identificação desses oito objetivos e os correspondentes níveis políticos que os sistemas educacionais de “alto desempenho” tem buscado assegurar que cada sala de aula tenha um professor com características adequadas para contribuir com avanços significativos na aprendizagem de todas as crianças e jovens (BANCO MUNDIAL, 2013).

Na América Latina e Caribe, a questão docente também passou a ser estudada privilegiando a utilização de evidências globais e regionais. A intenção dos formuladores do BM foi produzir um banco de dados globalmente comparável sobre a prática dos professores em sala de aula, com observações de mais de 15 mil professores em sete países da região (BRUNS; LUQUE, 2015).

Na perspectiva de produzir uma ferramenta para auxiliar os países no desenvolvimento de políticas de docência, foi desenvolvido pelo Grupo de Trabalho Internacional sobre Professores para Educação 2030⁷⁶, juntamente com a Unesco e seus parceiros, um *Guia para o Desenvolvimento de Políticas de Docência*⁷⁷. A intenção desejada é fazer com que essa ferramenta possa “contribuir para viabilizar o cumprimento da meta definida para os professores nos ODS e na agenda de educação 2030” (UNESCO, 2016, p. 3).

⁷⁶ Criado em 2008 por meio de uma aliança mundial de parceiros para suprir a carência de professores, a primeira fase do Grupo buscou promover e facilitar a coordenação de ações no sentido de garantir professores qualificados para cumprir as metas traçadas na EPT, ao passo que, na segunda fase (2014-2016), o Grupo almejou impulsionar o desempenho e o progresso dos sistemas de educação para combater a falta de professores qualificados, assim como contribuir para cumprir e monitorar a meta traçada para os professores nos ODS dentro da proposta de ação educacional para 2030 (UNESCO, 2016).

⁷⁷ O Guia foi solicitado ao secretariado do Grupo pelo seu Comitê Diretor durante a reunião realizada em Kinshara/República Democrática do Congo, em novembro de 2013. As discussões tiveram início por ocasião de uma reunião entre as principais entidades da Unesco (entre os dias 19 e 24 de maio de 2014), convocada por esse secretariado com a intenção de traçar um esquema inicial do Guia. O processo de elaboração contou com a participação de três consultores internacionais e consultas regulares às entidades da Unesco em todas as regiões e partes interessadas, tais como legisladores de políticas de docência na região Ásia-Pacífico, organizações internacionais, OCDE, BM e BID, organizações não governamentais, *Voluntary Service Overseas* (VSO) e os movimentos *People to People* e *People to People International* (UNESCO, 2016).

Para assegurar esse objetivo maior no âmbito das políticas dos Estados-Nação voltadas aos professores e sua atividade profissional, o documento salienta a importância de privilegiar algumas dimensões consideradas relevantes para elaboração de uma “política de docência holística e integrada” (UNESCO, 2016), conforme ilustra a Figura 5:

Figura 5 – Nove dimensões-chave para uma política docente integral



Fonte: Guia para o Desenvolvimento de Política para Docência (UNESCO, 2016, p. 18).

Conforme ressalta Unesco (2016), o Guia estaria organizado em torno de argumentos coletados em estudos e pesquisas provenientes de vários países e sistemas educacionais, segundo os quais “os professores são, ao nível do sistema de ensino, o fator que mais influencia o desempenho e a aprendizagem dos alunos, especialmente entre os alunos desfavorecidos” (UNESCO, 2016, p. 11). Em vista disso, ratifica que as questões referentes aos professores e à atividade docente devem ocupar centralidade nas preocupações dos formuladores de políticas educacionais, com o fim de garantir a qualidade dos professores e de sua intervenção, incluída em um contínuo que envolveria “atração, formação e apoio aos professores, a criação de soluções como boa relação custo-eficácia e acordos políticos” (UNESCO, 2016, p. 12).

No âmbito da OCDE, o Centro de Pesquisa e Inovação Educacional (*Centre for Educational Research and Innovation – Ceri*)⁷⁸ tem se direcionado para a materialização de propostas que supostamente qualificaria os professores para uma “sociedade do conhecimento” tem desenvolvido o projeto denominado Ensino Inovador para uma Aprendizagem Eficaz (*Innovative Teaching for Effective Learning – Itel*). Na primeira elaboração proveniente do projeto, Guerriero (2017, p. 3) destaca que é demandado aos professores na atualidade, o desenvolvimento e a atualização permanente da base de conhecimento da profissão, com vistas a atender os sistemas educacionais em rápida mutação, bem como a necessidade de transferir as “habilidades do século 21” para salas de aulas, cada vez mais diferenciadas e baseadas no desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Guerriero (2017) enfatiza que a emergência de novas demandas implica na constante atualização dos métodos de ensino, bem como práticas mais inovadoras no sentido de mobilizar diferentes fontes de conhecimento. Esse conjunto de alterações pode representar para alguns países a necessidade de reconfigurar sua força de trabalho atual e também de atualizar a base de conhecimento profissional nas instituições formadoras (GUERRIERO, 2017).

Para tanto, com o propósito de contextualizar o panorama atual da profissão docente, o Ceri organizou em meados de 2014, juntamente com o Departamento de Educação e Treinamento Flamengo (*Flemish Department of Education and Training*), o Simpósio intitulado Professores como Especialistas em Aprendizagem – Implicações para o Conhecimento Pedagógico e Profissionalismo dos Professores (*Teachers as Learning Specialists – Implications for Teachers’ Pedagogical*

⁷⁸ Informações extraídas do *site* da OCDE reconhecem o Ceri como um centro de pesquisa com reputação internacional, porquanto tenha possibilitado a abertura de novos campos de exploração e combinado análises com inovação conceitual. A intenção do Centro é realizar pesquisas sobre aprendizagem em todas as idades, do nascimento até a velhice, ultrapassando o sistema de educação formal, além de preocupar-se com tendências e questões emergentes, assim como com o futuro de escolas e universidades. Disponível em: <<http://goo.gl/Ru37Je>>. Acesso em: 20 maio 2017.

Knowledge and Professionalism)⁷⁹, reunindo vários especialistas para apoiar o desenvolvimento do Itel e melhorar a compreensão do núcleo pedagógico da profissão docente, buscando entender, de maneira mais aprofundada, de que forma tal conhecimento se relaciona com as competências profissionais dos professores e a aprendizagem dos alunos. Somado a isso, buscou-se fornecer informações conceituais e empíricas advindas de pesquisas, tendo em conta as seguintes questões: 1) qual é a natureza da base de conhecimento pedagógico da profissão docente? e 2) o conhecimento pedagógico da profissão docente está atualizado? (GUERRIERO, 2017).

Enquanto a primeira etapa do projeto buscou organizar a base conceitual para avançar na compreensão de instrumentos de avaliação do conhecimento pedagógico dos professores, a segunda parte buscará sintetizar os resultados de um estudo-piloto que utilizará o instrumento de avaliação, para mostrar a potencialidade analítica na exploração de competências docentes específicas, bem como o conhecimento pedagógico mais abrangente (GUERRIERO, 2017).

Portanto, como podemos observar, as ações empreendidas pelo BM, a Unesco e a OCDE indicam o fortalecimento de ferramentas que intencionam conceder uma organicidade às políticas docentes no sentido de coletar informações e compará-las em âmbito mundial. Utilizam como parâmetro, as experiências docentes classificadas como exitosas, especialmente as de países centrais do capitalismo. Desse modo, a abordagem em torno da ‘qualidade’ faz com que essas OMs lancem mão de um potente acervo de dados, números e *rankings* com a intenção de estabelecer comparações educacionais entre países e justificar determinadas ações políticas. Nessa perspectiva, ganha destaque, na produção discursiva das OMs e de seus especialistas, a indicação de *standards* para docentes como um instrumento capaz de instituir ‘bons professores’.

⁷⁹ Esse Simpósio ocorreu em Bruxelas, em 18 de junho de 2014. Teve como objetivo compreender como o conhecimento do professor pode ser conceituado e medido, assim como quais aspectos devem ser levados em consideração tendo em vista a influência que exercem sobre esse conhecimento. O evento também pautou a utilização dos conhecimentos provenientes da Ciência da Aprendizagem (Neurociências) para entender essa questão, bem como o impacto demandado pelo ensino em relação às habilidades do século XXI no conhecimento do professor. Disponível em: <<http://goo.gl/vTGGAo>>. Acesso em: 20 maio 2017.

3 OS *STANDARDS* DOCENTES NA ESTRATÉGIA POLÍTICO-EDUCACIONAL DO CAPITAL

No presente capítulo, buscamos capturar diferentes mediações que pudessem explicar a forte tendência, no âmbito da governança supranacional, em favor da construção de *standards* docentes. Para tanto, associamos tal recomendação aos clamores apologéticos, sob direção das Organizações Multilaterais, em favor de uma presumível ‘profissionalização docente’. Na sequência, diferenciamos este mecanismo de governança de outros dispositivos políticos difundidos na esfera educacional, tais como diretrizes curriculares nacionais, *lineamientos curriculares nacionales*, quadro de qualificações e quadro de competências. Posteriormente identificamos as principais tendências políticas para a sua utilização nas experiências consideradas pelo Banco Mundial, a Unesco e a OCDE como ‘padrões de excelência global’. Por fim, concluímos que a proposição e o uso de *standards* docentes se desenvolve mediante uma lógica desigual e combinada, que busca delinear docentes capazes de adequar os processos educativos às características produtivas e ideológicas requeridas pela dinâmica capital-imperialista.

3.1 A ‘PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE’ E A PRODUÇÃO DE *STANDARDS* PARA PROFESSORES

Com a justificativa de atender às demandas sociais contemporâneas, repercutiu no cenário político-educacional na década de 1990 o movimento em favor da “profissionalização docente” (SHIROMA, 2003, 2004; SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, 2004, 2010, 2011). Essa formulação apareceu no discurso dos reformadores na América Latina como elemento distintivo da qualidade educacional, de modo que seria preciso ‘investir’ nos professores a fim de elevar os padrões de ensino e alcançar as expectativas almejadas para este domínio.

Na concepção de Bruns e Luque (2015), as profundas mudanças na “educação global” desencadearam “desafios mais complexos” para os processos de ensino e aprendizagem, tornando inconcebível interações pedagógicas subsidiadas por uma perspectiva “tradicional de ensino”, que considere “os professores como o ponto central na transmissão do conhecimento para os alunos em sala de aula” (BRUNS; LUQUE, 2015, p. 92).

Segundo as *experts* do BM, em uma sociedade fundamentada em um “paradigma emergente, os professores não são a única ou nem mesmo a principal fonte de informação e conhecimento disponível para os alunos” (BRUNS; LUQUE, 2015, p. 92), portanto o papel dos professores, nesse ‘novo’ contexto, pautar-se-ia em:

[...] equipar os alunos para buscar, analisar e aplicar grandes quantidades de informações prontamente disponíveis *on-line* [...] desenvolver as competências dos alunos na ampla faixa de áreas valorizadas em uma economia global integrada: pensamento crítico; solução de problemas; trabalho colaborativo em diversos ambientes; adaptação a mudanças; e a capacidade de dominar novos conhecimentos, habilidades e demandas variáveis de emprego ao longo de sua vida. (BRUNS; LUQUE, 2015, p. 92-93).

Entrelaçado com as funções requeridas ao professor, passou a figurar simultaneamente um conjunto de exigências e críticas endereçadas a este ‘profissional’. Bruns e Luque (2015) sugerem que, direta ou indiretamente, as exigências para assegurar o professor ‘adequado’ às novas circunstâncias devem repercutir no seu processo formativo. Dessa forma, as autoras externam que os programas de formação da América Latina e Caribe, e até mesmo dos países da OCDE, não conseguem produzir o perfil docente pretendido, porém chamam atenção para o fato de que a maioria dos países que integram a OCDE apresenta a capacidade de responder a esse “complexo desafio”, aumentando as expectativas e padrões [*standards*] para os professores (BRUNS; LUQUE, 2015).

A defesa em prol dos *standards* está relacionada à intenção dos reformadores em definir, de forma abrangente, os conhecimentos, competências, normas e valores que devem orientar a ‘profissão docente’, de modo que tal dimensão tem ocupado posição de destaque entre as medidas de ‘profissionalização docente’ que buscam configurar o professor requerido pelo capital no amplo processo de governança supranacional, bem como demonstrado na Figura 6:

Figura 6 – Governança supranacional e a produção de standards docentes



Fonte: Desenvolvido pela autora (2017) com base no material teórico acessado.

O BM, a Unesco e a OCDE têm apresentado uma gama de argumentos políticos que pautam essa questão, tendo em vista subsidiar a estandardização do professor no plano das reformas educacionais. O BM, em particular, tem centrado esforços na elaboração de ferramentas políticas que pautam o tema docente e prometem impulsionar o desenvolvimento nessa área, com a justificativa de fortalecer as bases necessárias para o desenvolvimento de um “professor eficaz” (BANCO MUNDIAL, 2013).

Bruns e Luque (2015) apontam três principais desafios para melhorar a eficácia dos professores na América Latina e Caribe, a saber: recrutar, preparar e motivar os melhores profissionais. As autoras asseguram que elevar o “calibre” dos professores no momento da seleção é a questão mais complexa, pois depende do aumento do prestígio e da seletividade da profissão, aspectos estes que demandam o alinhamento de alguns fatores, considerados difíceis e de mudança lenta.

No rol das principais medidas a serem encaminhadas para alcançar este propósito, as *experts* chamam atenção para a definição de padrões [*standards*] para o magistério no ponto de recrutamento, argumentando que investimentos em salários maiores serão desperdiçados e o prestígio da profissão não aumentará se tais padrões [*standards*] não forem seletivos (BRUNS; LUQUE, 2015).

Para os intelectuais, devido à baixa qualidade dos programas de formação de professores na América Latina e Caribe, deverá ser atribuída maior importância ao processo de escolha dos melhores candidatos disponíveis para os cargos do magistério. As críticas deferidas à formação de professores na região são incisivas quanto à caracterização de que a formação proporcionada não prepara “eficientemente os estudantes para serem professores eficazes” (BRUNS; LUQUE, 2015, p. 174). E, assim, concluem:

Todas as evidências disponíveis sugerem que a **qualidade dos professores** na América Latina e no Caribe **é o fator limitante do progresso dos sistemas educacionais da região no padrão de nível mundial**. Baixos padrões para o ingresso no magistério; candidatos de baixa qualidade; salários, promoções e permanência no emprego desvinculada do desempenho; e frágil liderança escolar têm produzido baixo profissionalismo na sala de aula e fracos resultados na educação. **A busca de um novo patamar será difícil e exigirá o recrutamento, a capacitação, e a motivação de**

um novo tipo de professor. (BRUNS; LUQUE, 2015, p. 50, grifos nossos).

Tendo em vista o exposto, os especialistas ressaltam que os desafios para recrutar os melhores professores existem em todos os países da América Latina e no Caribe, logo advertem sobre a necessidade de estabelecer padrões [*standards*] mais rigorosos para a contratação de professores, haja vista que tais instrumentos repercutem

[...] sobre os programas de formação de professores e o calibre dos estudantes atraídos para a profissão. **Os padrões [*standards*] para professores – uma clara definição do que um professor de alta qualidade deve saber e ser capaz de fazer – são a espinha dorsal que pode alinhar a formação de professores com outras políticas docentes** por serem a base da seleção, capacitação, certificação e, futuramente durante toda a carreira, avaliação e promoção dos professores. A ausência de padrões claros pode afetar negativamente a qualidade da formação de professores. (BRUNS; LUQUE, 2015, p. 175, grifo nosso).

Desse modo, os padrões [*standards*] para professores são indicados pelas *experts* do BM como um importante instrumento político a ser privilegiado nas formulações que vislumbram obter avanços na qualidade educacional. O investimento nesse aspecto é apresentado como um desafio para desenvolver “sistemas educacionais eficazes” a fim de selecionar os “melhores” candidatos para o ensino (BRUNS; LUQUE, 2015).

Já no domínio da Unesco, também se faz presente a retórica de que professor é o principal recurso humano no sistema de educação (UNESCO, 2016), portanto investir na figura do professor seria um aspecto essencial para contribuir com a melhoria da qualidade da educação. Para essa OM, é evidente que “escolas sem professores, livros didáticos ou material de aprendizagem não poderão realizar um trabalho eficaz” (UNESCO, 2005a, p. 36). Dessa forma, aponta que a utilização de recursos materiais e humanos é muito importante. Nesse particular, o primeiro aspecto refere-se à utilização de material didático e infraestrutura adequada, tais como salas de aula, bibliotecas, instalações escolares e outros espaços, enquanto o segundo refere-se à inclusão de gestores, supervisores, inspetores e, “acima de tudo”, professores, apontados como vitais no processo de educação (UNESCO, 2005a).

A Unesco apregoa que, mesmo em contextos de carência de profissionais para o ensino, não poderia haver concessões em relação à suposta ‘qualidade do professor’. Logo, com base em critérios qualitativos privilegiados por países de “alto desempenho”, tais como Canadá, Cuba, Finlândia e Coreia do Sul, evidencia que a elevação do *status* da profissão docente, a capacitação prévia ao ingressar na profissão, os mecanismos de aprendizagem mútua e o suporte ao professor seriam os elementos essenciais para que a qualidade do professor seja elevada (UNESCO, 2005a, p. 52).

Nessa linha discursiva, a utilização de mecanismos para monitoramento da qualidade desses aspectos foi amplamente demandada, apesar de o relatório externar a dificuldade de medir e monitorar essas qualidades, uma vez que ambas não dependem exclusivamente de indicadores observáveis e estáveis. À título de conclusão, a Unesco menciona que as evidências das pesquisas despertaram a atenção para a necessidade de as reformas destinadas a elevar a qualidade educacional reconhecerem o professor como um fator crítico para seu sucesso e as questões referentes a recrutamento, formação e retenção fossem consideradas elementos essenciais para debater tal qualidade (UNESCO, 2005a).

Em 2014, no relatório *Ensino e Aprendizagem: Alcançando uma Educação de Qualidade para Todos*, a Unesco destacou a importância de professores treinados e motivados a fim de que as crianças obtenham as competências necessárias para impulsionar sua aprendizagem. Para tanto, apontou um conjunto de estratégias a serem adotadas pelos governos para “atrair e reter os melhores professores, aperfeiçoar sua formação, distribuí-los de maneira mais justa e fornecer incentivos na forma de melhores salários e carreiras atraentes⁸⁰” (UNESCO, 2014a, p. 232, tradução nossa).

Esta OM assegura que identificar abordagens para fortalecer a governança de professores é fundamental para garantir a consecução exitosa dessas estratégias. Somado a isso, realça a importância de os governos assegurarem às crianças, professores mais capazes e qualificados, o que demandaria a oferta de uma boa formação inicial e suporte ao longo da carreira, com treinamento e orientação contínuos. Entretanto, mesmo que tais critérios sejam cumpridos, os resultados de aprendizagem tendem a permanecer extensivamente desiguais se os

⁸⁰ No original: “[...] to attract and retain the best teachers, improve teacher education, allocate teachers more fairly and provide incentives in the form of better salaries^{SEP} and attractive career paths” (UNESCO, 2014a, p. 232).

“melhores professores não são implantados em áreas remotas ou pobres⁸¹”, segundo a avaliação da Unesco (2014a, p. 233, tradução nossa). Para tanto, imputa aos governos a responsabilidade pela alocação adequada de professores, pois “as crianças que já estão em desvantagem deixarão de aprender devido a classes maiores, à alta taxa de rotatividade dos professores e à falta de professores qualificados⁸²” (UNESCO, 2014a, p. 233, tradução nossa).

A Unesco utiliza a análise apresentada no Relatório das Tendências Internacionais no Estudo de Matemática e Ciências (*Trends in International Mathematics and Science Study – TIMSS*) de 2011⁸³, aplicada aos alunos do 4º ano de 45 países, para afirmar que, quanto melhor a qualidade do professor, menor será a incidência de insucesso no alcance de resultados de aprendizagem. Estudantes da Polônia que frequentavam uma escola com baixa qualidade docente apresentavam 25% de probabilidade de pontuar abaixo do índice de referência em Matemática, e 34% de pontuar abaixo do índice de referência de Ciências, comparados com estudantes que frequentavam escolas cujos professores eram considerados mais qualificados (UNESCO, 2014a).

Para que haja professores de qualidade, a Unesco afirma ser necessário assegurar requisitos adequados durante o ingresso na profissão docente, considerando que não basta apenas manifestar interesse em querer ensinar; os candidatos atraídos pela docência

⁸¹ No original: “[...] *best teachers are not deployed^{SEP} to remote or poor areas.*” (UNESCO, 2014a, p. 233).

⁸² No original: “[...] *children who are already disadvantaged will fail to learn because of larger classes, high teacher turnover and a lack of qualified teachers.*” (UNESCO, 2014a, p. 233).

⁸³ A TIMSS é uma avaliação internacional de desempenho nas áreas de Matemática e Ciências, aplicada a alunos do 4º e 8º anos de escolaridade. É coordenado pela Associação Internacional para Avaliação de Performance Educacional (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA*). Essa associação é constituída por instituições de investigação educacional e agências governamentais especializadas em “melhorar” os sistemas educacionais. Desde 1995, a TIMSS é aplicada de quatro em quatro anos com o objetivo de produzir informações sobre os resultados de desempenho dos alunos e os contextos de aprendizagem. Essa avaliação de desempenho é considerada pelo IEA como uma oportunidade para os países aprenderem com as diferentes experiências e buscarem “melhorar” o ensino e a aprendizagem dos estudantes em Matemática e Ciências. Disponível em: <<http://iave.pt/np4/11.html>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

precisam também receber uma boa educação secundária para adquirir o conhecimento essencial dos assuntos a serem ministrados, bem como as habilidades adequadas para saber ensinar (UNESCO, 2014a).

A OM reitera que os critérios de qualidade exigidos para ingressar no ensino são vistos como indícios do *status* da profissão. Para elevar o patamar da área e atrair candidatos talentosos, alguns países têm introduzido critérios de ingresso mais rigorosos, tais como a exigência de que os interessados tenham um elevado desempenho no ensino médio, bem como submetam-se à avaliação por meio de entrevista e a um exame de admissão para atestar que possuem o perfil condizente com o de um “bom professor” (UNESCO, 2014a).

A Unesco se diz compromissada com uma educação de qualidade e para alcançá-la promete se engajar em processos que assegurem “a capacitação de professores e educadores, adequadamente recrutados, devidamente formados, profissionalmente qualificados, motivados e apoiados em sistemas que disponham de bons recursos, sejam eficientes e dirigidos de maneira eficaz” (UNESCO, 2016, p. 3). A OM considera que formar professores com essas características demanda a constituição de políticas de docência contextualizadas e fundamentadas em dados objetivos, produzidos com a participação dos sujeitos interessados.

Assim como o BM, a Unesco também produziu um instrumento para auxiliar os países no desenvolvimento de políticas de docência. Considerado o principal recurso humano no sistema de educação, segundo a Unesco, o professor representa um expressivo investimento financeiro no orçamento da área educacional, de tal forma que as políticas internacionais têm mostrado que “o alto nível de qualidade dos professores e da atividade docente com base na profissionalização e na excelência das políticas de recursos humanos produz os melhores resultados na aprendizagem e reduz os custos da educação” (UNESCO, 2016, p. 11).

Dentre os instrumentos políticos apresentados pela Unesco, destaca-se o investimento na constituição de *standards* docentes, aspecto central da nossa investigação. As normas profissionais ou *standards* docentes são indicadas como requisito fundamental para esclarecer as características necessárias para formar “bons professores”, bem como estimular aspectos ligados à competência e ao profissionalismo docente em um contexto mais abrangente (UNESCO, 2016).

A consideração dessa dimensão, segundo a Unesco (2016, p. 24), busca justamente demarcar “as exigências relativas aos níveis de conhecimento, às competências e às aptidões dos professores e ao nível de desempenho desejável”, as quais devem elucidar “o que constitui uma

boa prática de ensino num contexto particular, e o que os professores precisam saber e ser capazes de executar para assegurar essa boa prática de ensino” (UNESCO, 2016, p. 24). Por fim, ressalta-se que esses *standards* docentes, comumente, indicam as dimensões mais importantes em relação àqueles conhecimentos e práticas docentes que devem ser privilegiados pelos sistemas educacionais.

Da mesma forma que o BM e a Unesco, a OCDE também aponta que o recurso mais importante das escolas é o professor. Este profissional é considerado fundamental para elevar a qualidade da aprendizagem e auxiliar no aprimoramento da instituição escolar (OCDE, 2006). Isso posto, “melhorar a eficácia e a igualdade da escolarização depende, em grande medida, da garantia de que pessoas competentes queiram trabalhar como professores, que seu ensino seja de alta qualidade e que todos os estudantes tenham acesso a ensino de alta qualidade” (OCDE, 2006, p. 7).

A OCDE considera que muitas características relacionadas à qualidade do professor não conseguem ser mensuradas por indicadores como qualificações, experiências e testes de capacidade acadêmica. Em vista disso, conclui que existem características classificadas como difíceis de mensurar, mas que são essenciais para assegurar a aprendizagem dos estudantes e, portanto, devem ser privilegiadas no processo de formação e contratação do professor (OCDE, 2006).

Essa OM destaca também que a tendência comum no campo das políticas para professores tem sido manifestar preocupação com a quantidade, e não com o desenvolvimento da qualidade, ressaltando que a docência é um trabalho exigente e “nem todos os professores conseguem ser eficazes e sustentar essa posição no longo prazo” (OCDE, 2006, p. 12-13). Por isso, a OCDE assegura ser fundamental que uma agenda de qualidade docente contenha os seguintes elementos:

[...] maior atenção aos critérios de seleção para a educação inicial e o emprego do professor; avaliação contínua ao longo de toda a carreira docente, para identificar áreas que possam ser aprimoradas; reconhecimento e recompensa para a docência eficaz; e garantia de que os professores recebam os recursos e o apoio de que necessitam para atender a altas expectativas. (OCDE, 2006, p. 13).

Desse modo, salienta a importância de investir no desenvolvimento adequado de perfis docentes, tendo em vista alinhar o

desenvolvimento e o desempenho dos professores às necessidades da escola. O entendimento é de que investir no perfil docente significa garantir que o professor tenha conhecimento do assunto a ser ministrado, noção de habilidades pedagógicas, capacidade para intervir na realidade em que está inserido de forma eficaz, contribuindo com a escola e a profissão, além da capacidade de desenvolvimento profissional contínuo.

Essas ideias disseminadas pela OCDE (2006) foram reafirmadas e redimensionadas por Schleicher (2011)⁸⁴ no documento *Construindo uma Profissão Docente de Alta Qualidade: Lições de Todo o Mundo*⁸⁵, que se refere à primeira publicação proveniente da ISTP⁸⁶, realizada em 2011 nos Estados Unidos. Nesse evento, estabeleceu-se um consenso sobre a relevância de os sistemas educacionais alcançarem uma profissão de ensino de alta qualidade, a fim de responder às demandas postas para o século XXI. Argumenta-se que os países que apresentam maior desempenho são exitosos devido à adoção de uma abordagem abrangente para recrutar, preparar, apoiar e manter professores talentosos e líderes escolares⁸⁷.

⁸⁴ Andreas Schleicher é Diretor de Educação e Habilidades e Assessor Especial de Política Educacional do Secretário Geral da OCDE. Nessa função, apoia a estratégia do secretário de elaborar análises e assessoramento político no sentido de alavancar o desenvolvimento econômico e o progresso social. É responsável por fomentar o trabalho da sua Diretoria e proporcionar colaboração interna e externa à OCDE. Além disso, está à frente do Pisa, da Pesquisa da OCDE sobre habilidades de adultos, da Talis e do desenvolvimento e da análise de referências de desempenho para o sistema educativo. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/andreas-schleicher.htm>>. Acesso em: 30 maio 2017.

⁸⁵ No original: “*Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the world*” (SCHLEICHER, 2011).

⁸⁶ A *International Summit on the Teaching Profession* reúne ministros de Educação, professores, representações sindicais e educacionais em países com sistemas de alto desempenho e rápida melhoria para identificar práticas exitosas ao redor do mundo, com o intuito de fortalecer a profissão docente e contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Anualmente, os organizadores da Cúpula, juntamente com a *Asia Society*, elaboram um relatório contendo informações sobre a profissão docente para ser utilizado como parâmetro em discussões posteriores. As Cúpulas ocorreram respectivamente em: Nova York/EUA (2011 e 2012); Amsterdã/Holanda (2013); Wellington/Nova Zelândia (2014); Banff/Canadá (2015); Berlim/Alemanha (2016); e Edimburgo/Escócia (2017). Disponível em: <<http://goo.gl/iAd6fu>>. Acesso em: 30 maio 2017.

⁸⁷ Disponível em: <<http://goo.gl/go7hT6>>. Acesso em: 30 maio de 2017.

Nesse novo relatório, Schleicher (2011, p. 5, tradução nossa) afirma que “professores e diretores estão sendo desafiados a transformar os resultados educacionais⁸⁸”, a fim de “prover os estudantes com as competências necessárias para se tornarem cidadãos ativos e trabalhadores no século XXI⁸⁹”. O autor enfatiza que o grande desafio é preparar os professores para uma aprendizagem eficaz, e tal propósito demanda reflexão sobre alguns aspectos críticos, tais como a elevação da qualidade dos candidatos atraídos para a docência, os tipos de recrutamento, a remuneração e o desempenho que deles se espera.

Schleicher (2011, p. 5, tradução nossa) informa que, “em muitos sistemas de ensino de alto desempenho, os professores não só têm um papel central a desempenhar na melhoria dos resultados educacionais, mas também estão no centro dos próprios esforços de melhoria⁹⁰”. Destaca que ministros de Educação, representações sindicais e docentes de sistemas educacionais de alto desempenho participam da ISTP com a intenção de analisar as melhores práticas mundiais e assim obter referências para elevar a qualidade dos professores, do ensino e da aprendizagem.

Na compreensão de Schleicher (2011), os *standards* seriam fundamentais não apenas para definir o que os professores devem saber e serem capazes de fazer em áreas temáticas específicas mas também para fornecer uma estrutura que oriente a formação inicial, o processo de certificação, o desenvolvimento profissional, os avanços na carreira e também a avaliação relacionada a tais etapas, contribuindo, assim, para a preparação de professores eficazes, que desempenhem um papel ativo na reforma educacional.

3.2 OUTROS MECANISMOS DA POLÍTICA DOCENTE E A CENTRALIDADE DOS *STANDARDS*

Como temos demonstrado, as OMs, nos últimos anos, têm mobilizado diversos empreendimentos no âmbito das políticas docentes.

⁸⁸ No original: “*teachers and school leaders are being challenged to transform educational outcomes*” (SCHLEICHER, 2011, p. 5).

⁸⁹ No original: “[...] *to equip students with the competencies they need to become active citizens and workers in the 21st century*” (SCHLEICHER, 2011, p. 5).

⁹⁰ No original: “*in many high-performing education systems teachers do not only have a central role to play in improving educational outcomes, they are also at the centre of the improvement efforts themselves*” (SCHLEICHER, 2011, p. 5).

A organização de pesquisas, as reuniões e a disseminação de inúmeras publicações referentes à temática docente movimentaram a área educacional nas primeiras décadas do século XXI. Consequentemente, diferentes países ao redor do mundo têm debatido questões sobre um suposto fortalecimento da ‘profissão docente’. Estratégias vêm sendo viabilizadas nas dimensões de recrutamento, formação, desenvolvimento, carreira, remuneração, avaliação, entre outros tópicos, sob o anúncio da necessidade de elevação do desempenho e qualidade profissional e da garantia dos ‘melhores candidatos’ para a docência.

Somado a isso, tem-se divulgado a ideia-chave de que o aprimoramento dessas questões ligadas ao magistério repercutiria substancialmente na qualidade da educação ofertada e na aprendizagem alcançada pelos estudantes. Nesse mote, o investimento na construção de *standards* docentes aparece nas recomendações das OMs como mecanismo político fundamental, capaz de contribuir sobremaneira para o desenvolvimento das características requeridas aos professores e, assim, imprimir à prática docente a tão proferida qualidade.

Decker (2015), ao estudar *a formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014)*, identificou entre as recomendações do Banco a proposta de elaboração de “padrões nacionais para professores”. Segundo a autora, a intenção do BM seria “alinhar padrões de prática de ensino a processos de formação, entrada e desenvolvimento na carreira docente, além de colocar a padronização docente no centro das políticas educacionais” (DECKER, 2015, p. 168). Em sua concepção, o investimento em padrões [*standards*] associa-se à compreensão de que eles serão o subsídio fundamental para fomentar mecanismos de avaliação, responsabilização, contratação, remuneração, dentre outras questões docentes (DECKER, 2015).

Os *standards* docentes também foram objeto de análise de Shiroma e Brito Neto (2015) acerca das diretrizes políticas da Unesco para a formação e avaliação de professores expressas no Projeto Estratégico Regional sobre docentes para a América Latina e Caribe, no qual observaram que a utilização de *standards* apresentava um teor político diferenciado de outros mecanismos comumente empregados nas políticas docentes da região, alertando que “[...] não devemos confundir *estándares* com termos que apresentam similaridade, como ‘competências’ ou ‘diretrizes e delineamentos curriculares’” (SHIROMA; BRITO NETO 2015, p. 15).

A OCDE (2006) ressalta que, apesar de o conceito de *standards* se revelar multidimensional e não ser facilmente compreensível, as interpretações originárias de pesquisas e a maneira como estão sendo

‘testadas’ nos países têm revelado “avanços promissores” neste campo. Sendo assim, em sintonia com a necessidade de precisão no uso do termo, Louzano, Moriconi (2014) e Meckes (2014), pela Unesco, e Toledo-Figueroa, Révai e Guerriero (2017), pela OCDE, buscaram diferenciar *standards* de outros mecanismos políticos reiteradamente utilizados ou mencionados no âmbito das políticas docentes.

Louzano e Moriconi (2014), *experts* vinculadas à Unesco, afirmam que muitos países da América Latina e Caribe têm adotado diferentes formatos para definir o perfil dos egressos dos seus cursos de formação de professores, a exemplo do Brasil e da Argentina, que optaram pela construção de diretrizes curriculares nacionais ou *lineamientos curriculares nacionales*, respectivamente. Contudo, as autoras advertem que, apesar de apresentar um “norte” para o desenvolvimento dos currículos dos cursos, estes dispositivos são amplos em demasia, de tal sorte que o perfil e os conhecimentos que pretendem assegurar são descritos de maneira abrangente, permitindo diversas interpretações e imprecisões sobre a matéria. As diretrizes brasileiras, por exemplo, não deixam claro para o egresso de que se tratam os “conhecimentos pedagógicos” e os “conhecimentos sobre os estudantes”, tampouco os *lineamientos* argentinos explicitam quais seriam os “conhecimentos a ensinar” (LOUZANO; MORICONI, 2014).

Em contraposição a tal abordagem, as *experts* da Unesco apontam como avanço as experiências em curso no Chile, no Peru, no Equador e em outros países da comunidade do Caribe, os quais têm optado pela elaboração de *standards* para os egressos dos cursos de formação de professores ou para a docência de maneira geral. Segundo a interpretação de Louzano e Moriconi (2014), *standards* assinalam questões mais detalhadas e pormenorizadas sobre o desenvolvimento dos currículos e sobre aspectos a serem observados no desempenho de um professor ou futuro professor, diferenciando-se, desta forma, de diretrizes ou *lineamientos* curriculares. Além disso, as *experts* destacam que a utilização desse mecanismo apresenta a vantagem de articular os valores e princípios profissionais da docência a um *quantum* ou medida que permite avaliar o desempenho docente (LOUZANO; MORICONI, 2014).

As diretrizes, *lineamientos* e *standards* apresentam em comum a visão de que é possível desenvolver diferentes caminhos ou trajetórias acadêmicas para que os egressos alcancem os perfis almejados, mas a utilização de *standards* atribui especificidade mais detalhada sobre cada dimensão das competências requeridas, assim como sobre a maneira com que essas competências deverão ser expressas e verificadas,

utilizadas e avaliadas pelo poder público (LOUZANO; MORICONI, 2014).

Em Toledo-Figueroa, Révai e Guerriero (2017), *experts* da OCDE, três mecanismos políticos relativos aos docentes aparecem com maior ênfase, a saber: quadros de qualificações, *standards* profissionais docentes e quadros de competências. Para estas especialistas, mesmo que esteja presente em todos os casos uma referência ao “profissionalismo dos professores” e ao modo como o conhecimento docente se manifesta, a definição e a forma de materialização das competências profissionais se diferenciam nestes mecanismos.

Toledo-Figueroa, Révai e Guerriero (2017), fundamentando-se em Snoek et al. (2011), utilizam a noção de “profissionalismo dos professores” como um conceito que compreende qualificações e aprendizagem “ao longo da vida”. Nesse mote, inclui-se

[...] o uso de padrões [*standards*] profissionais; autonomia profissional; os valores centrais e códigos de ética da profissão; a base de conhecimento e as expectativas para os professores em relação à sua experiência profissional; colaboração dentro e fora da profissão; e responsabilidade pela qualidade profissional” (TOLEDO-FIGUEROA; RÉVAI; GUERRIERO, 2017, p. 75, tradução nossa).

Os quadros de qualificações indicam que os professores recebem conhecimentos formais dentro de um sistema educacional específico, como em outras profissões, fruto de um processo de credenciamento ou validação que certifica o conhecimento, as habilidades e/ou as competências mais amplas que um indivíduo aprendeu de acordo com resultados ou padrões específicos, por exemplo, bacharelado, mestrado ou doutorado (TOLEDO-FIGUEROA; RÉVAI; GUERRIERO, 2017).

Já os *standards* são dispositivos que, delineando um nível desejável de desempenho, descrevem “o que os professores devem saber e estarem aptos para fazer”, expressos formalmente em documentos ou conjunto de documentos, indicando o que é valorizado em uma “profissão” através de uma “abordagem baseada em competências”. Isso tem implicado, em muitos casos, na equivalência entre *standards* e quadros de competências, mas também no seu distanciamento, em especial quando estes últimos se referem a estruturas mais amplas, relacionadas às funções gerais e profissionais de professores, ou se

voltam aos planos de melhoria escolar (TOLEDO-FIGUEROA; RÉVAI; GUERRIERO, 2017).

Meckes (2014), *expert* da Unesco, esclarece que, apesar de os *standards* e competências serem conceitos próximos, visto que ambos se voltam à descrição “dos desempenhos requeridos para ajustar-se a um padrão de qualidade acordado⁹¹” (MECKES, 2014, p. 55, tradução nossa), a alusão explícita a uma espécie de “métrica” ou “vara” que verifica ou “avalia o alcance do saber e da capacidade de fazer” é mais presente na tradição da construção de *standards*. A especialista chama atenção para o fato de que geralmente o termo *standards* é mais usado em países tradicionalmente anglófonos (Estados Unidos, Inglaterra, Escócia, Austrália, Nova Zelândia), enquanto o termo competências é mais comum em países europeus, no Canadá e em determinados países latino-americanos.

Com relação à observação proferida por Meckes (2014), não encontramos evidências suficientes para afirmar que essa divisão entre a utilização de *standards* e competências realmente corresponde ao que é mais usualmente praticado nos países. Entretanto os elementos capturados por este estudo possibilitam afirmar que existe uma crescente recomendação para os países investirem em *standards* docentes, elegendo esse mecanismo político como o mais ‘potente’ em relação aos demais instrumentos.

Dessa forma, sob o anúncio da busca por melhoria progressiva do “profissionalismo dos professores”, Toledo-Figueroa, Révai e Guerriero (2017), *experts* da OCDE, apresentaram um “muro de conhecimento”, conforme ilustrado na Figura 7, para demonstrar como *standards* profissionais e quadro de qualificações poderiam ser combinados para uma suposta definição e conformação da melhoria profissional dos professores dentro de um sistema educacional.

Para as especialistas, no decurso da carreira profissional contínua de um professor, os *standards* profissionais – que devem especificar os requisitos para a melhoria constante das competências (conhecimento, habilidades e atitudes), podendo levar (ou não) eventualmente a resultados formais adicionais na carreira docente – complementam o quadro de qualificações adquirido nos programas formais de formação, com vistas a promover a “melhoria ao longo da vida dos professores” (TOLEDO-FIGUEROA; RÉVAI; GUERRIERO, 2017).

⁹¹ No original: “[...] describen los desempeños requeridos para ajustarse a un patrón de calidad acordado” (MECKES, 2014, p. 55).

Na Figura 7, ilustra-se um professor hipotético em um estágio específico da carreira docente. Trata-se de um professor que recebeu um diploma inicial de formação de professores como bacharel (eixo vertical) e demonstrou ter alcançado primeiramente os *standards* de ingresso na formação de professores e, em um segundo momento, os de professor credenciado, que agora poderia seguir um processo de registro provisório (eixo horizontal). As competências, portanto, são os “títulos” que evidenciam os elementos de competência profissional (conhecimento, habilidades e atitudes) que o professor demonstra ter adquirido ao completar a qualificação e os *standards* estabelecidos que alcançou. Tanto os quadros de qualificações quanto os *standards* profissionais englobam informações referente às pretensões dos sistemas educacionais sobre o que os professores devem saber e podem fazer (TOLEDO-FIGUEROA; RÉVAI; GUERRIERO, 2017).

(TOLEDO-FIGUEROA; RÉVAI; GUERRIERO, 2017, p. 79, tradução nossa).

Nesta estrutura, os *standards* profissionais estabelecem as competências requeridas para o desenvolvimento do professor ao longo da profissão, organizando e alinhando os elementos-chave, da formação inicial de professores ao processo contínuo de avaliação do professor. No “muro de conhecimento” as “competências” correspondentes aos *standards* conquistados estão sinalizadas pelos quadros axadrezados em cor azul, enquanto os resultados de aprendizagem correspondente às qualificações conquistadas, estão representadas pelos quadros com listras diagonais pretas (TOLEDO-FIGUEROA; RÉVAI; GUERRIERO, 2017).

Depreende-se da proposta formulada pelas *experts* da OCDE que por trás do discurso de uma presumível elevação do *status* profissional da docência, a ser adquirido pelo estabelecimento dessa ampla estrutura normativa e prescritiva, está a necessidade de publicização e responsabilização dos professores pela gestão da sua própria carreira, definindo assim os parâmetros que legitimariam não somente a diferenciação e hierarquização dos professores como também a sua culpabilização e possível exclusão dos sistemas de ensino, devido à aquisição ou não das competências requeridas.

Embora o discurso predominantemente veiculado pelas OMs seja de que a viabilização desses mecanismos no âmbito das políticas docentes volte-se à busca contumaz pelo desenvolvimento de um ‘professor de qualidade’, ressalta-se que a promoção de um dispositivo abrangente, nos moldes dos *standards*, com o propósito de se espraiar e orientar a totalidade do sistema educacional de cada país, pode também servir como porta de entrada para a penetração em larga escala das competências e habilidades apregoadas como ‘experiências exitosas dos sistemas de alto-desempenho’ mas que, ao fim e ao cabo, expressam as dimensões do projeto de professores requeridos aos Estados-Nação pela dinâmica de reprodução do capital em âmbito global.

Portanto, não é de forma despreziosa que as OMs têm apresentado a retórica de promover a ‘qualidade docente’ combinando-a com o contundente discurso de deslegitimação dos conhecimentos, competências e atitudes do professor na atualidade. Ao seguir essa tônica, favorece-se a representação sobre a necessidade urgente de mudança e, ao mesmo tempo, a disponibilização de mecanismos políticos, entre os quais os *standards*, que contribuiriam para o aprimoramento das questões referentes a todo o *continuum* da ‘profissão docente’.

Somado a isso, as OMs têm recorrido à caracterização de um emblemático ‘caos educacional’, como demonstram Shiroma e Brito Neto (2015) e Brito Neto e Shiroma (2015), endereçando severas críticas à escola, à formação docente, às formas de regulação educacional e ao exercício profissional docente, com o fim último, segundo os autores, de colocar o “professor na mira das reformas”, e assim, imputar aos docentes não somente a incumbência pelos resultados de aprendizagem dos estudantes na esfera escolar mas também pelo insucesso de todo o complexo educacional, o que, por seu turno, repercutiria nos ganhos socioeconômicos de toda a nação.

Nessa formulação, as OMs, consideradas “franquias por excelência do capital” (FRERES; RABELO; MENDES SEGUNDO, 2010), buscam desenvolver um projeto educacional ajustado à economia mundial contemporânea. Desta forma, a constituição de *standards* docentes revela-se como um imprescindível dispositivo político com o objetivo de estabelecer conhecimentos e impulsionar ações dos professores que se coadunem com o fim último de atrelar os propósitos educativos aos requisitos técnicos e valorativos da ordem produtiva e social burguesa.

3.3 TENDÊNCIAS POLÍTICAS NAS EXPERIÊNCIAS EXITOSAS NO USO DE *STANDARDS* DOCENTES

O desenvolvimento de *standards* docentes como instrumento capaz de promover o alinhamento abrangente das políticas relacionadas à docência nos sistemas educacionais tem se tornado consenso entre boa parte das OMs e seus *experts* (OCDE, 2006; LUQUE; BRUNS, 2015; UNESCO, 2016; TOLEDO-FIGUEROA; RÉVAI; GUERRIERO, 2017), demonstrando, com isso, o espraiamento deste dispositivo ao longo das diferentes etapas da carreira docente como um mecanismo de governança que vai do ingresso nos programas de formação de professores, passando pelas etapas-chave da profissão docente, até alcançar a avaliação permanente do quadro docente.

Em vista disso, buscamos identificar, nesta subseção, em documentos do BM, da Unesco e da OCDE, as tendências políticas expressas nas experiências consideradas ‘exitosas’ na utilização de *standards*, perquirindo o que se destaca como inovação no tocante à forma de elaboração, às finalidades e às características. As OMs revelam um discurso unísono quanto à viabilidade da constituição de *standards*, principalmente tendo como parâmetro os países da OCDE. A declaração

da OCDE (2006, p. 13) sobre esta questão indica a finalidade colocada a este instrumento político:

Reconhece-se amplamente que os países devem ter declarações claras e concisas daquilo que os professores devem saber e ser capazes de fazer, e esses perfis docentes devem estar presentes em todos os sistemas escolares e de educação de professores. O perfil de competências do professor deve derivar dos objetivos estabelecidos para a aprendizagem do estudante e deve prover padrões [*standards*] que abranjam toda a profissão, assim como uma compreensão compartilhada do que se considera uma docência de sucesso.

Ao examinar as principais análises e recomendações das OMs e seus *experts* sobre a construção de *standards* docentes, foi possível identificar na documentação a presença desse mecanismo nos programas de formação inicial de professores, na contratação de professores, no desenvolvimento profissional, nos planos de carreiras, nas questões referente à recompensa e remuneração, nos processos de avaliação, nos instrumentos de responsabilização e na liderança escolar.

No que se refere à formação de professores, Bruns e Luque (2015, p. 175) afirmam que os *standards* para professores podem funcionar como a “espinha dorsal” que alinha esta etapa “com outras políticas docentes por serem a base da seleção, capacitação, certificação e, futuramente durante toda a carreira, avaliação e promoção dos professores”, logo, como adverte a autora, a ausência de *standards* claros pode afetar negativamente a “qualidade” desta formação.

Assim, com base nas experiências de sistemas educacionais ‘bem-sucedidos’, as *experts* do BM informam que, entre as medidas adotadas por estes sistemas, encontra-se a elevação dos *standards* de ingresso em programas de formação de professores e do credenciamento das instituições que realizam esta oferta, o que tornou estes programas mais seletivos e elevou o seu prestígio, começando a atrair estudantes de “alto calibre”, e um processo caracterizado por Robertson e Verger (2012) como um “círculo virtuoso” entre “políticas-pesquisa-evidência”. Na Finlândia, por exemplo, os *standards* de ingresso envolvem testes escritos sobre o domínio do conteúdo, testes de aptidão e entrevistas, além de avaliações da personalidade do indivíduo em algumas universidades (BRUNS; LUQUE, 2015).

Em relação aos países da América Latina e Caribe, Bruns e Luque (2015) defendem que o ponto nevrálgico para a transformação da

profissão docente é a seletividade da formação de professores e, em tom de denúncia, acusam que uma restrição importante para que esta transformação ocorra se materializa no princípio da autonomia universitária que predomina na região, a qual tem impedido legalmente a maioria dos Ministérios de padronizar a admissão na esfera da Formação Inicial de Professores.

Contudo, essas especialistas defendem um controle mais rigoroso dos conteúdos, da qualidade e da seletividade dos programas de formação de professores para proporcionar maior economia de recursos e aumentar o prestígio da categoria docente, permitindo assim, uma realocação dos recursos até então empregados em uma formação de baixa qualidade para uma formação de qualidade mais elevada, voltada a um grupo mais seletivo de candidatos.

Nessa área, entre as estratégias baseadas em experiências “bem-sucedidas” de outros países indicadas para a região, Bruns e Luque (2015) apresentam quatro, consideradas as principais: 1) fechamento de escolas consideradas de baixa qualidade, sob controle direto do Ministério da Educação (tipicamente instituições não universitárias de formação de professores); 2) estabelecimento de uma Universidade Nacional de Formação de Professores, diretamente controlada pelo Ministério da Educação (semelhante ao Instituto Nacional de Educação de Singapura); 3) criação de incentivos financeiros especiais para atrair os melhores estudantes para os melhores programas existentes; e 4) elevação dos *standards* de credenciamento de programas universitários, forçando o fechamento ou obrigando a adaptação.

Segundo o exame desses especialistas, a ferramenta dos governos para o suposto controle da qualidade e do tamanho das Universidades autônomas e demais Instituições do Ensino Superior tem sido a instituição de um Sistema Nacional de garantia de qualidade, com a função de certificar, monitorar e melhorar o Ensino Superior e assegurar a coerência com as metas estabelecidas para a política pública. Neste contexto, “os critérios específicos da qualidade e os *standards* definidos, juntamente com as consequências das decisões de credenciamento, figuram entre os elementos mais importantes na elaboração de um sistema adequado de garantia da qualidade” (BRUNS; LUQUE, 2015, p. 149).

Outras dificuldades relacionadas com a qualidade dos programas de formação inicial de professores e a ênfase na necessidade de *standards* foram relatadas dentro da pesquisa desenvolvida pela OCDE (2006), a saber: a insuficiência no desenvolvimento das “novas habilidades pedagógicas” ligadas à “prática reflexiva”; a pesquisa sobre

o trabalho e a capacidade para trabalhar com a diversidade social; as inquietações com relação à capacidade restrita de muitos professores no que se refere ao conteúdo de disciplinas específicas no âmbito do ensino fundamental; e o incômodo sentido pelos professores em razão de uma suposta distância entre teoria e prática na formação de professores. Para a OCDE (2006), parte destas complicações parece ser fruto da ausência de clareza das competências que devem orientar o início da carreira docente, o que poderia ser remediado com o “estabelecimento de um perfil claro e amplamente apoiado de competências e de padrões [*standards*] de desempenho” (OCDE, 2006, p. 142).

Em consequência de todos esses ‘problemas’, que também têm afetado os programas de formação de professores na América Latina e no Caribe, fazendo com que apresentem baixa qualidade em geral, Bruns e Luque (2015), especialistas do BM, propõem que os países realizem uma triagem eficaz no segundo ponto de seleção do magistério, isto é, no momento da escolha daqueles que irão realmente exercer a atividade docente. Para tanto, indicam três instrumentos, considerados elementos de primeira ordem para a garantia deste intento: “(a) padrões [*standards*] nacionais para professores; (b) exames de aptidões e competências de candidatos a professor; e (c) credenciamento alternativo” (BRUNS; LUQUE, 2015, p. 155).

Segundo a OCDE (2006) e Bruns e Luque (2015), o estabelecimento de *standards* claros, transparentes e amplamente aceitos sobre o que “um bom professor deve saber e ser capaz de fazer” podem tornar a contratação de professores “transparente e meritória”, assim como, provavelmente, conforme sugerem Bruns e Luque (2015), influenciar o modelo de formação em vigor nas escolas responsáveis por preparar novos professores. Os *standards* são apresentados como uma “etapa importante no desenvolvimento de um corpo docente mais profissional” (BRUNS; LUQUE, 2015, p. 28).

Meckes (2014), especialista da Unesco, destaca que, para assegurar a “qualidade” da formação de professores, é necessário investir em sistemas de educação fundamentados em “*standards* profissionais para docentes”. A autora argumenta que, para ter validade, os *standards* precisam estar fundamentados em “evidências” ou “investigações” sobre as práticas que mais impactam o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, sendo essa questão o propósito do “desempenho docente”. Outra característica de um *standard* “bem definido” é a aceitação da “diversidade de estilos pedagógicos”, assim como a possibilidade de os critérios contidos nesse dispositivo

manifestarem-se em diferentes contextos educacionais (MECKES, 2014).

A especialista em questão salienta que na Escócia os *standards* para estudantes que concluíram a formação de professores determinam que, no final dessa etapa, os egressos devem empregar uma série de estratégias de ensino, assim como ter a capacidade de justificar o enfoque pedagógico privilegiado. Dessa forma, os *standards* referentes aos futuros professores escoceses apregoam que estes devem:

Demonstrar que podem selecionar estratégias criativas e imaginativas para o ensino e a aprendizagem adequados ao assunto, ao tópico e às necessidades dos alunos; demonstrar que podem usar uma variedade de abordagens para ensinar e dar tarefas aos alunos que lhes permitam ampliar seu aprendizado nas aulas; demonstrar que podem selecionar e usar uma variedade de recursos, incluindo TICs [Tecnologias da Informação e Comunicação] e, quando apropriado, viagens de campo; demonstrar a capacidade de ensinar indivíduos, grupos e classes completas; demonstrar a capacidade de avaliar e justificar sua abordagem de aprendizagem e ensino considerando seu impacto nos estudantes⁹⁴. (MECKES, 2014, p. 57, tradução nossa).

Meckes (2014) pondera que, independentemente do contexto sociocultural que o professor esteja inserido, é possível alcançar os *standards* descritos. Soma-se a isso a compreensão de que a explicitação de *standards* para professores pode funcionar como uma medida norteadora para que esse sujeito consiga dar respostas “adequadas” ao ambiente de intervenção, as quais devem ser “ajustadas” à necessidade dos estudantes. A reflexão de Meckes (2014) busca apontar que a

⁹⁴ No original: “*Demostrarán que pueden seleccionar estrategias creativas e imaginativas para la enseñanza y el aprendizaje apropiadas a la asignatura, al tópico y a las necesidades de los estudiantes; Demostrarán que pueden usar un rango de enfoques para enseñar y dar tareas a los estudiantes que permitan extender su aprendizaje en clases; Demostrarán que pueden seleccionar y usar una variedad de recursos incluyendo las TICs, y cuando sea apropiado, salidas a terreno; Demostrarán que tienen habilidad para enseñar a individuos, grupos y clases completas; Demostrarán la habilidad para evaluar y justificar su aproximación al aprendizaje y la enseñanza considerando su impacto en los estudiantes*” (MECKES, 2014, p. 57).

‘transposição’ de *standards* para outros ambientes sociais e educacionais é possível, desde que sejam ‘respeitadas’ as diferenças de contexto.

Considerando essa questão, apresentamos os principais aspectos presentes nos *standards* para graduados em carreiras pedagógicas ou para registro de docentes, em diferentes países, conforme pode ser averiguado no Quadro 2:

Quadro 2 – Conteúdo de standards para professores egressos ou candidatos à registro docente em diferentes países ou Estados

Conteúdo de <i>standards</i> para graduados em carreiras pedagógicas ou para candidatos à registro docente em um conjunto de países ou Estados											
	Au	Qb	Col	Ch	US Intasc	Califórnia US	Esc (1)	Esc (2)	Ingl	NZ (1)	NZ (2)
Conhecimentos											
Conhecimento da disciplina (em termos gerais)	x	x			x		x	x	x	x	x
Conhecimento da disciplina (em termos específicos)			x	x		x					
Conhecimento do currículo ou <i>standards</i> nacionais	x	x		x			x	x	x	x	
Conhecimento dos estudantes e como eles aprendem	x			x	x		x		x	x	x
Conhecimento dos requisitos para desenvolver habilidades transversais e atitudinais	x						x	x		x	
	Au	Qb	Col	Ch	US Intasc	Califórnia US	Esc (1)	Esc (2)	Ingl	NZ (1)	NZ (2)
Práticas de ensino											
Ajustar o ensino aos alunos considerando o contexto e respeitando a diversidade	x	x			x	x	x	x	x	x	x
Projeto e planejamento do processo de ensino	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x
Seleção de recursos incluindo TICs	x	x	x	x	x			x			
Envolve estudantes e promove sua aprendizagem	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Sabe como ensinar a disciplina	x	x	x		x					x	
Expectativas elevadas e promoção de habilidades cognitivas complexas	x		x		x		x	x	x	x	x
Promoção do desenvolvimento pessoal ou cidadão		x	x	x	x				x	x	x
Ambiente adequado para o ensino	x	x		x	x	x	X	x	x		x
Valoriza e/ou incorpora a família e a comunidade	x	x	x	x					x	x	
	Au	Qb	Col	Ch	US Intasc	Califórnia US	Esc (1)	Esc (2)	Ingl	NZ (1)	NZ (2)
Responsabilidades profissionais											
Conhecimento do sistema de educação e suas políticas				x			x	x			
Reflexão e fundamentação sobre a própria prática	x	x		x	x	x	x	x	x	x	
Compromisso ético com a aprendizagem dos alunos	x	x		x	x		x	x	x	x	x
Compromisso com o próprio desenvolvimento profissional	x	x			x	x	x	x	x		x
Participação ativa na comunidade educacional e trabalho em equipe	x	x	x	x	x		X	x	x	x	x
Contribuição e domínio de aspectos administrativos	x		x	x							

Au: Austrália; **Qb:** Quebec; **Col:** *standards* para avaliar o estágio probatório na Colômbia; **Ch:** *standards* para egressos no Chile; **Esc (1):** *standards* para graduados na Escócia; **Esc (2):** *standards* para registro permanente na Escócia; **Ingl:** Inglaterra; **NZ (1):** *standards* para graduados na Nova Zelândia; **NZ (2):** *standards* para registro docente na Nova Zelândia;

Fonte: Traduzido pela autora (2018) a partir do quadro elaborado por Meckes (2014, p. 61-63).

No Quadro 2 revelam-se os elementos presentes nos *standards* para professores em diferentes países e Estados. Além disso, demonstra-se a abrangência que a ideia de *standards* vem ganhando nos sistemas educacionais em várias partes do mundo. Cabe notar um aspecto interessante: todos os países analisados ou são membros da OCDE, ou estão em negociação para ingressar como membro dessa OM, a exemplo da Colômbia, que desde 2013 está em ‘diálogo’ para juntar-se à OCDE. Atualmente, o único país da América Latina e Caribe que compõe a OCDE é o Chile⁹⁵.

As informações contidas no Quadro também indicam que, em menor ou maior medida, os países apresentam um rol considerável de *standards* desenvolvidos. Esses se referem ao conhecimento da disciplina, do currículo, dos estudantes, de práticas de ensino e responsabilidades profissionais, que se desdobram numa lista de requisitos sobre “o que os professores devem saber e serem capazes de fazer” (FONTANIVE, 1997; BRUNS; LUQUE, 2015; UNESCO, 2016).

É possível ainda perceber que a Austrália é o país com a maior variedade de *standards*, diferentemente da Califórnia (Estados Unidos) e da Colômbia (América do Sul), os quais apresentam várias lacunas quando comparados com os demais. Na exposição de Meckes (2014), não são aprofundadas possíveis divergências ou convergências entre os sistemas educacionais, haja vista a ênfase maior dada ao tema da formação inicial de professores.

De maneira diferente da análise empreendida pela *expert* da Unesco sobre os países da OCDE, buscamos examinar os relatórios dos países que participaram do SABER-Professores, ferramenta esta sob a batuta do BM, o senhor da educação para a periferia do capitalismo, bem como sugere Leher (1999). Nosso foco foi direcionado para às observações realizadas pelos *experts* do Banco sobre os *standards* docentes nos 32 países submetidos ao ciclo proposto pelo SABER-Professores de 2010 a 2016 (APÊNDICE A).

Mediante a ferramenta SABER-Professores, o Banco Mundial (2013) destaca distintos “perfis” de sistemas educacionais. Os

⁹⁵ Desde 2010 o Chile integra o “clube dos países ricos e desenvolvidos” da OCDE. É o primeiro e único país da América do Sul que faz parte dessa OM. Após o anúncio de aceitação de entrada do Chile na OCDE, o Ministro da Fazenda chileno, Andrés Velasco, comparou a aprovação do país a uma “classificação para a Copa do Mundo”, em que apenas os “melhores” do planeta participam. Disponível em: <<http://goo.gl/S61wUo>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

classificados como “desenvolvidos” conseguem apresentar ‘bom desempenho’ em quase todos os “objetivos políticos” definidos como importantes pelos *experts* do Banco, enquanto os sistemas educacionais considerados “em desenvolvimento” não conseguem alcançar um ‘bom desempenho’ em todos os “objetivos políticos”, sendo recomendado, portanto, investir em alguns “objetivos políticos”, conforme o “auxílio técnico” prestado pelos especialistas do BM aos países.

Temos caracterizado em nossa pesquisa que essa forma de intervenção do BM nos países configura-se como uma forma de “rede de políticas” (BRUNO, 1997; SHIROMA; EVANGELISTA, 2014a; SHIROMA, 2016). Essas redes ultrapassam fronteiras, aglutinam sujeitos, desenvolvem parcerias, produzem dados e indicam as “melhores” políticas.

O BM tem divulgado amplamente, em seus relatórios políticos, que existe um “déficit de aprendizagem” instalado nos países, especialmente em países “pobres e desfavorecidos”, justificando, a partir dessa caracterização, a necessidade de ajuda técnica, institucional e, em alguns casos, financeira por parte do Banco. Nesse sentido, no Quadro 3 expressa-se uma tentativa de sistematizar o que o BM tem indicado ou mesmo mencionado aos países da “periferia do capitalismo” sobre *standards* docentes:

Quadro 3 – Países analisados pelo SABER-Professores e constatações sobre standards docentes nos relatórios dos países investigados

Ano	País	Constatações sobre <i>standards</i> docentes
2010	Cisjordânia e Gaza	Existem <i>Standards</i> de desempenho para os professores.
	Djibuti	Existem <i>Standards</i> elevados para o ingresso na docência, o que contribui para a falta de professores e excesso de alunos por professor.
	Egito	Contratar professores de acordo com os <i>standards</i> de qualidade estabelecidos pela Academia Profissional de Professores. Assegurar <i>standards</i> para entrada na docência.
	Iêmen	Não menciona <i>standards</i> para professores.
	Jordânia	Existem <i>Standards</i> profissionais para professores que fornecem parâmetros para planejamento, autoavaliação e conduta profissional.
	Líbano	A prioridade deve ser melhorar o desempenho dos professores através de um currículo nacional para a formação docente que estabeleça o conteúdo em detalhes.
2011	Camboja	<i>Standards</i> inexistentes para entrada na docência.
	Quirguistão	<i>Standards</i> para programas de treinamento de professores. Não tem <i>standards</i> de desempenho definidos para os professores.
	Tunísia	Existem <i>standards</i> mínimos para o treinamento pré-serviço.
2012	Benim	<i>Standards</i> docentes iniciais são baixos em relação a sistemas de alto desempenho. A falta de <i>standards</i> torna a profissão menos atraente em relação a outras profissões. <i>Standards</i> auxiliam a permanência ou remoção de professores ineficazes da profissão docente.
	Costa do Marfim	<i>Standards</i> auxiliam a permanência ou remoção de professores ineficazes da profissão docente.
	Guiana	<i>Standards</i> auxiliam a permanência ou remoção de professores ineficazes da profissão docente.
	Guiné-Bissau	<i>Standards</i> auxiliam a permanência ou remoção de professores ineficazes da profissão docente.
	Jamaica	Expectativas claras sobre o que os professores devem fazer em sala de aula. <i>Standards</i> auxiliam a permanência ou remoção de professores ineficazes da profissão docente.
Mali	As tarefas que os professores devem realizar estão oficialmente estipuladas por um currículo nacional.	

		<i>Standards</i> para professores primários são baixos. Melhorar os <i>standards</i> para professores pode tornar a profissão docente mais atraente. Não é requerido aos professores participar em avaliação de performance ou desempenho. <i>Standards</i> auxiliam a permanência ou remoção de professores ineficazes da profissão docente.
	Nigéria	Existem <i>standards</i> mínimos para o treinamento pré-serviço. <i>Standards</i> auxiliam a permanência ou remoção de professores ineficazes da profissão docente.
	Servia	As tarefas docentes são oficialmente estipuladas. <i>Standards</i> auxiliam a permanência ou remoção de professores ineficazes da profissão docente.
	Uganda	<i>Standards</i> auxiliam a permanência ou remoção de professores ineficazes da profissão docente. Professores são avaliados anualmente.
2013	Bulgária	<i>Standards</i> auxiliam a permanência ou remoção de professores ineficazes da profissão docente. Criação de <i>standards</i> docentes para serem usados como referência para avaliação do desempenho do professor.
	Cazaquistão	<i>Standards</i> auxiliam a permanência ou remoção de professores ineficazes da profissão docente. Existe avaliação do desempenho docente.
	Macedônia	<i>Standards</i> profissionais mínimos exigidos para docência não são cumpridos. <i>Standards</i> auxiliam a permanência ou remoção de professores ineficazes da profissão docente.
	Paraguai	As tarefas docentes são oficialmente estipuladas. <i>Standards</i> auxiliam a permanência ou remoção de professores ineficazes da profissão docente.
2014	Geórgia	<i>Standards</i> auxiliam a permanência ou remoção de professores ineficazes da profissão docente. <i>Standards</i> e um código de ética estipulam a conduta do professor. Para atrair candidatos talentosos para docência é necessário aumentar os <i>standards</i> de ingresso. Relaciona bons professores, constituição de <i>standards</i> e avaliação de desempenho.
	Ilhas Salomão	<i>Standards</i> auxiliam para permanência ou remoção de professores ineficazes e/ou perigosos da profissão docente. As autoridades educacionais podem demitir um professor que não cumpra os <i>standards</i> exigidos.
	Moldova	Não existem <i>standards</i> docentes. A avaliação de desempenho docente é fraca (realizada quinquenalmente). <i>Standards</i> auxiliam a permanência ou remoção de professores ineficazes da profissão docente. Relação <i>standards</i> profissionais, performance e avaliação.

	Moçambique	<i>Standards</i> auxiliam a permanência ou remoção de professores ineficazes da profissão docente. Professores são avaliados anualmente. Deve-se criar <i>standards</i> para professores que podem ser usados como referência para avaliação.
	Papua Nova Guiné	<i>Standards</i> auxiliam a permanência ou remoção de professores ineficazes da profissão docente. Professores participam de treinamentos e são avaliados anualmente.
	Quênia	Tarefas docentes oficialmente estipuladas. <i>Standards</i> auxiliam a permanência ou remoção de professores ineficazes da profissão docente.
	Rússia	Existe mecanismos para manter os <i>standards</i> mínimos para professores. <i>Standards</i> auxiliam a permanência ou remoção de professores ineficazes da profissão docente. Não tem mecanismos para demitir professores considerados fracos.
	Samoa	O desempenho dos professores é avaliado por meio de critérios descritos por <i>standards</i> profissionais e avaliação de desempenho. Existem mecanismos para garantir que professores atinjam <i>standards</i> mínimos. <i>Standards</i> auxiliam a permanência ou remoção de professores ineficazes da profissão docente.
2015	Singapura	<i>Standards</i> auxiliam para permanência ou remoção de professores ineficazes e/ou perigosos da profissão docente.
2016	Marrocos	Evidências de outros países mostraram que exigir que professores atinjam <i>standards</i> nacionais de qualidade em sua profissão pode melhorar a instrução nas salas de aula.

Fonte: Desenvolvido pela autora (2018) com base nos relatórios produzidos pelo SABER-Professores do BM (APÊNDICE A)

Como mencionamos, o parâmetro de ‘qualidade’ privilegiado pelo BM considera as “boas práticas” apresentadas nas experiências ‘exitosas’ dos países que integram a OCDE. Os argumentos do Banco Mundial (2013) evidenciam que nem todos os sistemas educacionais terão o mesmo desempenho no desenvolvimento das políticas docentes e que seria necessário considerar as ‘diferenças’ dos países e saber como e no que investir. Essa compreensão aproxima-se dos argumentos proferidos por Meckes (2014) para a região da América Latina e Caribe, referentes à defesa em favor dos *standards*, tanto para os futuros professores quanto para aqueles em exercício.

A constituição de *standards* nacionais para professores apresenta-se, em nossa interpretação, como uma verdadeira vigilância sobre a categoria docente. O acúmulo de iniciativas que buscam aprimorar esse mecanismo em âmbito global contribui para o entendimento de que a intervenção do professor precisa ser guiada por “insígnias claras”. Os países analisados pela ferramenta SABER-Professores no Quadro 3 integram o conjunto de países classificados pelo BM como em “desenvolvimento”. A maioria deles apresenta a discussão de *standards* para professores em diferentes etapas da formação. Somente no relatório do Iêmen (Oriente Médio) não se faz menção nenhuma a *standards* para professores. Diferentemente dos demais países, onde é reconhecido o desenvolvimento desse mecanismo, seja em estágio incipiente, intermediário ou avançado.

Em quase todos os países se evidenciou a indicação uníssona da possibilidade de os *standards* contribuírem para a “permanência” ou “remoção” de professores considerados “inefícazes” e/ou “perigosos”. Bruns e Luque (2015) advertiram de modo recorrente que nenhum outro ator educacional seria tão poderoso para emperrar reformas, influenciar politicamente e organizar protestos como os professores. Portanto, em contraposição a este potencial contestador dos professores, divulga-se a possibilidade de os *standards* assegurarem parâmetros que justifiquem a exclusão dos ditos “perigosos”.

A análise realizada por Shiroma e Brito Neto (2015) sobre as diretrizes da Unesco para a formação e avaliação de professores no Projeto Estratégico Regional para América Latina e Caribe identificou a díade “*standard*-avaliação” sendo implementada como um poderoso mecanismo de regulação e gerenciamento docente. A interpretação dos autores indica que essa relação tem contribuído para a construção da identidade docente, na medida em que essa díade conduz a trajetória professoral, instrumentaliza a seleção daqueles que devem ingressar,

permanecer ou até mesmo ser excluídos da docência (SHIROMA; BRITO NETO, 2015).

A OCDE (2013), ao apresentar o estabelecimento nacional de *standards* para professores australianos e ingleses, mostra que esse mecanismo político “define o trabalho do professor e explicita os elementos do ensino eficaz e de alta qualidade nas escolas do século XXI⁹⁶” (OCDE, 2013, p. 24, tradução nossa). Além dessa definição, para a OCDE, os *standards* fornecem uma estrutura que “descreve o conhecimento, a prática e o envolvimento profissional exigido ao longo da carreira do professor. Ao fazer isso, eles [os *standards*] ajudam a aumentar o *status* da profissão⁹⁷” (OCDE, 2013, p. 24, tradução nossa).

A indicação desse mecanismo pela OCDE (2013) associa-se à edificação de vigorosos sistemas de avaliação docente. O incremento dessa política é apresentado nesse relatório como uma “alavanca fundamental para se concentrar mais na qualidade do ensino e no desenvolvimento profissional contínuo dos professores, de acordo com o crescente reconhecimento de que essa qualidade afeta o resultado de aprendizagem dos alunos⁹⁸” (OCDE, 2013, p. 9, tradução nossa).

Bruns e Luque (2015) informam que, nos últimos vinte anos, a maioria dos países da OCDE tem envidado grandes esforços no desenvolvimento de *standards* para professores, destacando que, no Chile, está em desenvolvimento um dos melhores exemplos do uso de *standards* na América Latina e Caribe, como expresso na Figura 8, o qual se estabeleceu em torno de quatro domínios para o magistério: preparação para ensinar; criação de um ambiente de aprendizagem favorável em sala de aula; adaptação da instrução às necessidades dos estudantes; e responsabilidades profissionais além da sala de aula.

⁹⁶ No original: “[...] *define the work of teachers and make explicit the elements of high-quality, effective teaching in 21st-century schools*” (OCDE, 2013, p. 24).

⁹⁷ No original: “[...] *describes the knowledge, practice and professional engagement required throughout teachers' careers. in doing so, they help to raise the status of the profession*” (OCDE, 2013, p. 24).

⁹⁸ No original: “[...] *key lever for increasing the focus on teaching quality and continuous professional development for teachers, in keeping with the growing recognition that the quality of teaching affects student learning outcomes*” (OCDE, 2013, p. 9).

Figura 8 – Os standards para professores do Chile (Marco para la Buena Enseñanza)

<p>Preparação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhece o conteúdo e currículo • Conhece os estudantes • Domina a didática • Organiza objetivos e conteúdo de modo coerente • Utiliza estratégias de avaliação coerentes 	<p>Cenário de aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cria um ambiente de aceitação, equidade, confiança e respeito • Manifesta grandes expectativas sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes • Usa as regras da sala de aula • Fornece um ambiente de trabalho e cenário físico organizados
<p>Responsabilidades profissionais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflete sistematicamente no ensino • Mantém relações profissionais e de equipe com colegas • Assume a responsabilidade de orientar os estudantes • Favorece a colaboração com pais e tutores • Conhece informações atualizadas sobre a profissão, o sistema educacional e políticas atuais 	<p>Instrução para todos os estudantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunica os objetivos de aprendizagem • Usa estratégias desafiadoras, coerentes e significativas de ensino • Trata do conteúdo da classe com exatidão conceitual e assegura sua compreensibilidade para todos os alunos • Otimiza o uso do tempo • Promove o pensamento • Avalia e monitora a aprendizagem dos alunos

Fonte: Bruns e Luque (2015, p. 29) adaptado do Ministério da Educação do Chile (2008).

Os *standards* chilenos indicam que, para a constituição do “professor eficaz”, quatro domínios do magistério devem ser contemplados. As indicações apresentadas na Figura 8 fornecem ‘pistas’ de que os requisitos para ser considerado um “bom professor” estão atrelados a parâmetros aparentemente técnicos, com os quais se estipula o que deve saber e fazer esse docente pedagogicamente. Não somos contrários a tais indicadores, mas entendemos que, apesar da sua aparente relação com ‘padrões de qualidade’ educacional, eles apresentam efetivamente uma base política conservadora. Isso pode ser verificado quando a indicação desses *standards* vincula explicitamente esses domínios a mecanismos de responsabilização, avaliação, remuneração etc., com discussões totalmente externas aos docentes, ao seu trabalho e à sua formação.

O Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (Gepeto) vem desenvolvendo pesquisas acerca de políticas públicas educacionais e formulando algumas teses, as quais anunciam as “faces da tragédia docente” (SHIROMA et al., 2017). Essa caracterização ajuda a entender a fundamentação que sustenta teoricamente a constituição dessa base conservadora que tem contribuído para a composição do projeto de professor para o século XXI.

Destacamos, nesse processo, quatro questões fundamentais: a “reconversão docente”, debate localizado na virada do milênio, que buscou aviltar a figura do professor, colocando em questão a formação desse sujeito para lidar com as demandas do século XXI; a “desqualificação docente”, dimensão que apresenta o professor sem as “habilidades e competências” adequadas para utilizar as tecnologias, eleitas como “pedra de toque” da inovação, competitividade e inovação; a “avaliação do professor”, medida que apresenta repercussões na distribuição e utilização de recursos financeiros, organização curricular, monitoramento do sistema educacional e docente; e, por último, aquela que “responsabiliza o professor” pelo desempenho dos estudantes e pelas “crises” sociais (SHIROMA et al., 2017).

Salientamos apenas algumas “faces da tragédia docente”, dentre tantas outras tão perversas, que incidem diretamente na formação, trabalho e atuação do professor. Entendemos que a expressão dessas “faces” provém de um contexto de profundas mudanças no plano das políticas educacionais, e, nesse processo, os *standards* são apresentados como um ‘engenhoso’ dispositivo político, que intensifica ainda mais os elementos da referida tragédia docente.

Para a OCDE (2006) e a Unesco (2016), a constituição de um sistema de aprendizagem e desenvolvimento para os professores exige o estabelecimento de *standards* de desempenho que apresentem as expectativas do que se espera destes sujeitos em diferentes etapas de suas carreiras, fornecendo, assim, uma estrutura para o desenvolvimento docente como um “*continuum*” e critérios para a avaliação dos seus resultados que perpassem diferentes momentos da trajetória docente.

A OCDE (2006) enfatiza que um dos principais desafios dos formuladores de política tem sido justamente a dificuldade de manter a ‘qualidade’ dos professores e garantir que eles permaneçam engajados em um processo de aprendizagem profissional contínua e eficaz, com vistas a responder às demandas de uma “sociedade do conhecimento”. Para tanto, esta OM informa que os resultados de pesquisas sobre o assunto têm revelado que a materialização de um processo de desenvolvimento profissional eficaz requer que os professores se tornem agentes ativos na análise de suas próprias práticas, à luz de *standards* profissionais e dos avanços na aprendizagem dos seus próprios estudantes, em confronto também com os *standards* estabelecidos para este fim.

A OCDE também ressalta que a produção de *standards* de ensino tem sido útil para amoldar o desenvolvimento profissional aos novos papéis colocados pela “docência moderna”, com vistas a

instrumentalizar os professores para que sejam capazes de “preparar estudantes para uma sociedade e uma economia em que se espera que sejam aprendizes autogeridos, capazes e motivados a seguir aprendendo ao longo de toda a vida” (OCDE, 2006, p. 101).

Desta forma, em meio ao discurso positivo da efetivação das competências, do profissionalismo e da valorização dos professores, busca-se ofuscar uma das principais necessidades da construção de *standards* na atualidade, aquela que se refere à criação de um quadro de referência para a “responsabilização dos professores” (TRICHES, 2010, SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, SCHNEIDER, 2014; DECKER, 2015) para fazer aterrissar os princípios constitutivos das reformas educacionais no universo escolar.

Indiferente a isto, Bruns e Luque (2015) parecem concordar com o sentido dado pela OCDE (2006) à etapa de desenvolvimento profissional, ratificando que, depois que os professores são devidamente contratados, a tarefa do sistema escolar é justamente torná-los os “mais eficazes” quanto for possível, o que exige dos sistemas educacionais a constituição de mecanismos de apoio ao desenvolvimento profissional individual articulados à criação de uma comunidade profissional docente, tanto nas escolas quanto em todo o sistema escolar. Para isso, os autores incluem como estratégias: a indução dos professores durante os cinco primeiros anos de magistério; a criação de sistemas robustos para avaliação dos professores; desenvolvimento profissional; e gestão que favoreça a compatibilização entre a alocação de professores e as necessidades das escolas e dos alunos, estimulando a interação ao nível escolar.

Entre as principais etapas indicadas para a configuração do sistema de avaliação, estão incluídas a criação de *standards* docentes que definam o que é o ‘bom ensino’, o desenvolvimento de instrumentos que identifiquem o ‘bom ensino’ com estimativas válidas, a definição de níveis de ‘qualidade’ em cada dimensão do desempenho e a vinculação dos resultados ao desenvolvimento da carreira. Frisamos, logicamente, que a compreensão do que é classificado como ‘bom ensino’ e ‘qualidade’ varia entre os países.

Segundo as *experts* do BM, a demanda referente à criação de *standards* para o ensino no âmbito do sistema de avaliação serve como elemento articulador das competências e comportamentos que supostamente professores ‘bons’ devem ter e serem capazes de demonstrar. Bruns e Luque (2015) asseveram que, com base nas evidências da pesquisa, a constituição de um sistema de avaliação de professores sem a realização dessa tarefa prévia apresenta

provavelmente menos validade do que aqueles baseados em medidas abrangentes de desempenho. Logo, ambas afirmam que o ponto inicial para os países que buscam elevar a “qualidade” dos seus professores seria a definição de *standards* para a atividade docente (BRUNS; LUQUE, 2015).

Apresentado como uma experiência consolidada do uso de *standards* em Sistemas de Avaliação, o caso do Chile denota diferentes fases alinhadas por este instrumento. De acordo com Bruns e Luque (2015), após a definição do perfil do “que faz um bom professor”, deve-se desenvolver os instrumentos que possibilitem a medição das principais dimensões desse perfil. No caso chileno, quatro instrumentos são utilizados para promover esta articulação: 1) questionário de autoavaliação; 2) pasta individual contendo um plano de aula e um vídeo profissional de uma aula; 3) questionário de entrevista sobre diferentes desafios pedagógicos; e 4) questionário preenchido pelo diretor da escola e um supervisor pedagógico distrital.

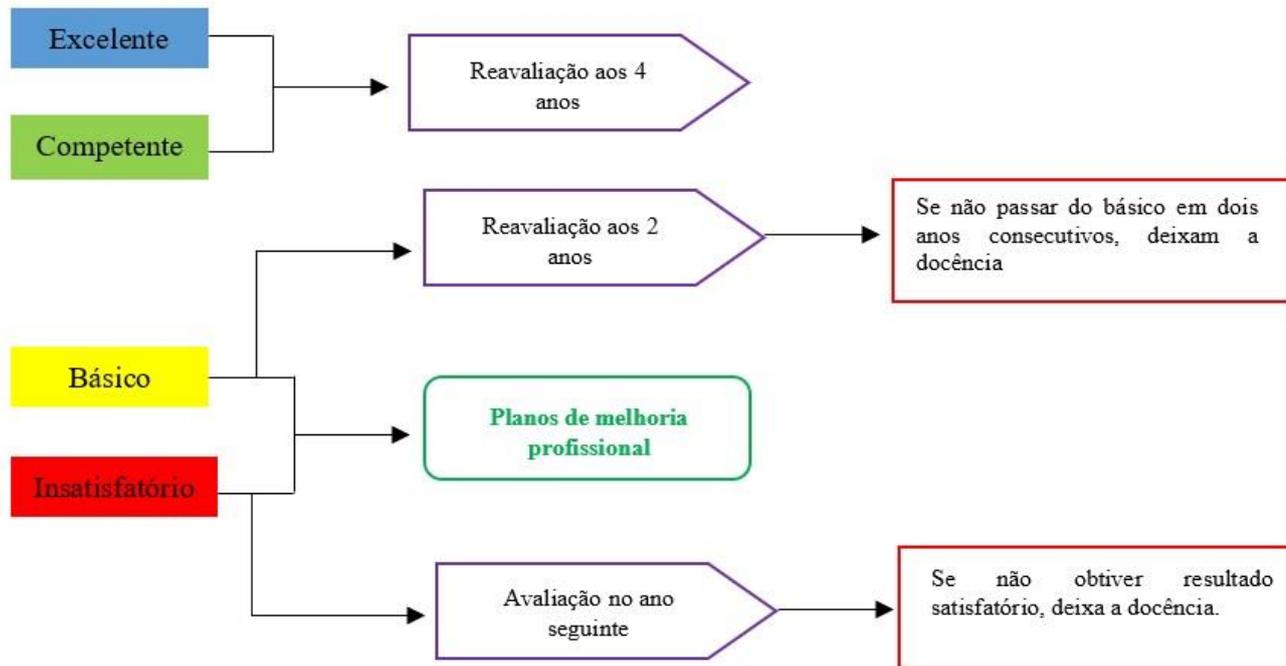
Finalizada a recolha de informações, a etapa que a sucede é a definição de *standards* de referência para a qualidade em cada área de desempenho, de acordo com quatro níveis definidos: insatisfatório, básico, competente e excelente. Sendo assim, os professores recebem pontuações para cada instrumento, cada domínio e uma classificação geral. Por fim, é necessário vincular os resultados avaliativos à progressão na carreira, com consequências positivas e negativas para os professores. Aqueles classificados como excelentes ou competentes ficam isentos de nova avaliação por quatro anos e ainda podem candidatar-se a uma bonificação de desempenho individual, realizando um teste de domínio de conteúdo. Por outro lado, os classificados como básicos devem seguir um Plano de Aprimoramento Profissional e ser avaliados novamente em dois anos. Já aqueles tidos como insatisfatórios devem também participar de um Plano de Aprimoramento, mas são reavaliados no ano seguinte; se na segunda avaliação sua classificação permanecer no *status* insatisfatório, são demitidos do corpo docente público. Se em três avaliações consecutivas os professores receberem classificações básicas ou alternarem entre básica e insatisfatória, eles também são demitidos (BRUNS; LUQUE, 2015).

Estas distintas fases avaliativas foram apresentadas e indagadas por Teresa Flórez no Seminário Especial *Sistemas de Evaluación de Altas Consecuencias como forma de Gobernanza en el Chile Neo-*

*Liberal*⁹⁹. E dentre as questões tratadas, a pesquisadora problematizou as bases que sustentam a estrutura do sistema de avaliação chileno, assim como os impactos e consequências sob os professores daquele país, como demonstrado na Figura 9:

⁹⁹ O Seminário foi ofertado pelo PPGE/UFSC, em novembro de 2016. Foi ministrado pela Professora Maria Teresa Flórez Petour, do Departamento de Estudos Pedagógico da Universidade do Chile.

Figura 9 – Impactos e consequências da avaliação docente no Chile



Fonte: Traduzido pela autora (2018) a partir da apresentação de Tereza Flórez (2017).

Este ciclo avaliativo e, principalmente, sua culminância revelam que por trás da alegação da construção de sistemas educacionais “bem-sucedidos” e da realização de avaliações que incentivem o desempenho docente está o convencimento da “responsabilização dos professores” pelo seu desempenho individual e a adoção progressiva de mecanismos punitivos aos docentes. Fernandes Neto (2009) faz uma ponderação interessante, ao afirmar que as “avaliações externas” ou a “cultura da avaliação” já são medidas políticas comuns em grande parte dos sistemas educacionais do mundo. Em tal dinâmica, “o professor passa a ser responsável pelo aprendizado dos alunos e pela melhora dos indicadores nos rankings de avaliação” (FERNANDES NETO, 2009, p. 48).

Contraditoriamente, Bruns e Luque (2015) destacam que, apesar de o sistema de avaliação de professores do Chile fundamentar-se em *standards* claros, esse sistema enfrenta problemas de implementação. A colocação de uma ‘régua’ ideal de *standards* docentes contribui para a existência de um “mercado negro” para obtenção de “pastas individuais”, contendo planos e vídeos de aula.

Durante o Seminário Especial realizado na UFSC, Tereza Floréz também problematizou essa questão, chamando atenção para a edificação de empresas especializadas em vendas de ‘pastas de avaliação pronta’, como demonstrada na Figura 10:

Figura 10 – Empresas especializadas em confeccionar requisitos para a avaliação docente

Portafolios Evaluación docente 2017 - Inicio | Facebook

<https://es-la.facebook.com/Portafolios-Evaluación-docente-2017-1863360933923720/>

Colegas estamos de llenar el proceso de evaluación docente, donde nos quedan solo 8 cupos para asesoría y confección, los esperamos, contactarse al ... ya se inicio el proceso de evaluación docente año 2017, van quedando pocos cupos recuerda que te brindamos asesoría y confeccionamos tu portafolio, con el mas ...

Confección Y Asesoría De Portafolio Evaluación Docente 2017 en ...

<https://cl.infoanuncios.com/confeccion-y-asesoria-de-portafolio-e...> ▼ Traduzir esta página

8 de mai de 2017 - Grupo De Profesionales En El Área De La Educación Confeccionamos Y Damos Asesoría A La Elaboración De Portafolio De Evaluación Docente, 10 Años Nos Avalan Y Cientos De Docentes Dan Fe De Nuestro Trabajo, Resultados 100% Garantizados, La Confección Incluye Auto-evaluación, Todas Las ...

Elaboración portafolio evaluación docente 2017 en Santiago - Otros ...

<https://santiago-city.evisos.cl/elaboracion-n-portafolio-evaluacion-n...> ▼ Traduzir esta página

Docente especialista en currículo y evaluación ofrece asesoría técnica en la confección del portafolio docente. experiencia en el tema desde los inicios del portafolio docente, seriedad y responsabilidad. - la asesoría c. Otros Servicios - Santiago. \$ 0. 26 Ago ...

Asesoría en diseño Portafolio ¡¡¡¡ cupos 2018 Disponibles - LACE

<https://www.lacechile.cl/news/portafolio-docente/> ▼ Traduzir esta página

1 de out de 2016 - El Portafolio de Evaluación Docente es central en el proceso de evaluación de los profesores en Chile. Ate LACE Educación Spa cuenta con profesores Magister en Evaluación y Curriculum para asesorarte en la elaboración del portafolio , con base en el Marco de ... Sólo por enero y febrero valor 2017 !!

Fonte: *print screen* google.



📍 Servicios › Clases y Cursos › Clases y Cursos Metropolitana de Santiago › Clases y Cursos Santiago



Confección Y Asesoría De Portafolio Evaluación Docente 2017 en Santiago

♥ guardar

★★★★★ CALIFICAR

Actualizado: Mayo 8 📍 Santiago, Metropolitana de Santiago

Grupo De Profesionales En El Área De La Educación Confeccionamos Y Damos Asesoría A La Elaboración De Portafolio De Evaluación Docente, 10 Años Nos Avalan Y Cientos De Docentes Dan Fe De Nuestro Trabajo, Resultados 100% Garantizados, La Confección Incluye Auto-evaluación, Todas Las Tareas Del Módulo 1 Y Dos, Clase Grabada Y Planificación Y Materiales Para La Misma, Mas Las Orientaciones Para Enfrentar La Entrevista Del Evaluador Par.

el Trabajo Es 100% Confidencial.

clases y Cursos - Chile Santiago, Metropolitana de Santiago

É interessante notar que tal política, anunciada com o caráter de ‘auxiliar’ e ‘assegurar’ a ‘qualidade’ docente, contraditoriamente provoca nos professores uma sensação de ‘insegurança’ e ‘medo’, levando-os a recorrer a medidas drásticas para aquisição de portfólio profissional, a fim de evitar sua exclusão da docência. Nessa relação, destacamos o ‘súbito’ crescimento de um mercado de assessoramento educacional que promete entregar aos professores as ‘qualidades’ requeridas. Consideramos que tal crescimento se articula à discussão produzida por Fontes (1997) e Leher (2009) sobre a expansão do capitalismo ter alterado o processo de mercantilização da força de trabalho, “[...] assalariamento, artesanato, serviços diversos, empregos domésticos, informalidades ou ocupações extra-legais (tráficos, contrabandos) [...]” (FONTES, 1997, p. 38), desta forma, as populações conectam-se ao mercado de trabalho de diferentes modos.

Queremos enfatizar que, por detrás dessa suposta ‘preocupação’ em fornecer requisitos necessários para aprimorar e assegurar a ‘qualidade’ docente, acentua-se, no plano educacional, um contexto de “mercantilização de serviços” (SHIROMA, 2015), ampliando cada vez mais um setor educacional responsável por desenvolver pesquisas, consultorias, avaliações etc.

Para contrabalançar as medidas que implicam na ‘diminuição da força docente’ disponível, a Unesco (2016) apresenta como estratégia para a retenção de professores com ‘desempenho satisfatório’, a promoção de planos de carreiras que supostamente ofereçam vantagens aos docentes. Assim, essa OM indica que “um bom plano de carreira” deve se apresentar de maneira diversificada, com um variado leque de opções de carreira, envolvendo as diversas categorias da carreira docente com as suas respectivas faixas salariais.

Nessa nova estrutura de Plano, as categorias estão associadas a um quadro de competências claramente definidos, que descreve os *standards* de desempenho exigidos e as evidências que devem defini-los. Segundo a Unesco, esta ação possibilitaria, por exemplo, que professores experientes continuassem a exercer o trabalho em sala de aula, ao mesmo tempo que assumissem outras atribuições, tais como o desenvolvimento de programas curriculares e materiais didáticos, apoio e orientação a outros colegas, coordenação do planejamento e do ensino em determinada área temática ou nível, ou ainda, dando apoio à direção da escola (UNESCO, 2016).

O Banco Mundial (2013) e a Unesco (2016) apontam outra dimensão educacional que tem provocado grande mobilização no último período. Trata-se da responsabilização dos diretores escolares por um

amplo rol de atribuições que conectem as escolas às reformas educacionais. Neste contexto, tem sido imputado aos diretores o encargo pelo ensino empreendido na escola, pela gerência e apoio à comunidade escolar, pelo ambiente material e moral da escola.

Essa atribuição tem ganhado tanta relevância no último período que a proposta da Unesco (2016) para esta categoria indica a urgência de políticas que permitam identificar e preparar dirigentes escolares; treinamento específico para este cargo que contemple a gestão financeira de professores e da comunidade escolar, assim como questões sobre a administração escolar, além de propor a construção de *standards* profissionais, de modo a especificar as funções inerentes a esta categoria profissional, estabelecer orientações para a sua seleção e, desenvolvimento profissional, além de definir critérios para a sua avaliação. Segundo a OCDE (2016), os *standards* de desempenho profissional vêm sendo cada vez mais utilizados para medir o sucesso dos programas voltados aos líderes escolares.

Tendo em vista o amplo inventário de atribuições imputadas aos diretores escolares, o Banco Mundial (2013) argumenta que se, de fato, espera-se que um diretor se efetive como um líder escolar, então se torna fundamental o entendimento dos tipos de poderes e responsabilidades que ele assumirá em diferentes países e quais tipos de poderes e responsabilidades fazem de um diretor um verdadeiro líder eficaz. Assim, se os diretores forem obrigados a estabelecer *standards* para o desempenho dos professores, isto exige, por consequência, que os próprios diretores sejam equipados com ferramentas suficientes para garantir que os professores atendam a estes *standards*.

A classificação do diretor escolar como um “líder” expressa o ‘peso’ que as OMs têm atribuído a esse sujeito. Leher (2015) chama atenção para o fato de que o papel do diretor vem sendo redimensionado, assemelhando-se cada vez mais a um gestor de empresa, que deve ‘vigiar’ o cumprimento de metas e fiscalizar as atividades no âmbito escolar.

Resumidamente, o BM, a Unesco e a OCDE têm apresentado os *standards* para professores como um mecanismo político ‘potente’, capaz de alinhar questões ligadas à docência de maneira mais ‘precisa’ e ‘orgânica’. Essa ideia é ressaltada nas experiências classificadas como ‘exitosas’ dentro dos relatórios das OMs e colocada como viável para os países reunirem, senão todas, pelo menos algumas condições políticas e econômicas para desenvolver os elementos que fundamentam os *standards* docentes.

Torres¹⁰⁰ (2009) pondera que a “visão simplista” e superficial” das ditas “reformas exitosas”, dos “programas inovadores”, das “boas práticas”, das “escolas efetivas”, comumente aclamadas pelas OMs em uma infinidade de quadros, apresentados em relatórios com o propósito de divulgar a ‘boa’ aplicabilidade da política em países classificados como ‘modelo’ de educação, é uma lógica de trabalho que se encontra “enraizada” nas OMs e nos Ministérios de Educação dos países. Ao lado disso, essas exemplificações “aparecem em geral sem o seu contexto, sem trajetória nem movimento, descritas a partir de seus aspectos mais exteriores e superficiais, sem a descrição dos problemas ou das limitações” (TORRES, 2009, p. 149).

Outra tendência política expressa nas experiências descritas pelas OMs como exitosas no uso dos *standards* diz respeito à sua forma de elaboração, à coordenação do processo e aos sujeitos envolvidos. Segundo Meckes (2014), Bruns e Luque (2015), Unesco (2016) e Guerriero (2017), os processos “bem-sucedidos” nesta área apresentam metodologias abrangentes, participativas, que envolvem todas as partes interessadas na realização do “bom ensino” e são coordenados por órgãos independentes ou vinculados ao governo central dos países.

Somado a isso, a enfática recomendação por parte das OMs e seus *experts* de que os professores e seus sindicatos e associações precisam ser incorporadas ou mesmo “liderarem” o desenvolvimento dos *standards* docentes nos países apresenta duas explicações fundamentais. A primeira está relacionada com a dupla funcionalidade dos *standards*, isto é, a atribuição de estandarte, que aglutinaria e orientaria toda a “profissão docente”, somada ao seu encargo de critério metrológico, o qual parametrizaria as avaliações e progressões docentes. As indicações são claras quanto à forte tendência ao insucesso ou à zona de confrontação com os professores, caso o processo não seja validado pelas representações da categoria docente. A segunda explicação está associada à legitimação do ingresso de diversas outras “partes interessadas” na afamada “qualidade docente”, ou seja, por meio do discurso de uma ampla integração e de um abrangente compromisso de todos aqueles que buscam a melhoria educacional, envolve-se os professores, mas também as fundações, os consultores, os intelectuais e

¹⁰⁰ Rosa María Torres desenvolveu atividades como especialista em educação básica em programas de vários países. Exerceu também a função de consultora de organizações internacionais, tais como a Unesco. Atualmente é consultora independente e escreve inúmeros artigos e livros sobre educação (DE TOMMASI; WARDE; HADDAD, 2009).

as corporações e grupos privados na definição do que os professores devem saber e serem capazes de fazer.

O exemplo apresentado por Guerriero (2017), *expert* da OCDE, sobre a revisão e alteração dos *standards* para a formação de professores na Escócia nos anos de 2013-2014, demonstra o que as OMs têm considerado como “novos modos de governança”, criados para facilitar o consenso em torno de questões educacionais. As ações foram coordenadas pelo órgão regulador profissional que estabelece os *standards* para professores no país e envolveu amplas consultas com os docentes e outras partes interessadas, por meio de reuniões presenciais e pela *internet*. Segundo a autora, “este processo foi um esforço colaborativo conjunto de vários atores diferentes e com base em amplo *feedback* de diferentes públicos educacionais¹⁰¹” (GUERRIERO, 2017, p. 59).

3.4 A CONSTRUÇÃO DE *STANDARDS* DOCENTES COMO UMA POLÍTICA DESIGUAL E COMBINADA

Shiroma (2004), Evangelista e Shiroma (2006) advertem que o processo de políticas educacionais globais, apesar de se pautarem em discursos e conceitos-chave padronizados, induzem reformas distintas em diferentes regiões e em *timing* diferenciado, conforme as prioridades e mudanças requeridas em função da posição ocupada pelos países e territórios na divisão internacional do trabalho.

Nessa mesma direção, ao analisar a atuação do BM como o “ministério mundial da educação dos países periféricos” e suas recomendações à América Latina, à África e parte da Ásia, Leher (1999) evidencia que “as orientações educacionais que convêm ao capital” levam em consideração a especificidade do trabalho a ser desenvolvido nos países periféricos e centrais. Conforme esclarece o autor, o modelo educacional tido como mais adequado às “necessidades (presumidas) dos países em desenvolvimento” (LEHER, 1999, p. 26) está relacionado, em última análise, com a forma de trabalho requerida a tais nações pela economia mundial, isto é, pouco qualificado e restrito a produção de mercadorias de baixo valor agregado, o que justifica a orientação baseada na teoria do capital humano e em padrões mínimos educacionais, dirigida aos diversos países como uma meta a ser atingida.

¹⁰¹ No original: “*This process was a joint collaborative effort of a number of different actors and based on extensive feedback from many different educational stakeholders*” (GUERRIERO, 2017, p. 59).

Leher (1999) adverte ainda que o “*apartheid* educacional planetário” também se expressa dentro das fronteiras dos países, visto a necessidade da constituição de alguns poucos núcleos de excelência educacional, com o propósito de adequação tecnológica à realidade local e formação de uma elite dirigente que elabore conhecimentos voltados ao controle social.

A *Estratégia 2020 para a Educação* do BM manifesta claramente tal orientação. Ao apontar sua diretriz para uma melhor definição do nível de apoio e das questões operacionais aos países, definiu como procedimento uma “análise minuciosa do nível de desenvolvimento do sistema educacional de cada país, além do seu desenvolvimento global” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 7). A indicação do Banco demonstra não haver um projeto educacional único e exclusivo para todos os países ou mesmo para cada país individualmente. A construção discursiva do BM no conjunto da *Estratégia* remete para a necessidade de ajustamento do sistema educacional à situação de rendimentos dos países (rendimento médio, rendimento baixo ou Estados frágeis ou afetados por conflitos) e aos nichos de mercado de trabalho disponíveis. Conforme ressalta a *Estratégia 2020*:

[...] em países de rendimento médio, onde uma mais elevada proporção dos empregos disponíveis necessitará provavelmente de competências mais elevadas, uma prioridade será desenvolver garantia de qualidade e financiamento para a educação terciária e para o desenvolvimento da força de trabalho. Em muitos países de baixo rendimento e Estados frágeis, empenhar-se em cumprir os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio continua a ser prioridade. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 7).

Como um dos eixos dessa proposta, o BM desenvolveu a abordagem SABER, a qual busca realizar um inventário sobre as políticas em curso nos países sob escrutínio e analisá-las a partir de padrões de referências elaborados pelos experts do Banco, com base nas tão enfatizadas “evidências das melhores práticas globais”. A partir de então, apresenta-se uma caracterização do grau de desenvolvimento das políticas naquela determinada dimensão, com o fim de subsidiar as reformas. Diferentemente de uma mera homogeneização dos sistemas educacionais e, conseqüentemente, das políticas docentes dos países, a abordagem SABER ressalta que o grau de prioridade de determinadas

metas políticas estabelecidas pelo BM deve se adequar às restrições de ordem social, política e orçamentária de cada país.

Na especificidade da dimensão docente, a ferramenta SABER-Professores apresenta algumas possíveis combinações de metas políticas utilizadas em sistemas educacionais de ‘alto desempenho’, que conformam quatro perfis diferenciados sobre o trato com as políticas docentes, a saber: 1) Finlândia – autonomia profissional; 2) Xangai-China – responsabilidade compartilhada; 3) Ontário-Canadá – desenvolvimento da carreira; e 4) Singapura – gestão de desempenho (BANCO MUNDIAL, 2013).

Banco Mundial (2013) afirma que nenhum perfil é “intrinsecamente” mais desejável que outros, embora determinados “perfis” sejam mais adequados para contextos específicos. Segundo o Banco, em hipotéticas “condições ideais”, os sistemas educacionais deveriam investir em todos os objetivos indicados para fortalecer as políticas docentes, porém, devido a restrições de recursos de diferentes ordens, os países devem saber fazer suas escolhas, selecionando os investimentos em ações docentes de acordo com as características do sistema educacional e as especificidades políticas, sociais, econômicas e institucionais de cada país (BANCO MUNDIAL, 2013).

Nesse sentido, a tendência indicada por Leher (1999), Shiroma (2004), Evangelista e Shiroma (2006) acerca da combinação e coordenação funcional do desenvolvimento e das desigualdades, ratificada na ferramenta SABER-Professores, apresenta-se, fundamentalmente, como uma expressão da fase imperialista do capitalismo contemporâneo. Dessa forma, a propalada proposta de construção de *standards* docentes inclina-se à perspectiva de desenvolvimento de professores condizentes com a atribuição de cada país na divisão internacional do trabalho, a qual demanda o engajamento dos Estados-Nação na formulação e disseminação das políticas necessárias ao desenvolvimento do capital.

As questões referentes à qualidade docente e à constituição dos *standards* têm figurado, ao longo da última década do século XXI, como uma medida política bastante ressaltada por vários agentes envolvidos na governança supranacional. Diversas foram as reuniões educacionais e publicações da área que colocaram em pauta essas questões, em busca de redimensionar as políticas públicas para professores, e assim, tentar sintonizá-las ao estágio de desenvolvimento do capitalismo.

Apesar da consideração dos *standards* como uma métrica e um entendimento comum que serve para alinhar as políticas docentes e medir a ‘qualidade docente’ nos sistemas nacionais de educação,

inúmeras publicações provenientes das OMs têm recomendado que a formulação desse mecanismo considere a possibilidade de manifestar-se em uma variedade de contextos educacionais e socioculturais (MECKES, 2014), equilibrando a orientação centralizada e a autonomia local, com vistas a sua aplicação à contextos particulares (UNESCO, 2016) e permitindo que os professores de escolas com diferentes características sejam capazes de segui-lo (TOLEDO-FIGUEROA; RÉVAI; GUERRIERO, 2017).

Esse conjunto de indicações em favor da adequação dos *standards* docentes aos diferentes contextos, quando melhor inserido nas mediações entre educação, governança supranacional e distribuição dos países na economia mundial, tal qual vimos apresentando, revela uma política docente que, ao invés de homogeneizar-se, busca desenvolver-se através de um movimento pautado na lei do desenvolvimento desigual e combinado (LÖWY, 1995, 2015; TROTSKY, 2005; NOVACK, 2008; LÊNIN, 2010).

Segundo Löwy (1995, 2015), a teoria do desenvolvimento desigual e combinado, formulada por Leon Trotsky, foi uma tentativa de explicar as mudanças trazidas pela expansão mundial do capital na era imperialista e, conseqüentemente, explanar sobre a lógica das contradições econômicas e sociais de países pertencentes ao “capitalismo periférico” ou dominados pelo “imperialismo”, inserindo-os na compreensão de que o capitalismo foi capaz de transformar um mundo inteiro em um só organismo econômico e político, através da conexão entre os seus modos de produção e comércio, nos quais as formas de produção dominantes exercem a sua hegemonia sobre as outras, com implicações não somente econômicas e técnicas, mas também culturais e políticas.

Considerando o estágio imperialista atual e o papel fundamental desempenhado pela dimensão educacional, não apenas no aspecto técnico da produção capitalista, mas, também, nas estratégias forjadas com o fim de aliviar a pobreza extrema e gerir a questão social, a formulação científica do desenvolvimento desigual e combinado ganha ainda mais relevância para explicar os fenômenos político-educacionais na contemporaneidade.

Para Ernest Mandel (1979 *apud* LÖWY, 1995), a ideia de desenvolvimento desigual e combinado é, logo após a concepção de Marx sobre a determinação econômica da luta de classes, a tese marxista mais amplamente assimilada nas últimas décadas, com influência, direta ou difusa, na economia política e, de forma mais limitada, nas Ciências Sociais.

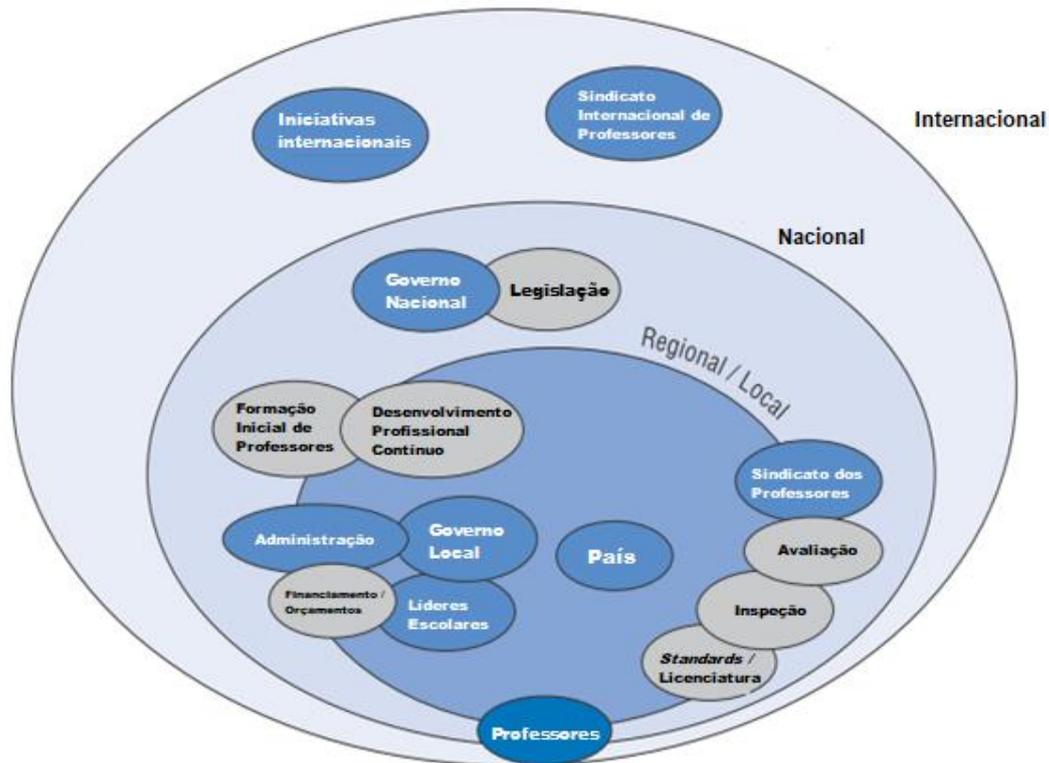
Na educação, uma tentativa de diálogo com essa compreensão pode ser encontrada em Rummert, Algebaile e Ventura (2012), que desenvolveram a ideia de “desenvolvimento desigual e combinado na educação escolar” ou “dualidade educacional de novo tipo”. Ao analisar a relação entre educação e formação humana no Brasil nas duas últimas décadas, as autoras concluíram que ambas dimensões adquirem forma e conteúdo, predominantemente, subsumidas ao capital, em meio à vinculação do país ao capital-imperialismo de maneira subalterna. Segundo as autoras, o movimento desigual e combinado tem como características:

[...] inicialmente, a ausência efetiva de acesso à escola para a maioria da classe trabalhadora, a seguir, as ofertas formalmente diferenciadas de cursos escolares para as burguesias e para a classe trabalhadora. Atualmente, verifica-se a democratização de acesso a todos os níveis de certificação, mantendo-se a diferença qualitativa entre os percursos da classe trabalhadora e os das classes dominantes. (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2012, p. 39).

Em nossa pesquisa, as análises empreendidas reafirmam os resultados alcançados por Rummert, Algebaile e Ventura (2012) sobre os vínculos entre a educação e as demandas do capital-imperialismo. Da análise do movimento de governança supranacional que tem buscado assegurar a reforma da gestão, da formação e do trabalho docente em âmbito global, constatamos fortes indícios de que tal movimento seja caracterizado pela dialética do movimento desigual e combinado, com vistas a assegurar o desenvolvimento de professores envolvidos no projeto educacional do capital.

Em face dos elementos arrolados ao longo da exposição, entendemos que as elaborações provenientes do BM, da Unesco e da OCDE apresentam, em certa medida, uma construção discursiva coordenada, e não isolada, em relação à política docente. Essa linha de pensamento ganha força uma vez que podemos identificar um conjunto de produções elaboradas por essas distintas OMs com a intenção de capturar e difundir informações e dados que atestem e assegurem a articulação da esfera educacional dos países aos processos de governança supranacional. Em Guerriero (2017), apreendemos os vínculos da governança da profissão docente à governança da educação em sua totalidade. A Figura 11 esclarece alguns dos principais fatores envolvidos nesse processo:

Figura 11 – Fatores que afetam a governança da profissão docente



Fonte: Traduzido pela autora (2018) a partir de Guerriero (2017, p. 26).

Nesse contexto de governança supranacional, a indicação do professor como elemento estratégico para que os objetivos educacionais previstos para o próximo período sejam alcançados tem-se apresentado como aspecto central para o convencimento sobre a necessidade da construção de *standards* docentes. A Figura 11 busca justamente ilustrar a complexidade envolvida na governança da profissão docente, e assim, a apresentação de um conjunto de elementos em âmbito local, nacional e internacional representa um aumento do *accountability* nos sistemas de educação nas últimas décadas. De certa forma, esses elementos variam tanto entre como dentro dos países, não existindo uma regularidade ou homogeneidade nos diferentes contextos. Especialmente o mecanismo de *standards* tem sido considerado um importante aspecto de investimento pelas OMs na busca por direcionar o delineamento de um perfil docente capaz de impulsionar aprendizagens demandadas pelo capital, não em uma única direção, mas em caminhos variados, a depender do contexto. Não é por acaso que tem ganhado força, juntamente com a produção de *standards*, o discurso da “profissionalização docente” (SHIROMA, 2004); dessa forma, conceitos como responsabilização, avaliação, competência, eficiência, dentre outros, têm sido amplamente difundidos.

Ao conformar-se como o mecanismo político oficial dos sistemas educacionais nacionais destinado a alinhar todas as políticas docentes e também a expressar o entendimento comum sobre competências, conhecimentos e atitudes válidas à docência de um determinado país, entendemos que os *standards* passam a ocupar um lugar estratégico na política educacional das OMs, apresentando-se como dispositivo capaz de realizar a mediação entre as expectativas educacionais do capital-imperialismo e os objetivos e metas dos sistemas educacionais dos países.

Para impulsionar os sistemas educacionais a dispor de professores com um perfil criativo, resiliente, responsivo e capaz de lidar com diferentes ambientes de ensino com o melhor custo-eficácia, as OMs passaram a investir amplamente no que denominamos de campo metrológico, o qual articula as medições com o potencial mobilizador das comparações. Ao estabelecer essa abrangente engenharia para a produção de dados e conhecimentos, as OMs têm buscado legitimar as suas ações, mecanismos e a ampla rede de governança através do impacto exercido pela aferição e classificação do ‘padrão de qualidade’ atestado pelas pesquisas e avaliações executadas globalmente.

Ao capturar as mediações, identificamos esta arguta estratégia de investir na recomendação em favor dos *standards* em âmbito nacional.

Trata-se da possibilidade de compatibilizar métricas e enunciados pormenorizados da atividade docente nos países com os indicadores e metas políticas estabelecidos nos dispositivos de governança das OMs. A conexão por meio da metrologia articulária os âmbitos nacional e supranacional em uma vasta rede de governança, impulsionando o que na lei do desenvolvimento desigual e combinado é denominado de “salto”. Segundo Novack (2008), os “saltos” seriam a manifestação mais significativa da interação do desenvolvimento desigual e combinado. Desta forma:

Os “saltos” históricos se tornam inevitáveis porque os setores atrasados da sociedade enfrentam tarefas que só podem ser resolvidas com a utilização dos métodos mais modernos. Sob a pressão das condições externas, veem-se obrigados a saltar ou precipitar etapas da evolução que originalmente requerem um período histórico inteiro para desenvolver as suas potencialidades. Quanto mais amplas são as diferenças do desenvolvimento e maior o número de etapas presentes num dado período, mais dramáticas são as possíveis combinações de condições e forças, e mais rápida a natureza dos saltos. (NOVACK, 2008, p. 57-58).

Portanto, tendo em vista a necessidade de dispor de um perfil de professor adequado à dinâmica capital-imperialista nos países periféricos, as OMs buscam fazer com que os sistemas educacionais dos países, normalmente os localizados na África, na América Latina e Caribe e em parte da Ásia e dos Estados Árabes, operem o tal “salto” mencionado e, para tanto, apresentam as tão enfatizadas ‘experiências exitosas’, na forma de indicadores e metas políticas, como o modelo de modernização a ser alcançado, assim como está disposto na ferramenta SABER-Professores do BM e na pesquisa Talis da OCDE.

Contudo, cabe exarar que, mesmo que alguns aspectos desse delineamento docente sejam necessários tanto aos países centrais quanto aos periféricos, não é preciso que outros elementos estejam ao alcance de todos os docentes, daí a indicação das OMs quanto ao caráter flexível e adaptável dos *standards* docentes. Embora um professor que disponha de criatividade, improvisação e capacidade de lidar com diferentes ambientes de ensino com o melhor custo-eficácia seja importante tanto aos países da África subsaariana quanto à Finlândia e à Suécia, outros fatores, mais estreitamente relacionados aos conhecimentos específicos

para lidar com o avanço tecnológico, seriam mais seletivos e exclusivos a um grupo específico de professores, conforme os requisitos de inserção das economias nacionais na dinâmica global.

Novack (2008) assevera que, como sistema econômico mundial, o capitalismo desenvolveu-se de maneira diferenciada de país para país, de continente para continente, assim como passou por distintas fases – comercial, industrial, financeiro e monopolista. Mesmo países classificados como “atrasados” foram levados a se enquadrar às relações capitalistas e subjugados às suas leis de funcionamento. As nações ingressaram “na divisão internacional do trabalho sobre a base do mercado mundial capitalista, cada uma participou de forma peculiar e em grau diferente na expressão e expansão do capitalismo, e jogou diferente papel nas distintas etapas de seu desenvolvimento” (NOVACK, 2008, p. 41).

No mesmo sentido, Löwy (2015) frisa que a ascensão do capitalismo a uma categoria de sistema mundial propicia “a universalidade e a permanência do desenvolvimento do homem” (LÖWY, 2015, p. 113). Assim, a sociedade não precisa passar por todas as ‘etapas de desenvolvimento’ para realizar determinados ‘feitos’, tendo em vista que “as sociedades atrasadas são permitidas, ou antes, impelidas, a adotar algumas características avançadas, saltando etapas intermediárias”. Nessa interpretação, as nações ditas “atrasadas” realizam uma “combinação” de diferentes etapas históricas, estabelecendo “saltos súbitos e fusões contraditórias” nesse processo (LÖWY, 2015, p. 113).

Ao considerar o movimento mundial em prol da ‘qualidade’ educacional, compreendemos que a dinâmica ‘desigual’ se apresenta no momento em que os formuladores políticos sugerem como possibilidade, principalmente para os países ‘atrasados’, avançar em determinados indicadores educacionais, ou seja, dar ‘saltos qualitativos’. Nesse processo, o ‘desigual’ apresenta-se ‘combinado’ a diferentes estágios de desenvolvimento social, reunindo nesse percurso aspectos ‘velhos’ e ‘novos’. Novack (2008) sintetiza que a combinação entre características que pertencem a diferentes estágios sociais surge como uma etapa necessária de superação das desigualdades.

Demier (2013, p. 12-13) considera que “a existência de ritmos diferenciados de desenvolvimento em cada continente, país, etc., permite que cada um desses, sobretudo os mais atrasados, adote e assimile formas e elementos provenientes dos outros”. Não é necessário refazer a trajetória de desenvolvimento das “nações avançadas”, pois, na maioria das vezes, as “nações atrasadas” importam tecnologia e políticas, cuja

implantação se dá em condições sociais precárias. Dessa forma, a “desigualdade de ritmo” é assinalada pela incorporação e adequação de elementos “modernos” das nações ‘desenvolvidas’ a condições materiais e culturais mais ‘atrasadas’.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A ESTANDARDIZAÇÃO DESIGUAL E COMBINADA DO PROFESSOR PARA O SÉCULO XXI

O objeto de estudo desta tese de doutorado se concretizou no destaque conferido pelas OMs, em especial o BM, a Unesco e a OCDE, à indicação regular de construção de *standards* docentes como requisito fundamental para reformas exitosas dos sistemas nacionais de educação. Traçamos como objetivo geral da pesquisa a elucidação, no âmbito dos processos de governança supranacional envidados a partir da virada do milênio, da estratégia político-educacional que conduziu o interesse destas OMs por tal mecanismo.

À guisa de conclusão, buscamos desenvolver, de forma sintética, os argumentos que possibilitam confirmar a hipótese levantada na etapa inicial da investigação. Para tanto, procuramos organizar a exposição a partir dos objetivos específicos elencados. Por fim, apontamos algumas limitações reveladas no decurso da pesquisa, bem como possibilidades para realização de estudos futuros.

Como os resultados revelaram, a hipótese norteadora do estudo se confirmou, demonstrando que, de fato, a convergência das OMs em prol da construção de *standards* docentes indica uma estratégia abrangente, que tem buscado consolidar um poderoso mecanismo de governança sobre os professores, com o propósito de interceder, de forma desigual e combinada, no delineamento de docentes capazes de adequar os processos educativos às características de produção dos seus Estados-Nações na dinâmica do capital-imperialismo, bem como às necessidades de reprodução das formas de sociabilidade compatível com os interesses dominantes.

Os argumentos fundamentais que permitiram a validação da hipótese foram: **1)** a constituição de *standards* busca subordinar toda a institucionalidade docente consolidada nos sistemas nacionais de educação dos países às suas métricas e normas; **2)** os critérios de abrangência e envolvimento de múltiplas partes interessadas na elaboração dos *standards* permitem a transposição das fronteiras especializadas do ensino e a legitimação da interferência de diversos outros interesses na configuração das atribuições e responsabilidades docentes; e **3)** o caráter metrológico expresso nos *standards* possibilita a conexão entre as metas e objetivos nacionais ligados à docência e as expectativas estabelecidas nos processos de governança supranacional. Consideramos que esse processo político constitui uma forma de interpelação docente que denominamos aqui como *standardização* dos

professores, que se diferencia de uma homogeneização ou padronização uma vez que está permeada pela lógica de desenvolvimento desigual e combinado do sistema social.

Com o objetivo específico de caracterizar a correlação da difusão dos *slogans* da ‘qualidade educacional’ e da ‘profissionalização docente’ com a elaboração de mecanismos de governança, identificamos que as OMs adotam como diagnóstico para as suas formulações a constituição de um abrangente ‘caos’ nos sistemas nacionais de educação e também nos de determinadas regiões, envolvendo a inaptidão de gestores, professores e alunos; a insuficiência técnica, institucional e política; e a desarticulação dos meios e fins educacionais com as expectativas sociais e econômicas depositadas na instituição educacional. A inferência, por meio da crítica recorrente às estruturas educacionais atuais, desencadeia uma via para as soluções bruscas e profundas, associadas aos anúncios redentores dos *slogans* propalados pelas OMs.

Ao se autoproclamarem defensores da qualidade, da eficiência e do profissionalismo educacional e docente, as OMs se autoatribuem a incumbência de vigiar permanentemente agentes e instituições educacionais, assim como, por consequência, de responsabilizá-los. No que se refere à especificidade docente, a estratégia de delegar ao magistério a atribuição máxima pela aprendizagem dos alunos e pelo êxito dos sistemas nacionais de educação está acoplada ao intento de posicionar essa ampla ‘categoria de profissionais’ e servidores públicos no foco da opinião pública, compelindo-os à mudança apregoada pelos reformadores, a qual busca, em última instância, compatibilizar os processos educativos às exigências técnicas e valorativas da etapa contemporânea do capitalismo.

Enquanto conhecedoras dos limites existentes entre os desígnios educacionais para o atendimento das demandas do sistema socioeconômico vigente e a institucionalidade docente expressa nos programas de formação, indução e desenvolvimento profissional, nos sistemas de avaliação, progressão e carreira, assim como nas formas de alocação, gratificação e remuneração, as OMs têm utilizado a retórica do estímulo ao ‘profissionalismo docente’ para referendar insistentemente a adoção de *standards* docentes, com o fim de sujeitar toda a institucionalidade docente à uma lógica flexível, abrangente, adaptável e ‘inovadora’.

Ao examinar as formulações contemporâneas do BM, da Unesco e da OCDE sobre a construção de *standards*, interpretamos que tal fenômeno revela a combinação da pressão exercida pelo cumprimento de indicadores e métricas com as formas sutis de harmonização de

interesses intermediada pelas OMs para interceder e até mesmo sobrepor-se a todo o aparato oficial consolidado no âmbito da docência nos sistemas nacionais de educação por meio desse mecanismo de governança. Na dimensão formativa, por exemplo, tem sido recorrente a tentativa das OMs de deslegitimar o modelo acadêmico-universitário, acusando-o de obsoleto diante das transformações sociais e imputando-o a imperfeição do anacronismo a sua relativa autonomia. Com a instauração da abrangente estrutura dos *standards*, os diplomas universitários e todo o conhecimento representado nos mecanismos de certificação oficial das instituições educacionais passariam a ocupar o papel de mero requisito formal para o ingresso na docência, enquanto o alcance dos *standards* permearia todo o *continuum* da atividade profissional docente, inclusive servindo de parâmetro assentido para indicar aqueles que continuarão e os que serão excluídos da carreira professoral.

A proposta recente das *experts* da OCDE, apresenta um “muro de conhecimento” (TOLEDO-FIGUEROA; RÉVAI; GUERRIERO, 2017) para orientar uma presumível melhoria profissional dos professores nos sistemas nacionais de educação, apresenta-se como uma clara evidência da proeminência dos *standards* profissionais em relação ao quadro de qualificações obtido em programas formais de formação. Enquanto os *standards* disciplinariam em relação aos docentes a seleção, o credenciamento, o registro provisório, o registro permanente, o *accountability*, a renovação do registro, a avaliação formativa, a aprendizagem ao longo da carreira e a promoção para a liderança; a qualificação formal obtida através de diplomação, por sua vez, serviria apenas como um dos requisitos para o ingresso na profissão docente.

Se, por um lado, as qualificações formais obtidas nas instituições oficiais dos sistemas nacionais de educação são geralmente definidas em um campo estreito e específico envolvendo os ‘profissionais do ensino’, por outro lado, a definição de *standards*, considerada bem-sucedida, conforme anunciam as OMs, seria aquela promovida por meio de ‘processos participativos’, sob a coordenação de um órgão independente ou do governo central, que aglutinaria todas as partes interessadas (*stakeholders*) no propalado ensino de qualidade.

Contudo, ao analisar as ações indicadas pelo BM, a Unesco e a OCDE aos sistemas nacionais de educação, a fim de viabilizarem a construção de *standards* docentes, revelou-se uma insistente recomendação quanto à necessidade de o processo de elaboração desse mecanismo político envolver os docentes e, fundamentalmente, suas associações e sindicatos. A indicação foi de que quanto mais

consequências estiverem previstas na política dos *standards*, mais a categoria docente precisaria se sentir partícipe do processo, visto ser o próprio corpo docente a parte mais afetada pelas avaliações e análises permanentes do seu desempenho.

Portanto, a partir do ardiloso envolvimento dos professores e dos sindicatos docentes validar-se-ia, ao mesmo tempo, a participação de diversas outras partes interessadas em interferir e definir ‘o que o professor deve saber e ser capaz de fazer’, tais como as corporações e grupos privados, fundações e consultores educacionais, bem como os interlocutores das OMs e das agências internacionais, conformando-se assim uma ampla rede de governança. Dessa forma, sob uma aparência mais inclusiva, franqueia-se a possibilidade de uma intervenção extensiva na atividade docente.

Outro aspecto relevante revelado pelo estudo demonstra que o principal significado social atribuído aos *standards*, relacionado à sua utilidade no campo dos testes e medidas, foi justamente a dimensão que tem sido extremamente enfatizada nos processos de governança supranacional na atualidade. Destacamos, no decorrer da exposição, que as formulações político-educacionais têm se fundamentado cada vez mais no campo metrológico.

As tendências políticas extraídas das experiências consideradas pelas OMs como ‘padrões de excelência global’ no uso de *standards* sucessivamente tem buscado diferenciar esse mecanismo político de outros dispositivos comumente empregados nas políticas docentes. Segundo as OMs, os *standards* superam aquelas descrições abrangentes e imprecisas sobre os conhecimentos, competências e atitudes requeridas ao professor por meio de um maior detalhamento e pormenorização sobre os aspectos a serem observados, medidos e avaliados no desempenho docente.

A partir de tal constatação, entendemos que um dos eixos que sustentam a estratégia das OMs em favor da adesão ao uso dos *standards* pelos sistemas nacionais de educação estaria na possibilidade de uma ‘minuciosa’ articulação, por meio da comparação suscitada pelo caráter metrológico expresso nos *standards*, entre as metas e objetivos nacionais ligados à docência e as expectativas estabelecidas nos processos de governança supranacional. O movimento revelado pela constituição de mecanismos de governança por parte das OMs sinaliza este propósito maior. A documentação analisada demonstra o crescimento exponencial e o investimento do BM, da Unesco e da OCDE na coleta, avaliação e difusão de dados que viabilizem a indução de ações nos Estados-Nações.

Tais ações foram potencializadas, entre outras formas, pela abordagem proposta pela ferramenta SABER-Professores do BM, que busca explorar de maneira sistemática o grau de desenvolvimento das políticas desenvolvidas nos países, com o propósito de oferecer uma base de conhecimento para apoiar as reformas, e também pela pesquisa Talis da OCDE, que disponibiliza indicadores internacionais a fim de subsidiar os sistemas nacionais de educação na revisão e desenvolvimento de políticas para a promoção do suposto ensino eficaz, o que se apresenta plenamente compatível com a defesa da construção dos *standards*, visto a possibilidade que abrem para a conexão destes abrangentes mecanismos de medição em âmbito nacional e supranacional.

Essas elaborações políticas expressam, em última análise, os anseios globalmente articulados pelo capital para dispor de uma força de trabalho com conhecimentos e habilidades que correspondam aos seus interesses na divisão internacional do trabalho, não apenas nos requisitos técnicos, mas também nos ideológicos. Dessa forma, compreendemos que o investimento das OMs na política de construção de *standards* docentes intenciona fortalecer as bases, nos sistemas nacionais de educação, para o espraiamento da concepção do que seriam ‘bons professores’ para essas agências, assegurando, assim, o delineamento do professor requerido pelo capital.

Em que pese uma forte tendência, nesse processo, pela ‘standardização do professor’ e o delineamento das suas características para o atendimento das demandas do século XXI, apresentando-o como um docente eficaz, inovador, proativo, resiliente e detentor de uma forte capacidade de adaptação aos ambientes mais complexos e adversos, temos ponderado que não se trata de um processo de homogeneização global dos sistemas nacionais de educação, visto que a utilização desse mecanismo cumpre diferentes propósitos e desenvolve-se de maneira desigual e combinada, consentâneo às características demandadas aos professores conforme o grau de desenvolvimento da força de trabalho e das diferentes posições ocupadas pelos Estados-Nações na divisão internacional do trabalho. Sinalizamos, nesta pesquisa, que as expectativas de formação de determinada força de trabalho reverberam na base de conhecimento que fundamenta a constituição do professor demandado para formar o trabalhador necessário aos interesses do capital na contemporaneidade, considerando nessa dinâmica a ‘vocação econômica’ dos diferentes países.

Ao iniciar este processo de investigação, pretendíamos capturar as tendências políticas das experiências de construção de *standards*

docentes designadas como exitosas em âmbito mundial pelas OMs e confrontá-las com as propostas em desenvolvimento no Brasil. Desejávamos averiguar as repercussões da governança supranacional em prol da elaboração desse mecanismo nas proposições do Exame Nacional de Certificação de Professores e na Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente.

Investir na compreensão de ações que expressem o desenvolvimento da política docente nacional demandaria, a nosso ver, discorrer de maneira rigorosa sobre os determinantes sociais, políticos e econômicos que conformam a conjuntura em que se assenta o desenvolvimento dessas ações no Brasil. A desconsideração desses elementos conjunturais poderia acarretar prejuízos analíticos nefastos para a apreensão e explicação do fenômeno, por esse motivo declinamos dessa proposição.

Por outro lado, privilegiar a investigação do uso dos *standards* em uma dimensão supranacional propiciou identificar um conjunto abrangente de informações que podem suscitar outras questões e possibilidades para estudos futuros. Uma delas relaciona-se à compreensão das ações em elaboração no Brasil, a fim de capturar as prováveis tendências do uso desse dispositivo nas políticas docentes nacionais. Ainda que no processo de pesquisa e exposição tenhamos lançado mão de evidências empíricas e dados de reflexão sobre a experiência brasileira, até mesmo pelo registro de um conjunto importante de dados e fatos nacionais que impulsionaram em grande medida nossas análises, reiteramos aqui que o caso brasileiro não fez parte de nossos objetivos de pesquisa. Reforçamos, contudo, que pesquisas com esse foco seriam muito importantes.

Outra questão que pode ser foco de análise em propostas investigativas futuras é o debate envolvendo o mercado de assessoramento educacional. Na experiência chilena, detectamos que um dos efeitos da utilização dos *standards* foi promover o desenvolvimento do mercado educacional, dimensão que pode ser considerada como uma tendência de investimento econômico que impulsiona o crescimento do setor de serviços educacionais. Considerando que a configuração desse fenômeno não é uma particularidade do sistema nacional de educação do Chile, mas vem manifestando-se em outras realidades, a questão merece uma investigação pormenorizada, na tentativa de apreender os nexos e determinações mais gerais que integram o debate da mercantilização de serviços educacionais e a consequente relação com a instituição de *standards* docentes na contemporaneidade.

Por fim, a produção de estudos que problematizem a potencialidade política da organização e resistência desempenhada pelos professores, sindicatos e entidades científicas e educacionais em relação à construção e implementação dos *standards* apresenta-se como um campo investigativo instigante para pautar os antagonismos e contradições que, por acaso, expressem o movimento constitutivo de discussão desse dispositivo político no âmbito dos processos de governança supranacional.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, E. S. S. **Análise do processo de reformulação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física da UEPA: ação regulatória e emancipatória.** 2009. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.
- ANDES-SN. **Projeto do Capital para a Educação: análise e ações para a luta.** Brasília: GTPE, 2016. Disponível em: <<http://goo.gl/tsNzge>>. Acesso em: 20 maio 2017.
- BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo.** Washington, DC: Banco Mundial, 2011.
- _____. **Plano de Consulta sobre a Estratégia para o Setor da Educação 2020 do Grupo Banco Mundial.** [S.l.], 17 jun. 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/rnSjSY>>. Acesso em: 10 abr. 2016.
- _____. **SABER in Action: An Overview Strengthening education systems to achieve learning for all.** [S.l.], Jan. 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/7brN5p>>. Acesso em: 17 abr. 2017.
- _____. **What Matters Most for Teacher Policies. Systems Approach for Better Education Results. Working Paper Series, n. 4,** abr. 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/c2wNPi>>. Acesso em: 16 abr. 2016.
- BARBOSA, M. C. S.; MOLL, J. **Escola de Qualidade Total: a consolidação do projeto neoliberal em educação. Educação e Realidade.** v. 20, n. 1, p. 239-248, jan./jul. 1995.
- BASTOS, R. M. B. **Capitalismo e crise: O Banco Mundial e a Educação como Aparelho Ideológico na Periferia Capitalista.** 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.
- BAUER, A. **Do direito à educação à noção de quase-mercado: tensões na política de educação básica brasileira. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,** v. 24, n. 3, p. 557-575, set./dez. 2008.
- BEVIR, M. **Key Concepts in Governance.** London: Sage, 2009.
- BOLÍVAR, A. **Nueva gobernación en educación y dinámicas para la mejoría: presión versus compromiso. Rev. Inter. Educ. Sup. [RIESup],** Campinas, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 3-31, jul./set. 2015.

BRITO NETO, A. SHIROMA, E. O. O professor na mira das reformas: orientações do “Projeto Estratégico Regional sobre Docentes para América Latina e Caribe”. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E O MARXISMO: insurreições, passado e presente, 2015, Niterói. **Anais...** Niterói: NIEP-Marx, 2015. Disponível em: <<http://www.niepmarx.blog.br/MM2015/anais2015/mc42/Tc421.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

BRUNO, L. E. N. B. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.) **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1997. p. 15-45.

BRUNS, B.; EVANS, D.; LUQUE, J. **Achieving World-Class Education in Brazil: The Next Agenda**. Washington, DC: World Bank, 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/VShzFD>>. Acesso em: 10 maio 2016.

BRUNS, B.; LUQUE, J. **Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe**. Washington, DC: Banco Mundial, 2015. Disponível em: <<http://goo.gl/xawLF7>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

CARVALHO, Luís Miguel. Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do pisa como instrumento de regulação. **Educ. Soc.** [online]. 2009, vol.30, n.109, p.1009-1036. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000400005>>. Acesso em: 03 maio 2018.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

CLARKE, M. **Os pontos mais relevantes para Sistemas de Avaliação de Estudantes: um documento-quadro**. Washington: BM, 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/h6GQ6y>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

COSTA, A.; FERNANDES NETO, E.; SOUZA, G. **A proletarianização do professor: neoliberalismo na educação**. 2. ed. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

DECKER, A. I. **A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014)**. 2015. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

- DEMIER, F. A. Ainda sobre a lei do desenvolvimento desigual e combinado: Trotsky e Novack. blog Convergência, 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/q6e6Ar>>. Acesso em: 20 abr. 2017.
- DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES (Impresso)**, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.
- DOURADO, L. F. (Coord.); SANTOS, C. A.; OLIVEIRA, J. F. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: INEP, 2007. v. 24. [Série Documental. Textos para Discussão].
- DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade de ilusões?** Campinas, SP: Autores Associados, 2003. [Coleção polêmicas do nosso tempo, 86].
- ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P.; SILVA, T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 93-110.
- EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012. p. 52-71.
- EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (Org.). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. 1 ed. Araraquara: Junqueira e Marin, 2017.
- EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Educação para alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 20, p. 43-54, 2006.
- EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007.
- EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Professor (a): a profissão que pode mudar um país?. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, n. 65, p. 178-200, 2015.
- FERNANDES NETO, E. O fracasso dos planos neoliberais na educação brasileira. In: COSTA, A.; FERNANDES NETO, E.; SOUZA, G. **A proletarianização do professor: neoliberalismo na educação**. 2. ed. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009. p. 11-57.

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: Evidências do caso brasileiro. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 37-69, 1998.

FONTANIVE, N. S. **Relação entre Parâmetros Curriculares e Standards**. Laboratório Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la educación. [S.l.]: MEC, 1997. Disponível em: <<http://goo.gl/e99Jsd>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

FONTES, V. Capitalismo, exclusões e inclusão forçada. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro: Relume-Dumará/Depto. História da Univ. Fed. Fluminense, v. 2, n. 3, p. 34-58, jun. 1997.

_____. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. 3. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/EdUFRJ, 2010.

FRERES, H.; RABELO, J.; MENDES SEGUNDO, M. D. Governo e empresariado: a grande aliança em prol do mercado da educação para todos. In: JIMENEZ, S.; RABELO, J.; MENDES SEGUNDO, M. D. (Org.). **Marxismo, educação e luta de classes: pressupostos ontológicos e desdobramentos ideopolíticos**. Fortaleza: EdUECE, 2010. p. 33-59.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 70-90.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. (Org.). **Escola “sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

GOMENDIO, M. **Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All**. Paris: OECD Publishing, 2017. Disponível em: <goo.gl/kHqAck>. Acesso em: 14 mar. 2017.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9 ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1995.

GRANEMANN, S. Políticas sociais e financeirização dos direitos do trabalho. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 57-68, 2007.

GREK, S. Atores do conhecimento e a construção de novos cenários de governança: o caso da direção-geral de educação e cultura da comissão

européia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 707-726, jul./set. 2016a.

_____. **International Organisations and the Rise of a Global Metrological Field**. Dublin: European Educational Research Association, 2016b. Disponível em: <<http://goo.gl/937aE7>>. Acesso em: 1 dez. 2016.

GUERRIERO, S. (Ed.). **Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession**. Paris: OECD Publishing, 2017. Disponível em: <<http://goo.gl/irtJzj>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

INGVARSON, L.; KLEINHENZ, E. **Standards for Advanced Teaching: A review of national and international developments**. Melbourne: Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2006.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 55-75.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 75-96. Disponível em: <<http://goo.gl/BMvFbc>>. Acesso em: 20 maio 2017.

LAWN, M.; GREK, S. **Europeanizing Education: Governing a New Policy Space**. Oxford: Symposium Books, 2012.

LEHER, R. **Um novo senhor da educação?** A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Outubro, São Paulo, v. 1, n.3, p. 19-30, 1999.

_____. Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional? In: MENDONÇA, S.G.L.; SILVA, V.P. da; MILLER, S. (orgs.) **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura acadêmica, 2009, p.223- 251.

_____. Grandes grupos econômicos estão ditando a formação de crianças e jovens brasileiros. [01 de julho, 2015]. São Paulo: Brasil de Fato. Entrevista concedida a Luiz Felipe Albuquerque.

LEMOS, L. M. et al. As contradições do processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de formação em Educação Física e os movimentos de resistência à submissão ao mercado.

Movimento, [S.l.], v. 18, n. 3, p. 27-49, jul./set. 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/UmffhN>>. Acesso em: 20 out. 2015.

LENIN, V. I. **O imperialismo**: Fase superior do capitalismo. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2010.

LOUZANO, P.; MORICONI, G. Visión de la docencia y características de los sistemas de formación docente. In: UNESCO. **Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe**: el debate actual. Santiago, CL: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, 2014. p. 10-52. Disponível em:

<<http://goo.gl/bhDtrk>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

LÖWY, M. A teoria do desenvolvimento desigual e combinado.

Outubro, v. 1, n. 1, p. 73-80, 1995. Disponível em:

<<http://goo.gl/H35L7t>>. Acesso em: 4 mar. 2017.

_____. A Política do Desenvolvimento Desigual e Combinado: A Teoria da Revolução Permanente. Tradução: Luiz Gustavo Soares. São Paulo: Sundermann, 2015.

MARI, C. L. de. **“Sociedade do Conhecimento” e Educação Superior na década de 1990**: o Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de Midas. 2006. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Para a crítica da economia política. Prefácio. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras Escolhidas**. Tomo 1. Moscovo: Progresso; Lisboa: “Avante!”, 1982. p. 529-533.

MAUÉS, O. C. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)**, São Paulo, n. 118, p. 89-117, 2003.

_____. Regulação Educacional, Formação e Trabalho Docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 44, p. 473-492, set./dez. 2009.

_____. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

MECKES, L. Estándares y formación docente inicial. In: UNESCO. **Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual**. Santiago, CL: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, 2014. p. 53-109. Disponível em: <<http://goo.gl/Vx2SNx>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

MELLO, H. D. A. **O Banco Mundial e a educação no Brasil: convergências em torno de uma agenda global**. 2012. 435 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.

MÉSZÁROS, I. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo, 2003.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. L. **Estado, classe e movimento social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOTTA, V. **Ideologia do capital social: atribuindo uma face mais humana ao capital**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia Política: uma introdução**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NOVACK. G. **O desenvolvimento desigual e combinado na história**. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2008.

NOZAKI, H. T. Diretrizes curriculares e regulamentação da profissão: o que modifica no campo de atuação do profissional de educação física. In: PRÉ-CONBRACE SUL E ENCONTRO DE COORDENADORES DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REGIÃO SUL, 1., 1., 2003, Pato Branco, PR. **Anais...** Pato Branco, PR: CBCE/Secretarias Estaduais do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul e FADEP, 2003.

OCDE. **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006. Disponível em: <<http://goo.gl/7x3Yyd>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

OCDE. **Teachers for the 21st Century**: Using Evaluation to Improve Teaching, OECD. Publishing, 2013. Disponível em: <<http://www.oecd.org/site/eduistp13/TS2013%20Background%20Report.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

ONU. **The Sustainable Development Goals Report**. New York: ONU, 2016. Disponível em: <<http://goo.gl/NfThQG>>. Acesso em: 13 fev. 2017.

PRONKO, M. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, J. M. M.; PRONKO, M. (Orgs.). **A demolição de direitos**: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014. p. 89-112.

RABELO, J.; JIMENEZ, S.; SEGUNDO, M. D. As diretrizes da política de Educação para Todos (EPT): rastreando princípios e concepções. In: RABELO, J.; JIMENEZ, S.; SEGUNDO, M. D. (Orgs.). **O movimento de Educação para Todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. p. 13-31.

ROBERTSON, S. “Situando” os Professores nas Agendas Globais de Governança. Tradução de Thomas Bonnici. Revisão técnica de Mário Luiz Neves de Azevedo. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 9-24, maio/ago. 2012.

ROBERTSON, S.; DALE, R. Pesquisar a Educação em uma Era Globalizante. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 347-363, maio/ago. 2011.

ROBERTSON, S.; VERGER, A. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out./dez. 2012.

RODRIGUES, M. M. **Educação ao longo da vida**: a eterna obsolescência humana. 2008. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

RUMMERT, S. M.; ALGEBAILLE, E.; VENTURA, J. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo. In: SILVA, M. M. da; QUARTIERO, E. M.;

EVANGELISTA, O. **Jovens, trabalho e educação**: a conexão subalterna de formação para o capital. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p. 15-63.

_____. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, p. 717-738, jul./set. 2013.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 152-165, 2007.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SCHLEICHER, A. **Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World**. Paris: OECD Publishing, 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/rZPQqM>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

SCHNEIDER, M. C. **Avaliação docente no Brasil e em Portugal**: análise das políticas e dos "obstáculos" políticos, sindicalismo e lutas docentes. 2014. 409 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-79.

_____. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 113-125, 2004.

_____. Ações em rede na educação: contribuição dos estudos do trabalho para a análise de redes sociais. In: ARAÚJO, R. M. de L.; RODRIGUES, D. S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea & Átomo, 2012. p. 89-113.

_____. O estado como cliente: interesses empresariais na coprodução da inspeção escolar. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015. p. 1-18.

_____. **Redes de Políticas públicas e governança da educação** – pesquisando a convergência das políticas para docentes nas agendas para a próxima década. Relatório de Pesquisa APQ/CNPQ. Florianópolis: UFSC, 2016.

SHIROMA, E. O.; BRITO NETO, A. Em nome da qualidade: construindo estándares para o gerenciamento de professores.

Movimento - Revista de Educação, Niterói, v. 2, n. 2, p. 1-25, 2015.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. _____. A mística da profissionalização docente. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 7-24, 2003.

_____. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva (UFSC)**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 525-545, jul./dez. 2004.

_____. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CDROM.

_____. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-160, jan./jun. 2011.

_____. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras (On-line)**, Dourado, v. 4, n. 11, p. 21-38, maio/ago. 2014a.

_____. Luzes que desiluminam: uma análise dos slogans na política educacional. In: EVANGELISTA, O. (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2014b. p. 11-20.

_____. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, p. 89-114, jul./dez. 2015.

SHIROMA, E. O.; SCHNEIDER, M. C. Avaliação de desempenho docente: contradições da política “para poucos” na era do “para todos”. **Inter-ação (UFG. Impresso)**, v. 38, p. 89-107, 2013.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SHIROMA, E. et al. A tragédia docente e suas faces. In.: EVANGELISTA, O., SEKI, A. K. (Org.). **Formação de Professores no Brasil: leituras a contrapelo**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2017, p. 17-58.

SUBIRATS, J. Si la respuesta es gobernanza, ¿cuál es la pregunta? Factores de cambio en la política y en las políticas. **Ekonomiaz**, v. 74, n. 2, p. 16-35, 2010.

TAFFAREL, C. N. Z. A formação profissional e as diretrizes curriculares do programa nacional de graduação: o assalto às consciências e o amoldamento subjetivo. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 13-23, 1998.

TOMMASI, L. De; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 125-194.

TONET, I. **Educação contra o capital**. Maceió: Edufal, 2007.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial (Tradução de Mónica Corullón). In.: TOMMASI, L. De; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 125-194.

TRICHES, J. **Organizações Multilaterais e Curso de Pedagogia no Brasil: a construção de um consenso em torno da Formação de Professores**. 2010. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

TROTSKY, L. **A Revolução Traída: O que é e para onde vai a URSS**. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2005.

UNESCO. **Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: CONSED, 2001a. Disponível em: <<http://goo.gl/SnvxPN>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. **EDUCATION FOR ALL: initiatives, issues and strategies**. Report of the meeting of the Working Group on Education for All held at Unesco Headquarters 22-24 November 2000. Paris: Unesco, 2001b. Disponível em: <<http://goo.gl/SJ8ckh>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. **Final Report of the Second Meeting of the Working Group on Education for All**. Paris: Unesco, 10-12 set. 2001c. Disponível em: <<http://goo.gl/wDXzsv>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. **Final Report of the Fourth Meeting of the Working Group on Education for All.** Paris: Unesco, 22-23 jul. 2003. Disponível em: <<http://goo.gl/wLrmA9>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. **Educação para Todos: o imperativo da qualidade.** Relatório de monitoramento global de EPT 2005. São Paulo: Moderna, 2005a. Disponível em: <<http://goo.gl/3M8fZ4>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. **High-Level Group on Education for All Fourth Meeting.** Brasília, Brazil, 8-10 November 2004. Paris: Unesco, 2005b. Disponível em: <<http://goo.gl/d4gCpD>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. **Eighth Meeting of the High-Level Group on Education for All.** Oslo: UNESCO, 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/FiW1zP>>. Acesso em: 20 maio 2017.

_____. **International Standard Classification of Education: ISCED** 2011. Publishing, 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/hgAn2D>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

_____. **Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe.** Santiago, CL: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, 2013.

_____. **Teaching and Learning: Achieving quality for all.** EFA Global Monitoring Report 2013/2014. Paris: Unesco, 2014a. Disponível em: <<http://goo.gl/AbhVDj>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

_____. **Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual.** Santiago, CL: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, 2014b. Disponível em: <<http://goo.gl/H2iCJM>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

_____. **Guia para o desenvolvimento de políticas de docência.** Paris: UNESCO, 2016. Disponível em: <<http://goo.gl/igizuL>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

UNESCO et al. **Educação 2030** - Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília: Unesco, 2016. Disponível em: <<http://goo.gl/KfKhfh>>. Acesso em: 20 maio 2017.

VAN DAMME, D. Prefácio. In.: GUERRIERO, S. (Ed.). **Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession.**

Paris: OECD Publishing, 2017. Disponível em: <<http://goo.gl/irtJzj>>. Acesso em: 14 mar. 2017, p. 3-4

ZAGO, L. H. O método dialético e a análise do real. **Kriterion**, Belo Horizonte, v. 54, n. 127, p. 109-124, jun. 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/u2MY1i>>. Acesso em: 20 maio 2017.

ZANARDINI, J. B. **Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)**. 2008. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

APENDICE

APENDICE A – LISTA DOS RELATÓRIOS DE PAÍSES ANALISADOS NO SABER-PROFESSORES

Ano	País	Relatórios
2010	Cisjordânia e Gaza	KAUFMAN, L.; GOLDSTEIN, N.; GANIMIAN, A.; VEGAS, E. SABER teacher country report: West Bank and Gaza 2010. Systems Approach for Better Education Results (SABER) country report; 2010. Washington, DC: World Bank Group, 2010. Disponível em: < http://goo.gl/sDMBJH >. Acesso em: 11 nov. 2017.
	Djibuti	JAIMOVICH, A. SABER teacher country report: Uganda 2012. Systems Approach for Better Education Results (SABER) country report; 2012. Washington DC; World Bank, 2012. Disponível em: < http://goo.gl/SLJs3c >. Acesso em: 11 nov. 2017.
	Egito	WORLD BANK. SABER teacher country report: Egypt 2010. Systems Approach for Better Education Results (SABER) country report; 2010. Washington DC; World Bank, 2010. Disponível em: < http://goo.gl/KLxrCq >. Acesso em: 11 nov. 2017.
	Iêmen	WORLD BANK. SABER teacher country report: Yemen 2010. Systems Approach for Better Education Results (SABER) country report; 2010. Washington, DC: World Bank Group, 2010. Disponível em: < http://goo.gl/tng6nz >. Acesso em: 11 nov. 2017.
	Jordânia	KAUFMAN, L.; GOLDSTEIN, N.; GANIMIAN, A.; VEGAS, E. SABER teacher country report: Jordan 2010. Systems Approach for Better Education Results (SABER) country report; 2010. Washington DC: World Bank Group, 2010. Disponível em: < http://goo.gl/odaQMc >. Acesso em: 11 nov. 2017.
	Líbano	WORLD BANK. SABER teacher country report: Lebanon 2010. Systems Approach for Better Education Results (SABER) country report; 2010. Washington DC; World Bank, 2010. Disponível em: < http://goo.gl/44GdbN >. Acesso em: 11 nov. 2017.
2011	Camboja	WORLD BANK. SABER teacher policies country report: Cambodia 2011. Systems Approach for Better Education Results (SABER) country report; 2011. Washington DC; World Bank, 2011. Disponível em: < http://goo.gl/sASXLX >. Acesso em: 12 nov. 2017.
	Quirguistão	VEGAS, E. SABER teachers country report: Kyrgyz Republic 2011. Systems Approach for Better Education Results (SABER) country report: teachers. Washington, D.C: World Bank Group, 2011. Disponível em: < http://goo.gl/F5iiA6 >. Acesso em: 11 nov. 2017.

	Tunísia	KAUFMAN, L.; GOLDSTEIN, N.; GANIMIAN, A.; VEGAS, E. SABER teacher policy country report: Tunisia 2011. Systems Approach for Better Education Results (SABER) country report; 2011. Washington DC; World Bank. Disponível em: < http://goo.gl/nC62mz >. Acesso em: 11 nov. 2017.
2012	Benim	BREEDING, M.; TREMBLEY, A.; ROGERS, H. SABER teacher country report: Benin 2012. Systems Approach for Better Education Results (SABER) country report; 2012. Washington, DC: World Bank Group, 2014. Disponível em: < http://goo.gl/FcdyvB >. Acesso em: 11 nov. 2017.
	Costa do Marfim	BREEDING, M.; TREMBLEY, A.; ROGERS, H. SABER teacher country report: Côte d'Ivoire 2012. Systems Approach for Better Education Results (SABER) country report; 2012. Washington DC; World Bank, 2012. Disponível em: < http://goo.gl/E39ugY >. Acesso em: 15 nov. 2017.
	Guiana	WORLD BANK. SABER teachers country report: Guyana 2012. Systems Approach for Better Education Results (SABER) country report: teachers. Washington, D.C: World Bank Group. Disponível em: < http://goo.gl/752shn >. Acesso em: 15 nov. 2017.
	Guiné-Bissau	WORLD BANK. SABER teacher country report: Guinea-Bissau 2012. Systems Approach for Better Education Results (SABER) country report; 2012. Washington, DC: World Bank Group, 2012. Disponível em: < http://goo.gl/4LjGTm >. Acesso em: 15 nov. 2017.
	Jamaica	WORLD BANK. SABER teacher country report: Jamaica 2012. Systems Approach for Better Education Results (SABER) country report; 2012. Washington DC; World Bank, 2012. Disponível em: < http://goo.gl/2mtz44 >. Acesso em: 15 nov. 2017.
	Mali	SAITO, Y.; SHIBUYA, H.; ARNOLD, M.; ISHIWATARI, M. SABER teacher country report: Mali 2012. Systems Approach for Better Education Results (SABER) country report; 2012. Washington DC; World Bank, 2012. Disponível em: < http://goo.gl/q4nuZJ >. Acesso em: 15 nov. 2017.
	Nigéria	WORLD BANK. SABER teacher country report: Nigeria (Anambra) 2012. Systems Approach for Better Education Results (SABER) country report; 2012. Washington DC; World Bank, 2012. Disponível em: < http://goo.gl/SdPokz >. Acesso em: 15 nov. 2017. WORLD BANK. SABER teacher country report: Nigeria (Bauchi) 2012. Systems Approach for Better Education Results (SABER) country report; 2012. Washington DC; World Bank, 2012. Disponível em: < http://goo.gl/btsJsN >. Acesso em: 15 nov. 2017.

		WORLD BANK. SABER teacher country report: Nigeria (Ekiti) 2012. Systems Approach for Better Education Results (SABER) country report; 2012. Washington DC; World Bank, 2012. Disponível: < http://goo.gl/Gb96XJ >. Acesso em: 15 nov. 2017.
	Servia	ISHIWATARI, M.; SAGARA, J. SABER teacher country report: Serbia 2012. Systems Approach for Better Education Results (SABER) country report; 2012. Washington, DC: World Bank Group. Disponível em: < http://goo.gl/D1veQJ >. Acesso em: 15 nov. 2017.
	Uganda	JAIMOVICH, A. SABER teacher country report: Uganda 2012. Systems Approach for Better Education Results (SABER) country report; 2012. Washington DC; World Bank, 2012. Disponível em: < http://goo.gl/SLJs3c >. Acesso em: 15 nov. 2017.
2013	Bulgária	BREEDING, M.; TREMBLEY, A.; DANCHEV, P.; PEEVA, E.; TRAYANOV, T.; KINKINA, M.; KALKANOVA, T. SABER teacher country report: Bulgaria. Systems Approach for Better Education Results (SABER) country report; 2013. Washington DC: World Bank, 2013. Disponível em: < http://goo.gl/wNf2kx >. Acesso em: 11 nov. 2017.
	Cazaquistão	BREEDING, M.; TREMBLEY, A.; ROGERS, H. SABER teachers country report: Kazakhstan 2013. Systems Approach for Better Education Results (SABER) country report; 2013. Washington, DC: World Bank Group, 2013. Disponível em: < http://goo.gl/srQzba >. Acesso em: 11 nov. 2017.
	Macedônia	WORLD BANK. SABER teacher country report: Macedonia 2013. Systems Approach for Better Education Results (SABER) country report; 2013. Washington, DC: World Bank Group, 2013. Disponível em: < http://goo.gl/PmHvWU >. Acesso em: 13 nov. 2017.
	Paraguai	BREEDING, M. E.; JAIMOVICH, A. V.; ROGERS, F. H.; TREMBLEY, A. P.; VEGAS, E. SABER teachers country report: Paraguay 2012. Systems Approach for Better Education Results (SABER) country report. Washington, DC: World Bank Group, 2013. Disponível em: < http://goo.gl/ShQDTE >. Acesso em: 13 nov. 2017.
2014	Geórgia	WORLD BANK. SABER teachers country report: Georgia 2014. Systems Approach for Better Education Results (SABER) country report: teachers. Washington, D.C: World Bank Group, 2014. Disponível em: < http://goo.gl/9V2dd7 >. Acesso em: 17 nov. 2017.
	Ilhas Salomão	TREMBLEY, A. P.; PUTCHA, V.; ROGERS, F. H. SABER teachers country report: Solomon Islands 2014. Systems Approach for Better Education Results (SABER) country report: teachers. Washington, D.C:

		World Bank Group, 2014. Disponível em: < http://goo.gl/VakH2f >. Acesso em: 17 nov. 2017.
	Moldova	BREEDING, M. E.; TREMBLEY, A. P.; GREMALSCHI, A.; OLEFIR, A.; ROGERS, F. H. SABER teachers country report: Moldova 2014. Systems Approach for Better Education Results (SABER) country report: teachers. Washington, D.C: World Bank Group, 2014. Disponível em: < http://goo.gl/m2JYhj >. Acesso em: 17 nov. 2017.
	Moçambique	BREEDING, M. E. SABER teachers country report: Mozambique 2014. Systems Approach for Better Education Results (SABER) country report: teachers. Washington, D. C: World Bank Group, 2014. Disponível em: < http://goo.gl/nkxxhU >. Acesso em: 17 nov. 2017.
	Papua Nova Guiné	PUTCHA, V.; TREMBLEY, A. P.; ROGERS, F. H. SABER teachers country report: Papua New Guinea 2014. Systems Approach for Better Education Results (SABER) country report: teachers. Washington, D.C: World Bank Group, 2014. Disponível em: < http://goo.gl/LUD8p8 >. Acesso em: 17 nov. 2017.
	Quênia	TREMBLEY, A. P.; BREEDING, M. E.; ROGERS, F. H. SABER teachers country report: Kenya 2014. Systems Approach for Better Education Results (SABER) country report: teachers. Washington, D.C: World Bank Group, 2014. Disponível em: < http://goo.gl/QJ47MQ >. Acesso em: 17 nov. 2017.
	Rússia	VASILIEV, K.; ROGERS, F. H. SABER teachers country report: Russia 2014. Systems Approach for Better Education Results (SABER) country report: teachers. Washington, D.C: World Bank Group, 2014. Disponível em: < http://goo.gl/e63Ebx >. Acesso em: 17 nov. 2017.
	Samoa	TREMBLEY, A. P.; PUTCHA, V. SABER teachers country report: Samoa 2014. Systems Approach for Better Education Results (SABER) country report: teachers. Washington, D.C: World Bank Group, 2014. Disponível em: < http://goo.gl/vTYe27 >. Acesso em: 17 nov. 2017.
2015	Singapura	WORLD BANK. SABER teachers country report: Singapore 2015. Systems Approach for Better Education Results (SABER) country report: teachers. Washington, D.C: World Bank Group, 2015. Disponível em: < http://goo.gl/23Do3x >. Acesso em: 17 nov. 2017.
2016	Marrocos	CROSS, J. 2017. SABER teachers country report: Morocco 2016. Systems Approach for Better Education Results (SABER) country report: teachers. Washington, D.C: World Bank Group, 2016. Disponível em: < http://goo.gl/nJdLZh >. Acesso em: 17 nov. 2017.