

Marx e o Marxismo 2015: Insurreições, passado e presente

Universidade Federal Fluminense – Niterói – RJ – de 24/08/2015 a 28/08/2015



TÍTULO DO TRABALHO			
O professor na mira das reformas: orientações do “Projeto Estratégico Regional sobre Docentes para América Latina e Caribe”			
AUTOR	INSTITUIÇÃO (POR EXTENSO)	Sigla	Vínculo
Anibal Correia Brito Neto¹	Universidade do Estado do Pará / Universidade Federal de Santa Catarina ¹	UEPA/UFSC ¹	Professor/Doutorando 1
Eneida Oto Shiroma²	Universidade Federal de Santa Catarina ²	UFSC ²	Professora ²
RESUMO (ATÉ 150 PALAVRAS)			
<p>Discute as recomendações da Unesco para a reforma das políticas docentes na América Latina e no Caribe. A análise documental revela que por trás do discurso do protagonismo docente encontra-se uma estratégia de monitoramento do professor e sua categoria. Os reformadores educacionais assumem que a educação gera desenvolvimento e difundem a idéia de que qualidade da educação depende da qualidade dos professores. O conceito de profissionalização é usado como slogan associado à qualidade da educação. Assim, a fim de melhorar a educação e atingir as metas internacionais, a Unesco oferece ferramentas para os governos profissionalizarem os docentes, incluindo o estabelecimento de <i>standares</i> e sua inserção no processo de avaliação. Seguindo essas recomendações, vários países implementam mecanismos de prestação de contas e de auditoria tentando construir professores padronizados e previsíveis. Contraditoriamente, as greves mostram que os professores resistem coletivamente a este projeto de educação funcional ao capitalismo contemporâneo.</p>			
PALAVRAS-CHAVE (ATÉ 3)			
Política Educacional. Políticas Docentes. Reforma educacional.			
ABSTRACT (ATÉ 150 PALAVRAS)			
<p>This paper discusses the Unesco's recommendations for reforming the teaching policies in Latin America and the Caribbean. The document analysis reveals that behind the discourse of teacher's protagonism lies a strategy of monitoring teacher's labor and his professional group. The global education reformers assume that education creates development and spread the idea that quality of education depends on teachers' quality. Reformers use the concept of professionalization as a slogan associated to quality of education. Thus, in order to improve education and achieve international goals, the Unesco offers a toolkit for governments reforming the teaching policies including the establishment of standards and its insertion in the assessment process. Following these recommendations, several countries implement accountability and audit procedures trying to build standardized and predicable teachers. Contradictorily, the strikes show that teachers resist collectively to this project of education functional to contemporary capitalism.</p>			
KEYWORDS (ATÉ 3)			
Education Policy. Teacher's Policy. Education reform.			
EIXO TEMÁTICO			
Educação, classe e luta de classes			

O PROFESSOR NA MIRA DAS REFORMAS: orientações do “Projeto Estratégico Regional sobre Docentes para América Latina e Caribe”

Anibal Correia Brito Neto¹
Eneida Oto Shiroma²

1 Introdução

Em articulação com o compromisso mundial de Educação Para Todos (EPT), firmado em Jomtien, Tailândia, por ocasião da realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) e reafirmado em Dakar, Senegal, durante o Fórum Mundial de Educação (2000), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) passou a coordenar o Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe (EPT/PRELAC), o qual foi concebido como estratégia para o cumprimento deste pacto global em nível regional, buscando reorientar as mudanças nas políticas e práticas educativas no período de 2002 a 2017.

Entre os focos estratégicos desta ação consta o fortalecimento do protagonismo docente através da construção de uma estratégia regional sobre docentes, em curso desde o ano de 2010, sob direção da Oficina Regional de Educação da Unesco para América Latina e Caribe (OREALC/UNESCO), que visa contribuir com a elaboração de políticas e tomada de decisões acerca da questão docente nos países da região. Para tanto, a OREALC/UNESCO encomendou ao Centro de Estudos de Políticas e Práticas em Educação (CEPPE) da Pontifícia Universidade Católica do Chile o desenvolvimento do *Projeto Estratégico Regional sobre Docentes para América Latina e Caribe* com a perspectiva de gerar três produtos principais: 1) um estado da arte sobre políticas docentes e nós problemáticos acerca do tema na Região; 2) orientações para o desenho de políticas docentes relevantes, com base no estado da arte e em critérios prospectivos, elaborados a partir do campo da investigação comparada e grupos de discussão nacionais; 3) uma rede regional de atores que contribuam com visão, categorias e critérios relevantes para a renovação do campo de deliberação e formulação das políticas docentes na Região (UNESCO, 2013).

O projeto está organizado em quatro áreas temáticas prioritárias, a saber: 1) formação inicial docente, onde se abordam desde às condições para o ingresso nos estudos pedagógicos, passando

¹ Professor da Universidade do Estado do Pará. Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Membro do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO).

² Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Vice-coordenadora do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO). Bolsista produtividade em pesquisa do CNPq.

pelos processos formativos, instituições e formadores, para alcançar a questão da avaliação, da entrada no exercício profissional e a indução de professores principiantes; 2) formação contínua e desenvolvimento profissional, com discussões sobre os processos de formação contínua, seus incentivos e a relação com a carreira profissional, além da relação entre instituições responsáveis e agentes intervenientes; 3) carreira profissional, condições de trabalho, remuneração, avaliação, incentivos e causas da saída da profissão; 4) construção de políticas docentes, com foco nas prioridades, instituições, capacidades de desenho, monitoramento e avaliação das política e participação dos atores sociais e aspectos econômicos.

Na primeira etapa (2011-2012), o foco recaiu sobre a produção de um estado da arte sobre o tema docente, somado a formulação de um conjunto de critérios e orientações para o desenho de políticas docentes na região (UNESCO, 2013). Já a segunda etapa (2012-2013) repercutiu na produção de seis documentos sobre temas críticos para formular novas políticas docentes na América Latina e Caribe (UNESCO, 2014a) e um cadastro de experiências relevantes de políticas docentes (UNESCO, 2014b).

Neste trabalho, abordaremos os documentos das duas primeiras etapas, discutindo as recomendações para reformular as políticas docentes, na busca de apreender a real finalidade implícita na estratégia que coloca “o professor na mira das reformas”, evidenciando a articulação desta com as condições históricas que lhe conferem sentido. Para tanto, no primeiro momento apresentamos os argumentos utilizados pelos reformadores da Unesco para dada centralidade à questão docente, em seguida, caracterizamos o panorama educacional que subsidia às orientações para políticas docentes, discutindo aquelas nucleares para a estratégia. Por fim, ratificamos a necessidade de desconstruir a tese de responsabilização docente pela qualidade educacional, por esta apresentar uma inversão ideológica que se espraia no senso comum.

2 O professor na mira das reformas: o que alegam os colaboradores da Unesco?

O argumento central desenvolvido pelos colaboradores da Unesco para justificar a incidência no tema docente é o da necessidade de contar com docentes em número suficiente e preparação compatível aos novos requisitos colocados aos sistemas escolares pelas sociedades da região. As novas demandas indicam aumento das expectativas educacionais de todos os grupos, ampliação da diversidade sociocultural dos alunos atendidos, enfraquecimento da instituição familiar e das estruturas comunitárias como esferas de socialização, alargamento temático e do nível de profundidade dos currículos, além da elevação generalizada das metas de aprendizagem (UNESCO, 2013).

Supostamente, ao responder a estes requisitos, a educação estaria contribuindo com a superação da desigualdade e o desenvolvimento de capacidades culturais de base para o crescimento econômico e a cidadania democrática, imprescindíveis para o atendimento das mudanças seculares expressas na fórmula “sociedade globalizada – sociedade do conhecimento”. No entanto, advertem os reformadores, que qualquer investida no sistema educativo em prol da qualidade do mesmo estaria na dependência da qualidade dos próprios professores e que a distribuição e organização destes afetariam diretamente a equidade de oportunidades educacionais (UNESCO, 2013).

Portanto, em nome de uma causa inquestionável – o de contar com um sistema educativo que garanta o direito de uma educação de qualidade para todos as crianças, jovens e pessoas adultas – os colaboradores da Unesco oportunamente se colocam a disposição dos atores fundamentais do campo das políticas educacionais – governos, sindicatos e acadêmicos – da região, munidos de orientações atraentes para a renovação deste campo, com formulações que vão desde as formas para selecionar quem se formará como docente até o próprio desenvolvimento profissional contínuo e a estruturação da carreira.

Na sequência, abordaremos o panorama geral e as orientações para a reformulação das políticas docentes segundo os experts, movimento imprescindível para evidenciarmos as reais motivações escondidas por trás do discurso mistificador de um suposto protagonismo docente. O empenho para convencer sobre a necessidade de reformas neste âmbito tem início com a descrição de um verdadeiro caos na educação, em que o maior vilão é o próprio professor, curiosamente antes mesmo de iniciar os estudos pedagógicos.

3 A crise da educação como motivação para reformar as políticas docentes

Côncios da necessidade de formar docentes de um novo tipo, que atendam as novas exigências sociais, os especialistas do projeto estratégico alardeiam a existência de uma crise generalizada do sistema educacional na região, abrangendo todas as esferas, níveis, dimensões, instituições e sujeitos. A finalidade é convencer governos e sociedade sobre a necessidade incontestável de reorientar as políticas docentes para América Latina e Caribe.

A disposição à persuasão é tamanha que o ciclo educacional caótico tem início antes mesmo do ingresso nos estudos pedagógicos. Para os experts, devido a debilidade dos sistemas escolares, os estudantes que aspiram ao magistério não apresentam indícios de possuírem habilidades essenciais no campo da linguística, matemática e cultura geral que lhes permitam enfrentar as demandas da educação superior, assim como, obterem resultados satisfatórios como egressos (UNESCO, 2013; 2014a). Ao ingressarem nos programas de formação inicial docente, os

estudantes não aprendem de maneira significativa, pois a expansão da oferta, pautada em um forte ingresso do setor privado, em cursos à distância, de tempo parcial e com pouca regulação do Estado permitiu a proliferação de uma grande quantidade, diversidade e heterogeneidade de cursos e instituições, comprometendo, assim, a qualidade dos programas e processos formativos (UNESCO, 2013). Na visão dos reformadores, a organização dos programas é inadequada e eivada de fragmentações entre: lógica escolar e lógica acadêmica, dispositivos legais e práticas institucionais, formação disciplinar e formação pedagógica, conteúdos gerais e didáticas específicas, tecnologia da comunicação e informação e oportunidades de aprendizagem, gerando uma fenda profunda entre o tipo de formação obtida e os desafios colocados pela prática pedagógica cotidiana (UNESCO, 2013).

Tais debilidades sinalizam problemas de diversas ordens, tais como a contraditória preparação dos formadores de professores, que no nível inicial e primário encontram-se com menores qualificações acadêmicas, enquanto no secundário, apesar de melhor qualificados, estão, muitas vezes, distantes das necessidades do sistema escolar. Nas universidades, os experts ressaltam a ênfase nos conteúdos acadêmicos e abstratos, apartados da realidade escolar. No campo dos dispositivos legais, as diretrizes ou delineamentos curriculares são amplos em demasia, com perfil descrito de maneira geral, que permitem várias interpretações. Já as condições para os estudos são adversas e uma boa proporção dos estudantes trabalham parcialmente ou em tempo completo durante a formação inicial, reduzindo o tempo de estudos fora de classe. Quanto à visão acerca do perfil do egresso a ser formado temos uma ampla diversidade na região. Além disso, criticam a falta de evidências da relação entre os resultados das instituições formadoras e o alcance de *estándares* ou perfis de competências por parte dos seus egressos. As referências utilizadas sobre formação docente são mais conceituais e problematizadoras e menos operativas e normatizadoras (UNESCO, 2013; 2014a).

Atribuem a inadequação do sistema de formação à regulação ineficiente da educação, visto que muitos estão em processo de revisão das suas políticas e instrumentos, pois “a grande maioria das instituições de baixa qualidade, que oferecem cursos de formação com pouco investimento em recursos humanos e tempo, o fazem porque o sistema de acreditação, regulação e supervisão nacional assim o permitem [...] (UNESCO, 2014a, p. 43, tradução nossa).

O ingresso no exercício da docência também é considerado problemático, pois verifica-se grande contingente de professores sem a formação indicada nas leis nacionais atuando nas escolas de vários países da região, o que induz os colaboradores da Unesco a questionarem sobre a conversão de tal prática em uma política deliberada, visto a não observância de grandes avanços em políticas para atrair profissionais e, assim, mudar tal situação.

Quando no exercício da docência, Unesco (2013) e Calvo (2014) informam que as oportunidades de desenvolvimento profissional são consideradas limitantes pelos experts, pois está presente na região diversos fatores que tem precarizado a formação contínua, tais como: dificuldades de acesso; descontinuidade, dispersão e falta de coerência dos programas e ações; duração limitada; baixa especialização e predomínio de uma ênfase teórica e de visões gerais; desenhos e processos frequentemente distantes dos interesses e necessidades dos sujeitos e das escolas; mercantilização da pós-graduação em função da demanda; precariedade dos formadores; insuficiência de recursos; difícil regulação e articulação das ações de múltiplos agentes e; ausência de uma política clara quanto ao tempo da jornada de trabalho disponível para este fim.

Consequentemente, as iniciativas neste âmbito têm sido criticadas por não corresponderem às expectativas de práticas educativas que promovam o êxito de todos os estudantes, devido ao seu baixo impacto na aula e na aprendizagem dos alunos, o que indica a falta de maturidade acerca da consolidação institucional do desenvolvimento profissional docente na região (UNESCO, 2013). Tais características também estão presentes na estruturação da carreira profissional, criticada pelos especialistas da Unesco (2013) por não refletir formas de reconhecimento social e não dispor de um conjunto de oportunidades de desenvolvimento profissional que promovam expectativas de promoção relacionadas ao mérito, ao esforço e a responsabilidade profissional, repercutindo na dificuldade de atrair e reter bons candidatos aos estudos pedagógicos, assim como, afastando os bons docentes em exercício.

A carreira não é desenhada a partir das etapas da vida profissional docente, desconsiderando, portanto, os estágios de motivação, compromisso e eficácia docente, centrando-se mais nos requisitos de formação, experiência, mérito e desempenho do que no estímulo de oportunidades reais de aprendizagens que promovam saltos qualitativos nas competências profissionais. Isto se faz refletir no regime de remuneração e compensação, onde normalmente paga-se igual por diferentes esforços, dedicação e superação permanente dos professores, argumento que induz os especialistas da Unesco a sugerirem a institucionalização de novos desenhos de compensação salarial e incentivos, além da avaliação do desempenho docente na região (UNESCO, 2013).

Este conjunto de problemas descritos de forma cíclica pelos experts é denunciado como um paradoxo de base – de que apesar de praticamente todo discurso político sobre a docência declarar sua importância e centralidade, as ações e os desenhos de políticas não exprimem esta suposta posição estratégica – que a nova agenda deve discutir e resolver. A justificativa é de que as políticas docentes são de alto custo, pouco visíveis para o público, politicamente complexas e de médio a longo prazo para alcançar efeitos esperados, o que consequentemente tem postergado ou conduzido a uma abordagem via medidas parciais de impacto reduzido em relação a magnitude do desafio.

Somado a isso, a denúncia sobre a implantação e manutenção das reformas docentes na região se estendem também às motivações para sua realização, que segundo os colaboradores da Unesco (2013), estão a cargo de decisões tomadas em função de pressões do momento ou da negociação de interesses, o que não garante que serão mantidas ou mesmo implementadas. Em outros casos, o empecilho são os conflitos entre governo e sindicato docente, que leva a uma rigidez ou paralisia das políticas em relação às necessidades de adaptação do sistema educativo às novas exigências externas. Tais medidas conduzem a políticas isoladas e em desarmonia, distanciando a perspectiva docente de uma política pensada de modo integral e sistêmico.

Assim, a partir do caos generalizado no sistema educacional da região (escola, formação inicial, desenvolvimento profissional, carreira e regulação), um campo vasto se abre às orientações para políticas docentes em nome da qualidade. Em seguida passamos a discutir as principais orientações políticas da estratégia sobre docentes, subsidiadas em práticas internacionais exitosas e na literatura apresentada como atual e inovadora.

4 O plano estratégico da Unesco: as questões táticas e operacionais prioritárias

Neste tópico, tratamos especificamente das orientações que visam direcionar as políticas docentes da região, focando naquilo que consideramos prioritário e que, de algum modo, aglutina as quatro dimensões abordadas pelos experts neste projeto da Unesco. Visualizamos que algumas questões estão mais relacionadas com a questão dos fundamentos teóricos, tais como a concepção pedagógica e a visão de docência orientadora das transformações propostas, outras, por sua vez, cumprem funções mais operacionais, mas que não deixam de ser imprescindíveis para o fim a que se destinam, o de reformar as políticas docentes e controlar esta amplíssima categoria de trabalhadores.

4.1 Pedagogias do “aprender a aprender” para calibrar a mira da formação docente

No que se refere aos critérios e recomendações desenvolvidos pelos especialistas da Unesco para a superação dos nós críticos da formação inicial e desenvolvimento profissional docente na região, identificamos uma estreita aproximação dos pressupostos e indicadores apresentados à título de orientações políticas com aqueles elementos valorativos advindos das pedagogias do “aprender a aprender”, evidenciados por Duarte (2003a) nos elos de ligação entre os ideários da pedagogia das competências, construtivismo, escola nova e a perspectiva do professor reflexivo presente nas proposições.

Segundo os reformadores, os programas de formação inicial docente padecem de abordagens predominantemente acadêmicas, teóricas e abstratas que distanciam os sistemas de formação do universo escolar. Tal crítica também recai sobre os programas de desenvolvimento profissional, considerados demasiadamente teóricos e que não tem contribuído para responder a situação individual e institucional dos docentes, as suas necessidades, inclinações e o momento específico da sua trajetória profissional (UNESCO, 2013).

Neste sentido, polos antagônicos são forjados. De um lado os programas considerados tradicionais, devido a predominância acadêmica e teórica, desvinculado das necessidades prioritárias dos docentes e das escolas, do outro, as propostas inovadoras que atentam para a especificidade e diversidade, com ações formativas vinculadas a realidade das comunidades escolares e as mudanças culturais (globalização, redes digitais, novas habilidades do mundo do trabalho), as quais hipoteticamente surtiriam impacto no trabalho em aula e na aprendizagem dos alunos.

Com base em tais ideias, é possível a transposição das críticas de Duarte (2003a) também às proposições formuladas pelos especialistas da Unesco direcionada à formação de professores, já que é evidente uma subestimação valorativa das práticas educativas desenvolvidas com métodos científicos já existentes e que visam a transmissão do conhecimento, em prol de ações pedagógicas que ofereçam condições para que os professores e futuros professores desenvolvam o seu próprio método de aquisição, elaboração, descoberta e construção de conhecimento por si próprio, dirigidas pelos interesses e necessidades do próprio professor, da especificidade do contexto escolar e do acelerado processo de mudança social.

Duarte (2003b) nos alerta acerca dos problemas de relegar os conhecimentos acadêmicos, científicos e teóricos na formação de professores, o que descaracterizaria o professor como agente de transmissão do saber escolar. Este autor demonstra que tais formulações estão impulsionadas pela forte difusão da epistemologia pós-moderna e do pragmatismo neoliberal, unidas na veneração da subjetividade imersa no cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea. Na mesma linha, os estudos de Moraes (2001) apontam estas elaborações como integrantes de um movimento que celebra o “fim da teoria”, as quais buscam a construção de um terreno consensual fundamentado na experiência imediata ou na prática reflexiva, acompanhada de uma utopia praticista que prioriza o “saber fazer”, enquanto a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica.

A vigência de tal premissa pode ser confirmada na proposição dos experts para as transformações da formação inicial docente, a qual não deve se pautar exclusivamente na definição de novos conhecimentos, saberes e competências, mas sim na necessidade de centrar-se na prática, isto é, não só devem contar com uma forte formação disciplinar e pedagógica, mas também na

conexão destes dois conhecimentos por meio do “conhecimento pedagógico de conteúdo”, o qual “só pode aprender *da e na* prática. Uma formação centrada na prática implica conhecer, investigar e aplicar estes conhecimentos enquanto se prepara para a docência” (LOUZANO; MORICONI, 2014, p. 42, tradução nossa).

Pautados nas experiências internacionais, afirmam que os programas exitosos geralmente têm em comum, além de uma visão definida do professor que se quer formar em plena coerência com o currículo, tem no trabalho prático com as disciplinas ou cursos a sua ênfase, já que é esta capacidade de se conectar com a prática, por meio de materiais e ferramentas da experiência profissional, o que permitiria preparar o bom docente (LOUZANO; MORICONI, 2014).

Já as propostas para o âmbito do desenvolvimento profissional docente indicam a necessidade da transformação das práticas de ensino que precisam de renovação e articulação aos contextos particulares. Para isso, sugerem que os programas neste âmbito podem possibilitar a aquisição de competências que vão nesta direção, para tanto, informam a necessidade de uma mudança de paradigma em busca de dar ênfase que se “[...] aprende a ser docente através da reflexão sobre a própria prática, processo que demanda esquemas e modelos que propiciam uma aprendizagem compartilhada acerca das situações que se enfrentam cotidianamente nos contextos peculiares em que se ensina a grupos de alunos diversos” (UNESCO, 2013, p. 57, tradução nossa).

A inovação, portanto, estaria em processos de formação centrados na escola, onde supostamente se desenvolveria o protagonismo dos coletivos docentes e a referência estaria na prática como fonte de reflexão, análise e aprendizagem. Para os especialistas, a recuperação de experiências e saberes provenientes da prática são os componentes fundamentais da metodologia de trabalho (UNESCO, 2013). Nesta proposta, surge o conceito-chave de “aprendizagem profissional colaborativa”, a qual possui como ideia central o reconhecimento de que “[...] os docentes aprendem de suas práticas pedagógicas: aprendem a aprender, a buscar, a selecionar, a experimentar, a inovar, enfim, a ensinar” (CALVO, 2014, p. 114, tradução nossa). Tal possibilidade pode se materializar em três frentes: 1) a partir do trabalho com o outro, “como modelo”, nos casos da mentoria, acompanhamentos, *coaching*, residência nas escolas, *lesson study* e oficinas, ou com os pares, trata-se do incentivo à formação das redes, estágios, práticas colaborativas e projetos; 2) aquelas experiências em que a instituição educativa é tomada como uma unidade em que se inter-relacionam sujeitos, processos e trajetórias, de modo que qualquer mudança afete a organização, tida como uma possibilidade de aprendizagem. A estratégia central desta frente é a criação de “comunidades de aprendizagem”, que se utilizam de uma série de ações para dinamizar a vida institucional: grupos de trabalho, oficinas, assessorias, expedições, redes e projetos; 3) constituição de “comunidades virtuais de aprendizagem” a partir do uso de dispositivos para este fim.

A análise desta estratégia não deixa dúvidas quanto ao caráter adaptativo destas proposições voltadas à formação de professores. Trata-se, de fato, de uma concepção que visa inculcar nos indivíduos a disponibilidade para adaptar-se permanentemente às mudanças dos contextos sociais diversos, ou seja, “[...] aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos” (DUARTE, 2003a, p. 12).

4.2 O slogan da profissionalização docente com vistas a aliciar os agentes fundamentais da política

Como um “slogan na política educacional” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014), a pauta da profissionalização docente ocupa papel destacado no projeto em tela. A finalidade desse tópico é, portanto, desvelar o sentido da utilização recorrente deste termo polissêmico ao se propor tantas mudanças para o conjunto de políticas docentes na América Latina e Caribe.

Shiroma e Evangelista (2003) demonstram que a disposição da profissionalização docente como pivô das reformas educacionais pretendidas na região não é tão recente e que esta já integrava as diretrizes do *Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe* (1980-2000) como estratégia técnica e política, indicando que esta concepção de docência tem atendido os seus fins ao longo de décadas, supostamente “[...] em razão do caráter positivo que lhe é atribuído pelo senso comum, favorecendo a construção de um consenso em torno desse projeto entre educadores e reformadores” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 8).

Os enunciados da reforma, proposto na atualidade pelos especialistas da Unesco, não deixam dúvida sobre a vitalidade política do argumento em favor da visão da docência como profissão para o alcance do consentimento dos envolvidos na arena política. Louzano e Moriconi (2014) apresentam um conjunto de conhecimentos, disposições, saberes, competências e práticas em nome da “inquestionável” profissionalização docente.

Se não bastasse a força do uso deste bordão na política educacional, os experts estrategicamente buscam aproximar este termo das experiências exitosas dos países desenvolvidos e das teorias consideradas inovadoras, delineando uma fórmula indestrutível para a disputa da direção das políticas docentes na região, pois, afinal, quem teria a audácia de se contrapor à implementação de ações similares àquelas desenvolvidas em países como Finlândia, Singapura, Austrália, Estados Unidos, principalmente se estas são anunciadas como as responsáveis pela “profissionalização” da docência e sucesso escolar naqueles países.

Promover esta ilação é de suma importância para arrebanhar adeptos à reforma, o que forma um público cativo ávido por um conjunto de orientações políticas capazes de melhorar os indicadores educacionais. Evangelista (2015) nos alerta sobre esta manobra de transferência de políticas, apresentadas como experiências exitosas produzidas em outros contextos. Ao serem apresentadas de forma anistórica e desterritorializada pelos consultores da Unesco, são anunciadas como validadas internacionalmente, para serem adaptadas como solução da crise educacional.

O exame das orientações de Louzano e Moriconi (2014), não deixa dúvida sobre o verdadeiro foco da utilização do slogan da profissionalização docente pelos colaboradores do *Proyecto Estratégico*, trata-se de garantir o consenso sobre a presença do Estado como o guardião da propalada qualidade educacional, pois segundo as especialistas “o Estado deve cumprir um papel coordenador dos múltiplos atores, visões e âmbitos institucionais para que se chegue a uma visão comum, contemporânea e válida da docência em cada um dos países” (LOUZANO; MORICONI, 2014, p. 40). Portanto, fortalecer o protagonismo do Estado na construção de acordos sobre o profissional que se quer formar, indica a real estratégia de dotar o Estado da autoridade necessária para a regulação de toda a trajetória docente. A intenção do projeto estratégico é a consecução de um Estado coordenador, regulador e promotor, capaz de dar “coerência sistêmica” aos conhecimentos e competências da docência e possibilitar conseqüentemente a articulação de dois elementos potentes na condução das políticas educacionais, a formulação de *estándares* e o processo de avaliação. Esta junção visa perpassar toda a estrutura educacional, tudo em nome da suposta profissionalização.

Baseando-se nos *estándares* nacionais, o Estado em seu papel coordenador, regulador e promotor da oferta de programas de formação docente tanto do setor público quanto privado pode desenvolver processos de avaliação de egressos para diagnosticar a qualidade de suas aprendizagens e de certificação de programas e egressos. Assim mesmo, pode estabelecer incentivos à oferta de programas que cumpram com os *estándares* e a demanda, por meio de bolsas e oportunidades de práticas de acordo com os *estándares* estabelecidos (LOUZANO; MORICONI, 2014, p. 41, tradução nossa).

Por trás do discurso político da profissionalização docente percebe-se os sentidos subjacentes aos nexos estabelecidos entre os anseios da oferta educacional com rigor e qualidade e a necessidade de o Estado controlar a efetivação de tais princípios. Em síntese, a finalidade é regular esta ampla categoria, induzindo os conhecimentos e competências da docência, tanto ao nível do ingresso nos estudos pedagógicos quanto na estruturação da carreira profissional, somado a ao potencial de advertência ou até de sua exclusão do sistema escolar, justificada pelo fracasso

sucessivo nos processos avaliativos, tudo a depender do grau de interferência na dinâmica do sistema.

4.3 Estándares: arma do plano de regulação e monitoramento docente

Entre os dispositivos mais ressaltados da estratégia sobre docentes para a região é evidente a centralidade dada a formulação de *estándares* em todas as dimensões do projeto, permeando desde o ingresso nos estudos pedagógicos, o sistema de formação docente inicial, a certificação e a admissão para o exercício docente, até o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira. Nossa hipótese é de que a união desta ferramenta com o processo de avaliação, forma uma díade potente não só para direcionar a identidade docente, mas também para a regulação e o monitoramento dessa massiva categoria de trabalhadores. A primeira como possibilidade de se tornar a principal indutora das políticas docentes e a segunda como instrumento consolidado que subsidia desde a seleção dos que devem ingressar e permanecer na carreira, quanto excluir aqueles considerados inaptos ao magistério.

Em Meckes (2014, p. 55, tradução nossa) *estándar* é compreendido como “a definição daquilo que se deve saber e poder fazer em um determinado âmbito (profissional ou educacional) para ser considerado competente nele mesmo”. Com base em Kleinhenz e Ingvarson (2007 apud MECKES, 2014) é indicada uma definição completa de *estándares* docentes a partir de três componentes, que também podem ser consideradas etapas de desenvolvimento do mesmo, a saber: 1) definição do que se valoriza, 2) definição de como avaliá-los, 3) definição do quão bem deve desempenhar-se o docente.

No primeiro caso, os *estándares* como definição do que se valoriza denomina-se *estándares* de conteúdo, responsável por elucidar o que deve saber e poder fazer um docente, trata-se da sua função de “estandarte”, pois evidenciam como se entende a boa prática e o que se valoriza nela, além de indicar os elementos que definem a identidade da profissão docente, suas principais áreas e responsabilidades. Nesta etapa que se delimitam os conhecimentos (“saber” e “saber como”) e as práticas (“ser capaz de fazer”) que serão avaliadas. Para que os *estándares* sejam considerados bem definidos, Meckes (2014) indica que estes devem estar baseados em evidências ou investigações sobre o tipo de práticas que levam a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, além de admitir estilos pedagógicos diversos e a manifestação em uma variedade de contextos educacionais,

desautorizando qualquer prescrição ou padrão específico sobre a forma de manifestação daqueles, devido a especificidade dos diferentes estudantes e contextos.

Já o segundo componente ou etapa de desenvolvimento define as regras para recolher evidências sobre o êxito dos *estándares*, o qual é fundamental para a tomada de decisões sobre a necessidade de desenvolvimento profissional docente ou sobre seu ingresso ou permanência na profissão. Neste caso, deve-se considerar que entre os múltiplos métodos para se avaliar se o professor cumpre ou não os *estándares*, a opção deve incidir sobre aquele ou aqueles que permitam a demonstração, de modo autêntico e válido, das distintas dimensões consideradas, pois dependendo do *estándar* em questão, várias opções se abrem (provas, vídeos, observação de classe, reflexão escrita, planos comentados, simulações de casos, avaliação de escolares, diretores e pais, etc.). O tipo de avaliação, o esforço para que ela seja mais ou menos *estandardizada* e a ênfase em procedimentos para garantia de sua confiabilidade estão na dependência do uso que se queira dar aos resultados e suas consequências, diferindo, portanto, a utilização para fins de diagnóstico no interior das escolas daqueles que servem para acreditação de docentes para o exercício profissional (MECKES, 2014).

Por fim, os *estándares* como métrica ou “vara”, também denominado de *estándares* de desempenho, que servem para indicar o quão longe está um sujeito e quais características deve demonstrar em sua avaliação para ser considerado competente naquele âmbito em questão. A depender do uso que se queira dar aos *estándares* de desempenho, pode se definir um único nível de avaliação (alcança ou não os *estándares*), ou descrever níveis crescentes de domínio da competência avaliada (básica, competente e avançada ou especialista), relacionando-as com a sua versão operacional, expressa no ponto de corte que indique se os sujeitos alcançam ou não a “vara” estabelecida.

Como se pode perceber é muito ampla a gama de possibilidades da utilização dos *estándares* para fins de monitoramento e controle. Em Meckes (2014) vimos seu emprego em diferentes dimensões da trajetória docente: na busca de coerência dos programas de formação, na descrição do que docentes iniciantes devem saber e ser capaz de fazer como resultado de sua preparação, na indução do período probatório, na certificação e registro permanente de professores, no marco de referência do desenho da carreira profissional de um país, sem esquecer, porém, que esta ferramenta é indissociável da sua cúmplice, a avaliação. Neste sentido, recomenda-se aos sistemas educativos:

Desenvolver e implementar um sistema de avaliação de desempenho objetivo e transparente, baseado em *estándares* validados e considerados legítimos pela profissão, para identificar níveis comparáveis de qualidade de desempenho de cada docente, levando em consideração o contexto escolar, fator que condiciona

fortemente o trabalho educativo. É importante que estes sistemas contemplem avaliadores idôneos e diversos instrumentos que permitam observar e analisar as práticas reais em função de seus efeitos na aprendizagem dos estudantes assim como recolher a percepção de atores relevantes (UNESCO, 2013, p. 141-142, tradução nossa).

Subsidiados pela experiência internacional, os experts ressaltam que os países com fortes políticas ligadas à garantia da qualidade dos professores, introduzem regulações para o fim da sua formação e/ou registro depois de um período probatório e argumentam que quando estas decisões estão pautadas em um corpo de *estándares* como referência, um marco organizado de competências que precisam ser melhoradas ao longo da carreira é oferecido, dando sustentação ao desenho da carreira profissional docente de um país. Tal inferência evidencia o investimento nas políticas de avaliação, fortemente vinculada à formulação de *estándares* docente, demonstrando que a meta não é a tão propalada qualidade do “sistema educacional como um todo ou aprimorando as condições de trabalho docente, mas sim colocando o professor ‘à prova’ por meio de avaliação de conhecimentos, de desempenho e/ou certificação e recertificação de competências” (SHIROMA; SCHNEIDER, 2011, p. 40-41).

Para os *experts*, avaliações precisam ter consequências. Sugerem que, no caso da avaliação das instituições formadoras, as mesmas deverão assumir certos compromissos para superar, dentro de um prazo determinado as debilidades detectadas, aquelas que não cumprirem com os padrões mínimos requeridos para obter seu reconhecimento precisarão ser apoiadas, mas se o resultado deste apoio não surtir melhora, estas deverão fechar ou funcionar junto a outras instituições que estejam certificadas. “De outro modo, se atenta contra a fé pública depositada na instituição e sua função formadora de profissionais sobre a qual descansa, por sua vez, a formação de muitas gerações escolares” (UNESCO, 2013, p. 122, tradução nossa).

Colocando os docentes e as instituições formadoras sob suspeita, justifica-se a necessidade de auditoria. Os resultados das avaliações e as imagens disseminadas nos documentos, seja em forma de texto ou descrições de pouco comprometimento, constroem a desconfiança sobre os professores como uma categoria que precisa ser monitorada. Para dar garantias aos pais, governantes e empregadores, populariza-se a ideia de que a qualidade da educação seria alcançada e assegurada pelos instrumentos de auditoria, de inspeção, de avaliação. A comunidade de observadores se agiganta, fazendo desta uma sociedade auditada (POWER, 1997).

Os reformadores difundem que a criação de sistemas de avaliação dos futuros docentes pode constituir um importante aporte para que as instituições formadoras possam revisar seus currículos e suas práticas em função dos resultados obtidos por seus egressos, assim como devem assumir

responsabilidade pelos estudantes que não obtiveram as aprendizagens necessárias. Essa forma de abordar o problema, tenta colocar uma cunha entre a sociedade e os professores, colocando-os sob suspeita, como se fossem ameaças ao desenvolvimento da nação, ao futuro das crianças. O movimento de empresários *Todos pela Educação* disseminou um discurso apocalíptico de que a “má qualidade do ensino é o verdadeiro exterminador do futuro” (TPE, 2009, p. 9). A associação de que a má qualidade do ensino decorre da má qualidade do professor, coloca os docentes e as instituições formadoras como inimigos da Pátria, a serem profissionalizados, reformados, combatidos ou substituídos

5 Cumprindo a missão: os experts da Unesco em ação

Shiroma (2013) argumenta que a crescente influência das organizações multilaterais nas transformações políticas nacionais tem modificado a configuração do Estado. Por outro lado, a participação de organizações da sociedade civil nos processos de políticas públicas tem impactado a construção da hegemonia necessária para governar, que se utiliza de redes sociais internacionais, regionais e nacionais. A legitimidade de redes para governar não é dada, mas precisa ser negociada com seus parceiros na sociedade civil.

Portanto, para identificar como estas orientações políticas se difundem na América Latina e Caribe, institucionalizando-se como ação dos Estados nacionais, procuramos conhecer as ações do CEPPE e colaboradores da Unesco na região, os quais além da elaboração dos próprios documentos já analisados nesta exposição e da participação nas reuniões técnicas regionais com o fim de direcionar a discussão sobre o tema docente, promovem outras ações em prol da difusão destas diretrizes educacionais, logo, é fundamental examinar como os intelectuais, vinculados às universidades e também às agências multilaterais realizam suas investidas para construir o consenso e imprimir suas marcas nas agendas políticas dos países. Pensar formas de resistência pressupõe conhecer como operam na disputa pela hegemonia. Ressaltamos aqui, com base em Gramsci, a função crucial que os intelectuais exercem na organização da hegemonia em todas as esferas da sociedade, produção, política e da cultura.

A primeira forma de difusão destas concepções sobre as políticas docentes está na configuração de uma *rede regional de consulta e deliberação* em oito países (Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Guatemala, México, Peru e Trinidad e Tobago), escolhidos conforme a compatibilização entre a representatividade sub-regional e o acúmulo de experiências em políticas educativas, composto por representantes de três âmbitos: governamental, acadêmico e sindical. Redes promovem a troca de informações, intercâmbio de ideias, convocam novos atores para o

processo político, “validam novos discursos políticos e viabilizam novas formas de influência política” (BALL, 2008, p. 747).

Também é utilizado o *apoio especializado por meio de consultorias e assessorias técnicas* aos países interessados no desenho e implementação de políticas, como no caso da formação de duas comissões técnicas nacionais no Peru e na Colômbia, as quais receberam assessoramento da secretaria técnica do projeto sobre o tema da avaliação de desempenho docente e, em consequência disso, a Comissão Técnica da Colômbia solicitou que um membro desta realizasse estágio no Chile com o objetivo de conhecer com maior profundidade a experiência chilena acerca dos programas de avaliação docente e incentivos.

A divulgação das orientações sobre políticas docentes também é feita pela exposição das ideias-chave do projeto por ocasião da *participação dos experts em eventos e congressos*, além disso, tais momentos são muito propícios para *apresentação dos documentos da estratégia em forma de livros e demais publicações que alimentam a estratégia*, os quais contam com o apoio da Unesco. Também são incentivadas as parcerias com instituições do setor privado, sob o codinome de sociedade civil. Estas orientações também chegam a opinião pública por meio de reportagens, matérias em revistas, num discurso que reitera interpretações sobre a “crise” educacional.

O discurso não é simplesmente o texto, não apenas a “linguagem” e “palavra”, não apenas elementos ideológicos: é o conjunto do fenômeno na qual e por meio do qual a produção social dos sentidos acontece (JESSOP, 1984). Diz respeito ao compartilhamento de sentidos, à criação de um novo senso comum. A análise dos discursos tem, portanto, relevância como produção cultural e de formação de agentes com específicas subjetividades, elemento crucial para a hegemonia (SHIROMA, 2013).

As ideias e valores defendidos pela Unesco repercutem nas instâncias executivas e legislativas dos seus Estados-membros. A *realização de reuniões, encontros e seminários* são recorrentes, congregando chefes de Estado e ministros para ouvirem interpretações dos experts sobre os imperativos de se atingir as metas educacionais e ampliar o diálogo sobre as diretrizes da estratégia regional sobre docentes, em busca de avançar na convergência de agendas e ações. No Brasil, por exemplo, esta organização *auxilia os órgãos governamentais a elaborarem e desenharem políticas públicas*, enquanto na esfera legislativa, conta com o *grupo de parlamentares amigos da Unesco*, que visam promover a discussão pública das propostas, bem como, contribuir com a formulação de políticas públicas nacionais e aprovação de leis no campo da educação, ciência e cultura.

6 Organizando o contra-ataque: os professores no front de batalha

O compromisso central deste estudo se pautou na busca de apreender a real finalidade de se organizar na América Latina e Caribe, sob a liderança da Unesco, uma estratégia que coloca literalmente o “professor na mira da reforma”, trata-se de desvelar o interesse de um organismo multilateral pela direção das políticas docentes na região, o qual chamou para si a responsabilidade de influenciar este campo com orientações sobre a formulação, desenho, deliberação e institucionalização de ações que supostamente afetará uma amplíssima categoria de trabalhadores.

As premissas defendidas pelos reformadores da Unesco foram, em linhas gerais, a de que educação gera desenvolvimento e de que a qualidade do sistema educativo e das aprendizagens dos estudantes não pode ser maior que a qualidade dos professores, logo, é inevitável reformar a docência como prerrogativa para a prosperidade da sociedade. Como se percebe, as ideias contidas nos documentos analisados operam por um conjunto de inversões ideológicas. Formulam com base na naturalização da pobreza, reduzida à heterogeneidade sociocultural. Abordam a baixa qualidade da educação, não como resultante de um processo histórico que degradou as escolas e precarizou o trabalho docente, mas sim como falta de talentos. Alegam que os professores são considerados chave para o bom desempenho dos alunos, das escolas, do sistema, mas nem cogitam discutir as condições concretas para o bom desempenho do professor.

Ao invés disso, se valem de dados de pesquisas anunciadas como atuais e inovadoras, somado a informativos de experiências consideradas exitosas internacionalmente em confronto com a caracterização de uma crise do sistema educacional dos países da região. Fica claro que a meta é configurar um cenário ideal para a introdução de políticas baseadas em evidências que, sendo parte de um projeto de desenvolvimento global, sejam também pertinentes às especificidades locais. Consequentemente, as orientações sobre políticas docentes caminham no sentido de desarmar a nova geração de professores. Visam impossibilitar que questões educacionais e do fazer docente sejam compreendidas no bojo dos processos mais amplos de reprodução social, pautadas em relações de produção que mantêm a exploração de uma classe sobre outra.

Sob o holofote do slogan da profissionalização docente intentam construir o consenso sobre a necessidade das mudanças em nome da qualidade. No fim, o que buscam é garantir que um suposto padrão de qualidade seja permanentemente auditado, permitindo ao Estado ou agências sob sua concessão ingerir em todo universo educacional, em especial, na vida docente. Vide o caso da formulação de *estándares* sobre o que os professores *devem saber e podem fazer*, estes criarão demandas de “serviços educacionais” mirados como novos nichos de mercado a serem explorados pela iniciativa privada. Essa abertura a novas formas de privatização para além de cursos pagos, participação crescente da iniciativa privada na educação pública, mercadorização da educação e sua expansão no mercado financeiro sem dúvida expressam “renovados modos de relação entre a profissão e o Estado” (UNESCO, 2013, p.13, tradução nossa).

Essa relação é tensa e se expressa nas lutas docentes em toda a região. O Estado revida com forças repressivas e ataques ideológicos, forjando a hegemonia como combinação de coerção e consenso. Os governantes incorporam os argumentos dos reformadores internacionais e tentam transformar a questão política em técnica e, quando ocorre excessos por parte da polícia, criminalizam os movimentos docentes. Para aferir a qualidade da educação, aprimoram não a formação docente e condições de trabalho, mas recorrem ao aperfeiçoamento dos instrumentos e critérios de avaliação.

A ampla difusão da necessidade de *estándares* aumenta a aceitação dos testes padronizados, que alimentam as comparações internacionais e a ingerência das organizações multilaterais na definição dos rumos das políticas nacionais. Por trás da propaganda de eficácia dos mecanismos de regulação e governança da educação baseados em *estándares* está oculta a intenção de superar um obstáculo político bastante preocupante aos experts internacionais, a organização dos professores. Trata-se, então, de adotar mecanismos não para aumentar a eficácia das escolas, posto repleto de contradições, mas fundamentalmente de instituir políticas e reformas para operar o gerenciamento do magistério (BRUNS; LUQUE, 2014).

Os estudos de Evangelista e Shiroma (2007) e Schneider (2014) evidenciaram que os professores organizados são grandes obstáculos das reformas e emperram iniciativas de interesse do capital no campo educativo. Considerando que os docentes compõem a maior e mais organizada categoria do funcionalismo público na maioria dos países (UNESCO, 1998; TEDESCO, 1998) há, por parte dos governos, evidente interesse em desonerar a folha de pagamento reduzindo o custo professor. Além desta, existe a preocupação em monitorar a ação docente, pois a especificidade da sua intervenção promove a interação diária com milhões de alunos, podendo estender-se a suas famílias. Assim, os docentes constituem uma força poderosa que não pode ser negligenciada nos processos de reforma

Por fim, destacamos uma dimensão política fundamental destes processos em curso. Por mais que as intenções de auditoria e responsabilização tentem minar a subjetividade docente e construir os professores como um profissional padronizado e previsível, o que temos visto, contraditoriamente, nas últimas mobilizações, lutas docentes e greves é de que apesar da tentativa, os professores não são ingênuos e desqualificados, não se curvam aos incentivos e gratificações, não se rendem pelas ameaças, resistem coletivamente em defesa de um projeto de educação e de sociedade que supere a promessa e realidade capitalistas.

Referências

BALL, S. J. *Education plc*. Understanding private sector participation in public sector education. Abingdon, UK: Routledge, 2007.

BRUNS, B.; LUQUE, J. *Professores excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014.

CALVO, G. Desarrollo Profesional Docente: el aprendizaje profesional colaborativo. 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. 112-152.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003a. p. 5-16.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Porque Donald Schön não entendeu Luria). *Educação & Sociedade*, Campinas-SP, v. 24, n.83, p. 601-625, ago. 2003b.

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. Formação de professores: um bem mercadejável? In: Seminário Estado e Educação, 4., 2015, Florianópolis. *A contrarreforma do Estado e os Impactos na Educação Pública*. Anais...Florianópolis: ANDES-SN, 2015.

JESSOP, B. *The capitalist state: Marxist theories and methods*. Oxford: Basil Blackwell, 1984.

LOUZANO, P.; MORICONI, G. Visão da docência e características dos sistemas de formação 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.

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

MORAES, M. C. M.. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 14, n.1, p. 7-25, jan./jun. 2001.

POWER, M. *The audit society - rituals of verification*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

SCHNEIDER, M. C. *Avaliação docente no Brasil e em Portugal: análise das políticas e dos obstáculos políticos*. 2014. 409 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SHIROMA, E. O. “Avaliação ao longo da vida”: análise crítica das políticas de avaliação de professores e das implicações sobre a carreira docente. Relatório de pós-doutorado. Oxford: Universidade de Oxford, 2013.

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

SHIROMA, E. O.; SCHNEIDER, M. C. Professores em exame: reflexões sobre políticas de avaliação docente. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 6, n. 1 p. 31-44, jan./jun. 2011.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. 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, 2014. p. 11-20.

TEDESCO, J. C. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. São Paulo: Ática, 1998.

TPE. TODOS PELA EDUCAÇÃO. Rumo a 2022. Disponível em:
<<http://www.todospelaeducacao.org.br/Biblioteca.aspx>> Acesso em: 15/03/2009.

UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez/ Brasília: MEC/UNESCO, 1998.

UNESCO. *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.

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, 2014a.

UNESCO. *Catastro de experiencias relevantes de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago, CL: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, 2014b.