

# DISCURSOS COMO PROPAGADORES DE POLÍTICAS CURRICULARES PARA A DOCÊNCIA NA IBERO-AMÉRICA

## Resumo

O presente trabalho tem por objetivo interpretar discursos da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, Ciência e Cultura (OEI) que circulam como propagadores de políticas curriculares para a docência na Ibero-América. Entendendo o discurso como espaço constitutivo de práticas articulatórias e de sentidos sociais, acreditamos que as contribuições da Teoria do Discurso (LACLAU & MOUFFE, 2015) são profícuas para nos ajudar, enquanto pesquisadores do currículo, a pensarmos esse currículo como a própria luta política. Defendemos que os discursos disseminados pela OEI representam uma das expressões mais visíveis e de grande importância para a região, por estarem em consonância com metas estabelecidas para educação e, focalizar a formação e o trabalho dos professores. Para esta discussão, nos debruçamos sobre os discursos de textos políticos através da coleção Metas Educativas 2021 (OEI, 2009; 2010; 2013). Tais discursos buscam fixar sentidos através de acordos e consensos construídos que servem de base para a política via projetos que se hegemonizam discursivamente.

**Palavras-chave:** Discurso; Políticas curriculares; Docência; Ibero-América.

## INTRODUÇÃO

O aumento considerável de produções políticas destinadas ao currículo tem enriquecido e aprofundado discussões em curso no campo da educação.

Paralelamente, projeções, metas e seus respectivos monitoramentos por meio de avaliações de larga escala, estão sendo interpretados como importante contribuição para impulsionar objetivos que, em resumo, visam a alcançar uma educação dita de qualidade.

Com efeito, diferentes atores políticos como estudiosos, pesquisadores, organizações internacionais e Estados disputam politicamente proposições que possam responder satisfatoriamente demandas educacionais consideradas urgentes.

Atuando no jogo político das significações, os discursos culturais e políticos desses sujeitos são construídos hegemonicamente e, embora temporários, se articulam com suas práticas e identidades constituindo um conjunto de relações sociais e de poder (LOPES, 2006).

Conscientes da existência de consensos sociais como fechamentos provisórios, salientamos, porém, que estes nunca se eternizam, podendo ser “desprezados e

desrespeitados mesmo pelos próprios sujeitos políticos que outrora os celebraram” (MENDONÇA, 2007, p.250).

Em virtude disso, não há previsões de quais identidades políticas serão responsáveis por determinada representação social. E por assim ser, acreditamos ser pertinente fazermos menção aos discursos que atuam como propagadores de políticas curriculares para a docência na Ibero-América.

Empenhamos-nos em canalizar a atenção aos textos políticos da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, Ciência e Cultura (OEI), que nos últimos anos, tem se apresentado juntamente com outras organizações, como importante catalisadora de políticas na Ibero - América (DIAS, 2013).

Optamos então, focalizar nesse diálogo as produções da OEI intituladas Metas Educativas 2021 - Profesión docente: aprendizaje y desarrollo profesional docente (OEI, 2009), Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios (OEI, 2010) e, Miradas sobre la Educación - Desarrollo profesional docente y mejora de la educación (OEI, 2013).

Em nosso entendimento, as referidas produções são discursos que compõem a política e tentam definir universalismos, subverter o social e introduzir regras de organização que sugerem padrões a serem seguidos pelos sistemas de ensino na região (LOPES, 2015).

Nos estudos de Dias (2013, p.467), a autora argumenta que “algumas ideias-chave” são defendidas no espaço Ibero - americano como a da profissionalização docente, que forja “uma nova ideia de profissional”.

Interpretar tais discursos implica compreender as variáveis que interpelam e re-direcionam nossa prática, ao mesmo tempo em que nos constitui enquanto sujeitos e amplia nossas reflexões concernentes ao ofício e compromisso de ser professor.

Considerando isso, propomos uma releitura do currículo, ressignificando-o de forma relacional e discursiva através do enfoque pós-estruturalistas da teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015).

Orientados teoricamente pelos estudos dos respectivos autores temos a possibilidade de romper com a ideia da existência de uma estrutura que fixa sentidos capazes de limitar e dominar o campo da discursividade (LOPES; MACEDO, 2011).

Dessa forma, concebemos as produções discursivas como descentradas que buscam insistentemente hegemonia para seus projetos, ainda que determinadas particularidades assumam, contingencialmente, determinado nível de universalidade nos processos articulatórios (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Para o desenvolvimento dessa discussão, iniciamos abordando as contribuições da teoria do discurso para os estudos curriculares entendendo ser possível fazermos uma releitura do currículo considerando este como prática discursiva, de poder e de enunciação

que atribui sentidos. Posteriormente, explicitamos discursos da OEI que se hegemonizaram difundindo políticas curriculares para a docência. Concluímos com algumas reflexões tendo em vista que, o presente debate não se esgota nos limites dessas páginas.

## **1. RELEITURA DAS POLÍTICAS CURRICULARES A PARTIR DA TEORIA DO DISCURSO**

Ao pensarmos nas políticas destinadas ao currículo, faz-se necessário problematizar o que vem a ser currículo. No entanto, ao fazermos tal indagação, não quer dizer que teremos respostas prontas e/ou únicas, devido às múltiplas formas existentes de significá-lo.

Diversas definições surgem de acordo com o embasamento teórico que fundamentam cada teoria. A existência dessa diversidade tenta dar conta do que é currículo, enfatizando determinada temática em detrimento de outras.

Conforme as bases que respaldam as teorias curriculares, os discursos que circulam produzem diferentes sentidos.

Ao pensarmos o currículo nos remetemos à história de seus estudos ao longo dos anos e que não só inicialmente, mas na atualidade, pode ser confundido com a forma de planejá-lo. Por vezes, buscam-se os melhores modelos e métodos de planejamento curricular na tentativa de se garantir o sucesso escolar.

Fazendo menção ainda que de modo simplório a algumas correntes teóricas como a tradicional, colocaríamos em foco a racionalidade, os discursos que enfatizam a seleção de conteúdos, o planejamento dos professores e as mudanças comportamentais dos alunos.

Por outro lado, se fizermos alusão à defesa de uma teoria denominada crítica, consideraríamos as relações de poder outrora ignoradas e, a reprodução e legitimação das desigualdades socialmente constituídas.

Já se expormos os argumentos de teorias pós-críticas na tentativa de definir o que é currículo, nos ocuparíamos de questões culturais e de identidade, além de questionamentos acerca dos muitos binarismos existentes, como a separação entre currículo/escola, teoria/prática e proposta/implementação.

[...] cada uma das tradições curriculares é um discurso que se hegemonizou e que, nesse sentido, constituiu o objeto currículo, emprestando-lhe um sentido próprio. Tais tradições não captam, de diferentes maneiras, um sentido para o termo. Elas o constroem, criam sentido sobre o ser do currículo. São um ato de poder, na medida em que esse sentido passa a ser compartilhado e aceito (LOPES; MACEDO, 2011, p.40).

Acreditamos serem múltiplas as possibilidades de ampliarmos a discussão sobre o que vem a ser currículo, não apenas pela variedade de teorias e de respostas que podemos obter, mas pela impossibilidade de definição última (LOPES; MACEDO, 2011). Nossa

afirmação baseia-se na crença da presença de processos que significam e produzem sentidos para o currículo através das políticas.

Temos a compreensão - embora por vezes nos refiramos a elas como se fizessem parte de uma ordem - de que as teorias não passam por uma evolução, de modo a garantir um progresso de ideias e princípios que as norteiam (LOPES, 2013). Interpretamos a presença teórica no campo curricular como parte de processos híbridos que caracterizam o currículo, fazendo deste uma produção cultural, uma prática de significação e de poder, cujos sentidos estão em constante negociação.

Tal perspectiva exige que encaminhemos o presente debate sobre as políticas curriculares, pautados em uma teoria com enfoque pós-estruturalista, visto que nos permite pensar esse currículo, de forma relacional e discursiva, resignificando-o.

Assim, assumimos a teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe como norteadora das reflexões aqui propostas.

Desse modo, operamos com o entendimento de que os processos de significação do currículo são mediados pela linguagem, uma vez que o discurso possui centralidade e engloba um conjunto de categorias analíticas que não estão restritas apenas aos atos de fala ou escrita, antes, evidenciam tanto o linguístico quanto o extralinguísticos (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Direcionamos nossos estudos orientados por uma teoria que nos leva à compreensão da linguagem como constituinte do social, de modo que nos dá condições de nos apropriarmos da ideia não só do que é currículo, como também de alguns significantes como escola, ensino, aluno e aprendizagem.

Nesse sentido, salientamos que a teoria do discurso tem trazido contribuições imprescindíveis para as discussões e pesquisas voltadas para o currículo. Currículo este, que é atravessado por discursos que, temporariamente, se homogenizam e criam sentidos. Por isso, argumentamos que os sentidos do currículo não estão dados, mas são construídos discursivamente num espaço de luta por hegemonia.

Através da referida teoria, é possível substituir a ideia de estrutura pela de discurso, cujas fixações não conseguem fechar a definição de um sentido único para o significante currículo. Portanto, o currículo escolar pode ser concebido como “uma tentativa de dominar o campo da discursividade” (LOPES; MACEDO, 2011, p.252) tornando-se a própria luta política, que se articula promovendo as relações de poder entre sujeitos e estruturas descentrados (LOPES, 2013).

Julgamos importante o modo como os sujeitos e suas ações se tornam cruciais para a compreensão das políticas, graças à fluidez e alternância de posse do poder por diferentes sujeitos, em variados contextos.

Fazemos parte desse complexo de atores envolvidos na produção das políticas curriculares, já que “O sujeito – entendido como subjetivação – é um projeto inconcluso, um significante circulando a depender de uma significação sempre adiada” (LOPES, 2013, p.20).

Nesse sentido, a política envolve a admissão do conflito e do movimento, em todos os espaços sociais, sem determinações *a priori*. Não há regras prévias estáveis que definam a política correta, racionalmente estruturada. A política é o exercício da decisão que nos constitui como sujeitos, e essa decisão é sempre contingente, exige o risco da indeterminação: toda a opção política é sempre uma opção num conjunto imprevisto de possibilidades (LOPES, 2013, p.20).

Creemos estar diante de um potente aporte teórico para a pesquisa em políticas curriculares pela possibilidade que temos de conceber tais políticas como disputas discursivas. Também, por intermédio de conceitos desenvolvidos por Laclau e Mouffe, é possível avançarmos na ideia de que o currículo não segue uma linearidade histórica e temporal, nem se insere em uma ordem progressiva na qual as teorias existentes se incumbem de teorizá-lo.

Alguns conceitos desenvolvidos pelos autores como discurso, articulação e hegemonia se mostram profícuos para as investigações no campo curricular, por nos auxiliarem na releitura da complexidade articulatória da produção das políticas.

Conceber o currículo como discurso significa englobar toda configuração social como significativa. Isto porque para Laclau, o discurso é uma totalidade de inclusão não somente linguística, que se articula “com as práticas e as identidades dos sujeitos, bem como estão sujeitos a mudanças e constituem um repertório que pré-configura possibilidades para as relações sociais” (LOPES, 2006, p.40).

Desta feita, múltiplos são os produtores de discursos, de sentidos e de significados disputados, já que nenhum discurso pode ser compreendido fora das relações materiais que o constituem.

De acordo com a noção de discurso laclaniana, a realidade como é comumente concebida, está intrinsecamente atrelada à significação discursiva de objetos extralinguísticos, como as instituições, as práticas e produções econômicas, políticas e linguísticas, ao passo que estes objetos estão sempre articulados dentro de totalidades discursivas (MENDONÇA, 2007). Essa totalidade estruturada resulta da prática articulatória (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Outro conceito da teoria do discurso, o processo de articulação discursiva, é subvertido devido à variedade de significados. Na articulação, os sujeitos se constituem identitariamente no momento em que tomam decisões, que fazem escolhas, sendo marcados pela contingência (LACLAU; MOUFFE, 2015). Esse sujeito que decide, que tenta fixar provisoriamente sentidos e, conseqüentemente, exclui possibilidades, busca dentro de

uma ordem simbólica, sempre se expressar através de uma representação que nunca é plena, em razão de sua impossibilidade (LOPES, 2013).

Segundo Laclau e Mouffe (2015, p.178) a “articulação é qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos de tal modo que a sua identidade seja modificada como resultado da prática articulatória”. Os autores apontam que numa totalidade discursiva articulada, toda identidade é relacional.

Em prosseguimento ao que consideramos contribuições da teoria do discurso para o campo curricular, destacamos a categoria hegemonia.

Entendida como conceito central para Laclau, a hegemonia constitui a lógica da articulação e da contingência, “[...] porque a hegemonia supõe o caráter aberto e incompleto do social, que ela só pode ter lugar num campo dominado por práticas articulatórias” (Ibid, p.213).

Isto significa que a hegemonia discursiva não é vista como uma necessidade, mas um espaço de intensas lutas e disputas entre os diversos discursos dispersos no campo da discursividade. Ela é “um tipo de *relação* política, *uma forma*, por assim dizer, de política, mas não um lugar determinável na topografia social” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p.219, grifos dos autores).

Por conseguinte, nessa relação, determinada identidade inserida num contexto histórico passa a representar ainda que precariamente, outras tantas identidades numa cadeia de equivalências.

Logo, a noção de hegemonia desenvolvida na teoria do discurso, nos ajuda a pensar a política por um outro viés, uma vez que a relação hegemônica tem efeitos políticos em nosso dia a dia, devido a um estabelecimento de ordem.

O *status quo* democrático, a necessidade da observância das leis, as relações culturais, se levados em consideração a partir desta perspectiva teórica, são exemplos de ordens hegemônicas (MENDONÇA, 2007, p.251).

É exatamente pensando no impacto trazido pelas políticas voltadas para o currículo, que cuidamos em compreender esse processo em nossa prática diária, por meio de uma teoria discursiva que rejeita a formação de uma identidade hegemônica constituída fora do processo de articulação.

A opção de embasar nossas investigações nos aportes teóricos de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe nos permite, enquanto professores pesquisadores, interpretar os processos que estão significando nosso campo de atuação, ao mesmo tempo em que nos constituímos como sujeitos, sujeitos da ação e da decisão.

Com efeito, os projetos destinados à educação que objetivam criar identidades fixas para professores e alunos são desestabilizados, estando envolvidos em um jogo contínuo de buscas por uma estabilidade que é transitória e produtora de sentidos.

Portanto, à medida que nos dispomos a fazer uma nova leitura do currículo e das políticas a ele destinadas através da teoria do discurso, estamos nos apropriando de um enfoque pós-estruturalista que nos permite destacar aspectos teóricos, metodológicos e contextuais, aprofundando as análises investigativas que realizamos.

Nossa escolha resulta em “aceitar que todo e qualquer sentido somente pode ser criado dentro de sistemas de linguagem ou de significação” (LOPES; MACEDO, 2011, p.202), e por isso, nos propomos a investigar os discursos da OEI, via textos políticos, por produzirem, defenderem e propagarem políticas curriculares para a docência significando a educação em toda Ibero - América.

## **2. DISCURSOS DA OEI COMO PROPAGADORES DE POLÍTICAS CURRICULARES**

Iniciamos essa seção analítica reafirmando nossa escolha por operar com a teoria do discurso entendendo ser possível olhar para as políticas curriculares como descentradas, contextualizadas e, portanto, como um campo de disputas discursivas, cujas articulações visam a consensos que produzem sentidos.

Em seu discurso, a OEI projeta políticas voltadas para o currículo planejando alcançar índices dentro de períodos previamente acordados, estabelecendo um teto para seu cumprimento.

Com uma agenda que contava com o ano de 2021 para conclusão de objetivos designados nos idos de 1991<sup>1</sup> e intensificado e ampliado em 2008<sup>2</sup>, atualmente, essa previsão foi replanejada para a década de 2020-2030, entrando em conformidade com a Agenda 2030<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> A partir da I Conferência Ibero-americana de Chefes de Estado e de Governo em Guadalajara no ano de 1991, a OEI promove e convoca desde então, as Conferências de Ministros de Educação, como instância de preparação destas cúpulas, encarregando-se de programas educativos que são delegados para a sua execução.

<sup>2</sup> Em 2008 em uma Conferência em El Salvador foram designadas através de um grande apoio coletivo entre ministros de Educação ibero-americanos, tarefas conjuntas e articuladas em torno da educação, a fim de contribuir para o desenvolvimento econômico e social da região. Como resultado desse acordo, foi criada a Coleção Metas Educativas 2021 que até o presente momento tem orientado e influenciado as produções políticas na Ibero-América. O compromisso acordado busca avançar na elaboração de objetivos, metas e mecanismos de avaliação, respeitando os planos nacionais de cada nação.

<sup>3</sup> Agenda Global de Educação 2030 é um Plano de ação global que visa o desenvolvimento sustentável de todos os seres humanos e do planeta. Ver [http://www.itamaraty.gov.br/images/ed\\_desenvsust/Agenda2030completoportugus12fev2016x.pdf](http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/Agenda2030completoportugus12fev2016x.pdf).

A Organização ressalta a importância dos acordos na região que resultou na aprovação definitiva do projeto Metas Educativas 2021, afirmando que o debate abrangeu duas dimensões, nacional e ibero-americana.

Así, de la mano de los Bicentenarios y en la antesala de las primeras celebraciones, en un mundo globalizado en el que la región iberoamericana debe ganar protagonismo, parece, pues, que es el tiempo oportuno para plantearse un proyecto colectivo que contribuya a dar sentido a las ansias de libertad que recorrieron Iberoamérica hace doscientos años. Un proyecto que, articulado en torno a la educación, contribuya en forma decisiva al desarrollo económico y social de la región, a la formación de una generación de ciudadanos cultos, y por ende libres, en sociedades democráticas, igualitarias, abiertas, solidarias e inclusivas, y que, al mismo tiempo, sea capaz de generar un apoyo colectivo (OEI, 2010, p.15).

No se planteó solamente elaborar un conjunto de metas e indicadores entre los ministros de Educación iberoamericanos, aprobado después por los jefes de Estado y de Gobierno. El objetivo fue también incorporar al conjunto de la sociedad en el debate de las metas y de sus indicadores, en su refrendo, en su seguimiento posterior y en su compromiso activo para lograrlas (Ibid, p.26).

[...] se analizó la situación educativa de Iberoamérica, los proyectos ya en marcha, los desafíos existentes y hacia dónde queríamos ir juntos. A partir de estos análisis se formularon 11 metas generales que se concretaban en 27 metas específicas y en 38 indicadores. En cada uno de ellos se estableció el nivel de logro que se esperaba alcanzar (Ibid, p.25).

Para a OEI os consensos existentes revelam que “El convencimiento que existe detrás de esta iniciativa es que no es posible lograr una educación de calidad para todos sin la participación de todos” (OEI, 2010, p.28).

A forma como se apresentam as afirmações supracitadas nos fazem refletir nos sentidos que estão significando a educação Ibero-americana à medida que se hegemonizam e servem de orientação aos Estados-nação. Isto porque a referência ao “todos” pressupõe uma totalidade que não exclui nada nem ninguém. Pressupõe uma representação “perfeita” onde os sujeitos são vistos como iguais, suprimindo assim as diferenças identitárias e contextuais.

Sublinhamos que tentar compreender por meio de uma teoria discursiva, esse tipo de representação política que articula decisões e tratados de compromissos, nos levar a sinalizar que embora necessária, a representação assumida pela OEI está fadada ao conflito em razão da impossibilidade da existência de uma completude. Chamamos a atenção para a aparente ausência de conflitos nos discursos propagados, visto que toda representação nunca é integral, total, por ser um processo “resultante de disputas políticas de múltiplos interesses para recursos, como se sabe, sempre escassos” (MENDONÇA, 2007, p.253).

Dando prosseguimento à análise, ao fazer menção sobre o papel desempenhado pelos docentes e sua importância para o alcance das metas estabelecidas para os sistemas de ensino do espaço Ibero-americano, o organismo internacional pontua que ao pensarmos



na qualidade da educação de uma nação “[...] es inevitable hacerlo en relación con la calidad de su profesorado. De ahí la prioridad que la gran mayoría de las reformas educativas otorga al fortalecimiento de la profesión docente” (OEI, 2010, p.74).

Os textos políticos evidenciam concordância quanto ao enquadramento das competências profissionais básicas dos professores, para que estes ocupem “el centro de la agenda educativa de la región” (OEI, 2009, p.9), uma vez que argumenta enfaticamente que “Los docentes son por antonomasia el cuerpo capacitado para ejercer con legitimidad la función educadora; en ese sentido, se espera de ellos un buen desempeño de sus competencias” (OEI, 2010, p.75).

A centralidade ocupada pelos professores nas propostas publicizadas nos informa o que vem sendo produzido e difundido como política curricular para a docência na região, ressaltando sua formação como pré-requisito para a oferta de uma educação considerada de qualidade.

A OEI pronuncia a importância da formação para o exercício do magistério compreendendo que “La formación inicial de los docentes se constituye, entonces, como un proceso de vital importancia para las definiciones de una educación de calidad” (Ibid).

Constatamos que a Organização reitera tal importância declarando em seus textos que “La formación de los maestros en las competencias necesarias para enseñar a las nuevas generaciones, tal vez sea la dimensión más importante para la mejora de la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes de los alumnos” (OEI, 2010, p.134-135).

Explicitamente, a OEI responsabiliza os docentes pela aprendizagem dos alunos, visto que faz correspondência direta entre a formação do professor e a rendimento escolar dos estudantes, e reforça, “Un profesor que cuente con una formación inicial de calidad y con las oportunidades de acceder a programas de capacitación continua, puede contribuir al mejoramiento de los resultados de los niños en su rendimiento” (Ibid, p.74).

Podemos interpretar com isso que os docentes são posicionados discursivamente como peça-chave para o sucesso educacional, ao passo que os discursos da OEI evidenciam que “El cambio educativo, la innovación y las reformas futuras, la calidad de la enseñanza, en síntesis, depende de la preparación y del compromiso de los docentes” (OEI, 2013, p.9).

Neste cenário, sustentamos ser fundamental compreender como os professores estão implicados nesse protagonismo que lhes é dado e também reiterado nos discursos que transitam e são hegemônicos através das políticas curriculares.

Respaldados pelo embasamento teórico assumido nesse debate frisamos que as expectativas imputadas à docência estão destinadas a transformações oriundas dos jogos de linguagem que significam as políticas, modificam ações, reorientam articulações e possibilitam variadas leituras dos sujeitos.

As muitas tentativas de controle da prática e formação dos professores derivam de atos de poder que procuram frear as significações e fluxo de sentidos (LOPES, 2013).

Interpretamos que as referidas construções discursivas que estão em vigência contribuem para delinear mecanismos de controle do trabalho docente, servindo de guias para a ação curricular da escola, sob o pretexto de garantir a eficiência e a eficácia do sistema de ensino da região.

As produções políticas elencadas asseguram que submeter escolas, professores, alunos e o próprio projeto Metas Educativas 2021 a avaliações constantes, realça e preserva o compromisso de melhorar e transformar a qualidade da educação.

Todas estas iniciativas deben convergir en la creación de una cultura favorable a la evaluación, no solo como mecanismo de control y de rendición de cuentas, sino también como estrategia para conocer el funcionamiento de los sistemas educativos, de sus instituciones y de sus actores (OEI, 2010, p.244).

Da maneira que é posta, a avaliação associa-se intrinsecamente à prestação de contas, sendo esta, um dos conceitos desenvolvidos pelas políticas de *accountability* educacional. Privilegiam-se avaliações em larga escala, de modo que estas têm assumem destaque nos discursos da OEI e se mostram cada vez mais como uma tendência internacional (AFONSO, 2009; DIAS, 2016; FREITAS, 2013).

Logo, as implicações sobre o currículo passam a ser notórias devido à necessidade de engajamento entre o que se ensina e o que se avalia, promovendo o estreitamento curricular evidenciado por autores como Afonso (2009) e Freitas (2013).

Em decorrência da articulação entre as políticas de avaliação e de *accountability* consideramos que a abordagem da teoria do discurso nos permite ir além na compreensão do movimento das políticas, dos processos constitutivos da luta política e de como a participação de múltiplos atores sociais corroboram para a hegemonia de projetos e determinados ideários educacionais.

Os atuais processos avaliativos ressignificam a prática docente e a educação como um todo, à proporção que culpabilizam os sujeitos da escola e, são frutos de acordos contingencialmente estáveis, que pretendem medir os conhecimentos da aprendizagem, estabelecendo padrões no campo da educação.

No que diz respeito à docência, os referidos padrões educacionais marcadamente investem na ideia de uma projeção identitária profissional da qual afirmam depender o sucesso da educacional.

En términos generales, se constata que la formación docente se ha orientado a reforzar, ampliar y fortalecer la formación cognitiva de los docentes, destinando menores esfuerzos al desarrollo de otros ámbitos formativos como el actitudinal y el valoral, con los que se lograría desarrollar un perfil de docente profesional integral (OEI, 2013, p.183).

El perfil del buen docente incluye, por una parte, ciertos rasgos personales como concepciones, actitudes y valores; en segundo lugar, los conocimientos generales, los particulares de las áreas curriculares a enseñar y los que se refieren al manejo de la pedagogía necesaria para enseñarlos. Estos dos elementos se refieren a insumos que se consideran necesarios para que haya una buena enseñanza, pero no incluyen los resultados de esta ni los procesos en los que consiste. Por ello, un tercer elemento del perfil de un buen maestro, que aparece solo recientemente, es el relativo a los resultados de la enseñanza, en el sentido de los aprendizajes que alcanzan los alumnos. Un cuarto elemento es el que consiste en las prácticas docentes mismas en que se concreta el proceso de enseñanza. Un quinto y último elemento son los juicios sobre la calidad de los docentes del maestro mismo, sus pares, el director de la escuela y los supervisores, pero también los propios alumnos y, en ciertos aspectos, los padres de familia (Ibid, p.238).

De acordo com Dias (2013) um “novo” modelo de professor vem sendo forjado por intermédio de diferentes políticas curriculares que focalizam competências e a profissionalização da docência.

Consideramos importante pontuar nossa rejeição quanto à crença de um perfil que fixe uma identidade para o professor intitulado-o apto para exercer o magistério. Isto porque ao se firmar uma suposta identidade profissional à docência, o que é imprevisível, incerto, fluido passa a ser desconsiderado, contribuindo para o entendimento de determinismos que subjagam as diversas traduções e reinterpretações que são híbridas e contextuais.

Defendemos com Laclau e Mouffe (2015) os processos de identificação, no qual as identidades não são plenas, mas descentradas e contingentes, a partir de ordens discursivas que disputam sentidos, e que permite aos sujeitos se aproximarem e se constituírem politicamente, como grupos identitários.

Com efeito, Lopes e Borges advertem sobre a fixação de uma identidade docente que,

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

Dessa forma, os discursos da OEI revelam o cerne da idealização de seus projetos, pois se espera que os docentes sejam profissionais capacitados para que de fato a educação se efetive de qualidade. As pretensões universalizantes, marcadas por interesses intergovernamentais e construídos na luta política, favorecem condição necessária à hegemonia de políticas curriculares que estão significando a educação ibero-americana.

Conforme elucida Lopes (2006, p.42-43), “sempre existirão lutas sociais por novas hegemonias buscando redefinir o que se entende por universal, essas lutas serão sempre entre particulares que buscam inscrever seus registros como universais”.

Com a autora podemos compreender que,

[...] tentar fixar sentidos e significados da cultura como universais, *a priori*, em nome de uma razão que busca legitimá-los como os melhores para um dado currículo, faz parte de uma luta por hegemonia na qual certa particularidade busca ascender à categoria de universal. Entender esse universal como provisório e mutável, fruto de uma negociação política, passa a ser um dos pontos centrais para a lutas por novas hegemonias (LOPES, 2006, p.43).

Diante do apresentado consideramos pertinente a reflexão acerca das múltiplas relações locais, regionais e globais, incentivadoras e difusoras de diferentes concepções sobre políticas que através de alianças fortalecem ideários destinados à educação. O papel desempenhado pela OEI destaca-se dentre as muitas articulações presentes no espaço-ibero-americano que orientam tomadas de decisões e ações educacionais de médio e longo prazo.

## **CONSIDERAÇÕES**

Através da presente análise vimos que os discursos produzidos e disseminados pela Organização dos Estados Ibero-americanos buscam fundamentar determinadas formas de compreensão das políticas curriculares por meio de suas produções.

Ainda que temporariamente, essas políticas operam como estratégias para fins preestabelecidos, pois através delas, a OEI define projetos, designa metas e preconiza demandas sociais consideradas prioritárias.

Dentre essas prioridades, a melhoria da qualidade da educação “mensurada” por intermédio das avaliações ganha destaque, pois segundo a Organização a qualidade educacional vai “más allá de la literalidad de los objetivos e indicadores propuestos” (OEI, 2009, p.11).

Fazendo repercutir expectativas e parcerias firmadas com os Estados-nação da Ibero-América, o organismo internacional centraliza suas propostas na figura do professor tendo como foco privilegiado, a prática e formação destes, conferindo-lhes a responsabilidade pelo sucesso e/ou fracasso dos alunos.

O protagonismo dado ao professor na construção de agendas políticas coloca-o como importante agente das mudanças necessárias no campo da educação, pois o vê como “aquele de quem se espera o compromisso em empreender esforços para que elas sejam concretizadas e bem sucedidas” (DIAS, 2016, p.593).

Interpretamos a exigência direcionada à docência, como o auge da luta por significação, como reflexo de atos de poder, de disputas para hegemonizar ideias e concepções que, tentam se estabilizar diante da incerteza e ausência de fundamentos próprios da política. Consequentemente, diferentes atores, dentre eles a OEI, atuam politicamente, lançando mão de variados projetos com pretensões universalizantes a despeito do jogo político (LOPES, 2015).

Assim sendo, enquanto pesquisadores do currículo devemos investir na compreensão de que não estamos diante de discursos despretensiosos que se legitimam em determinado tempo-espaço. Cuidamos estar diante de práticas e políticas que esses mesmos discursos, em uma arena de lutas por significação, articulam em torno de si um maior número de significantes sociais (LACLAU; MOUFFE, 2015) que sugerem e determinam.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo J. Políticas avaliativas e *accountability* em educação: subsídios para um debate ibero-americano. **Sísifo**, Lisboa, n. 9, p. 57-69, maio/ago. 2009.

DIAS, Rosanne E. Demandas das políticas curriculares para a formação de professores no espaço Ibero-americano. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n.11, p. 461-478, ago. 2013.

DIAS, Rosanne E. Políticas de currículo e avaliação para a docência no espaço Iberoamericano. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, p. 590-604. 2016.

FREITAS, Luiz C. de. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 348-365. 2013.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. Tradução de Joanildo Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios, 2015.

LOPES, Alice C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**. v.6, nº 2, pp. 33-52, jul/dez. 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**. v. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro (2015). Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai/ago. 2015.

LOPES, Alice C.; BORGES, Veronica. Formação docente, projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 45, p. 486-507, jul./set. 2015.

LOPES, Alice C. MACEDO, Elisabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDONÇA, D. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 43, nº 03, p. 249-258, set/dez 2007.

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

OEI. **Metas educativas 2021:** la educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Madrid: OEI, 2010.

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