

## Discursos sobre a profissionalização docente mobilizando textos políticos na Ibero-américa<sup>1</sup>

Thais de Souza Dias da Rosa<sup>2</sup>  
thais.diasdarosa@gmail.com

**Resumo:** A profissionalização docente na Ibero-américa vem ganhando centralidade nos discursos das reformas educativas da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) e da Oficina Regional para a América Latina e Caribe, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (OREALC/UNESCO) que buscam atingir a qualidade na educação. Meu objetivo com esse trabalho é analisar os sentidos em torno do significante “profissionalização” nos textos políticos desses organismos e sua articulação com o desenvolvimento profissional dos professores, que se reflete nas demandas de “capacitação/certificação da formação inicial e continuada” e “avaliação do desempenho profissional”. Com base na Teoria do Discurso (LACLAU, MOUFFE, 2015) entendo os discursos como práticas sociais que visam a fixação e o fechamento dos sentidos, mas o fazem de forma incompleta, temporária, contingente e precária, pois novas significações sempre irrompem, dependendo do contexto em que forem produzidas. Devido a compreensão da estrutura aberta e descentrada, essa abordagem discursiva me ajuda a entender os modos pelos quais ocorrem as disputas, negociações, construção e ressignificação dos sentidos nas políticas de currículo Ibero-americanas.

**Palavras-chave:** Políticas de currículo; docência; avaliação do desempenho profissional; profissionalização; Ibero-américa.

---

<sup>1</sup>O presente trabalho foi realizado com apoio de bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Brasil (nº 165060/2018-2).

<sup>2</sup>Mestranda na linha de “Currículo: Sujeitos, conhecimento e cultura” no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ), sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosanne Evangelista Dias.

## Introdução

Nos textos políticos da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI)<sup>3</sup> e da Oficina Regional para a América Latina e Caribe, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (OREALC/UNESCO)<sup>4</sup>, a profissionalização dos professores é entendida pelos organizadores como central para a qualidade da educação, no âmbito das reformas educativas. Estes argumentam que quanto melhor capacitados, incentivados e avaliados forem os profissionais docentes, mais satisfatório será o seu ensino e consequentemente os resultados dos alunos nas atividades educacionais.

Assim, tenho por objetivo com esse trabalho fazer uma discussão sobre os sentidos que estão sendo construídos em torno do signifiante “profissionalização” nos discursos dos organismos internacionais e sua relação com o desenvolvimento profissional dos professores, que se reflete nas demandas<sup>5</sup> de “capacitação/certificação da formação inicial e continuada” e “avaliação do desempenho profissional”.

Dessa forma, realizo a análise dos discursos presentes nos textos políticos: *Metas Educativas 2021: Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (OEI, 2009); *Miradas sobre la Educación en Iberoamerica: Desarrollo Profesional Docente y Mejora de la Educación* (OEI, 2013) e *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe* (OREALC/UNESCO, 2013).

Para a realização desse texto, me apoio nas contribuições da Teoria do Discurso, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015) em conjunto com autores do campo do currículo: Dias e López (2006) Lopes Cunha e Costa (2013), Macedo (2014) dentre outros, que dialoguem de forma direta/indireta com algumas ideias chaves trazidas por esse referencial: o caráter aberto do social; pluralidade de posições que os sujeitos podem ocupar nas sociedades contemporâneas e relações de poder.

---

<sup>3</sup>Organismo internacional de caráter governamental para a cooperação entre os países Ibero-americanos, nos campos da educação, ciência, tecnologia e cultura, no contexto do desenvolvimento integral, da democracia e da integração regional. As nações da Península Ibérica e da América Latina, cujas populações falam português e espanhol, fazem parte da OEI, sendo composta por: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Equador, El Salvador, Guiné Equatorial, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Porto Rico (protetorado dos Estados Unidos), Espanha, Uruguai e Venezuela.

<sup>4</sup>A Oficina Regional da Unesco para a América Latina e Caribe (OREALC) da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), tem interesses voltados para a educação dos países integrantes da região América Latina e Caribe, alguns deles comuns à região Ibero-americana.

<sup>5</sup>Identificadas no texto político: *Miradas sobre la educación en Iberoamerica: Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*. (OEI,2013)

Os estudos empreendidos por Laclau e Mouffe (2015) me ajudam a interpretar os discursos dos textos políticos como estruturas descentradas, abertas a múltiplas significações (afastando-se de autores estruturais), possibilitando dessa forma que novos discursos sejam articulados na tomada de decisões na política. Nesse referencial, os sujeitos e grupos que participam dos processos decisórios não possuem centro e essência, ou seja: uma identidade a *priori*. Estes se posicionam na política no momento em que são interpelados a decidir diante do indecível, cuja “[...] objetividade não é essencial nem racionalmente obrigatória, é decorrente de decisões contextuais” (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p.405).

Considero que as contribuições da Teoria do Discurso tornam-se potentes para a análise dos sentidos atribuídos à “profissionalização” na docência pois [...] “possibilita a compreensão dos discursos que envolvem o que chamamos de tentativas de controle da formação e trabalho docente em textos políticos da região Ibero-americana” (DIAS; FARIAS; SOUZA,2017, p.252).

Julgo importante analisar a profissionalização docente na perspectiva dos organismos internacionais, uma vez que estes ao serem agentes de influência na catalisação e difusão das ideias e propostas educativas junto aos Estado-Nação (DIAS, LÓPEZ,2006) mobilizam os textos políticos da Ibero-américa, sendo traduzido em propostas educacionais que visam a formação, o trabalho (e em alguns casos, a avaliação) do professorado na região.

Nos textos políticos selecionados, o desenvolvimento profissional dos professores se encontra articulado com os conhecimentos que têm por objetivo desenvolver na perspectiva dos discursos da OEI (2009,2013) e OREALC/UNESCO (2013), a criação de habilidades e competências na formação inicial/continuada e ao longo do exercício na profissão, para a qualidade na educação. Dessa forma, o relaciono com as políticas de currículo, por considerá-las [...] “um processo de seleção e produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas, capaz de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o apto a ser ensinado” (LOPES, 2004, p.111).

Com base na leitura de Dias e Rosa (2018) entendo que os discursos dos organismos internacionais expressam demandas e representam práticas sociais, que disputam em diferentes arenas políticas, a fixação e o fechamento dos sentidos, na busca de tornar os seus projetos hegemônicos, embora o façam de forma incompleta, temporária, precária e contingente, pois outros sentidos sempre irrompem, dependendo do contexto em que forem produzidos e significados.

Ao realizar a releitura da linguagem, abandonando a noção de que os sentidos são dados por uma estrutura invariável, constituindo ela mesma a realidade (LOPES;

MACEDO,2011), a perspectiva discursiva de Laclau e Mouffe (2015) se distancia de representações totalitárias, lineares, condicionantes e estruturantes, baseadas em fundamentações sólidas. Esse afastamento se aproxima do pensamento pós-estrutural, ao compreender que “não há como representar plenamente o todo social, significar a sociedade de uma vez por todas” (LOPES,2012, p.21). Logo “entender a ação política [...] é entendê-la a priori como uma articulação não naturalizada, não essencialista que fixa provisoriamente os sentidos das relações sociais” (CRITCHLAY,2008, p.146, tradução livre<sup>6</sup>).

Na área do currículo existem produções que focalizam a discussão da profissão docente, a partir das contribuições da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, dentre elas o artigo: “Discursos conservadores nas políticas curriculares: do sacerdócio a profissionalização docente”, de Verônica Borges (2016) e o trabalho “Prática curricular como um dos elementos constituintes da profissionalidade docente”, com autoria de Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida e Girleide Tôrres Lemos (2016). Este último, integrante do painel “Pensar a profissionalidade e profissionalismo docente e a infância a partir da escola, do currículo e das práticas curriculares” apresentado no XVIII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE).

Borges (2016) faz em seu artigo, uma discussão sobre os significantes “sacerdócio” e “profissionalização” nos discursos conservadores das políticas curriculares, tendo como o foco do estudo, os deslocamentos discursivos atribuídos a esses dois sentidos. Ao longo do trabalho, esta discute os modos pelos quais as cadeias discursivas do sacerdócio docente se antagonizam à profissionalização, defendendo que os significantes que alicerçam as ações dos discursos da docência operam por deslocamentos que subjetivam e são subjetivados na tentativa de fixar uma identidade para o professor. A autora conclui ressaltando que “as práticas discursivas não operam por superação de ideias/conceitos/modos de conceber o mundo. Sendo assim, o pensamento conservador mantém-se no jogo político” (p.87).

As autoras Almeida e Lemos (2016) realizam no painel uma problematização dos sentidos atribuídos ao termo “prática curricular” e sua relação com a profissionalização docente, a partir da análise dos artigos submetidos à Revista “Currículo sem Fronteiras”, entre os anos de 2005 a 2015. A partir da discussão estas chegam ao “entendimento da prática curricular como um dos elementos constituintes da profissionalidade docente” (p.3242).

Na primeira seção deste trabalho empreendo uma discussão sobre a centralização da profissionalização docente no âmbito das reformas educacionais na Ibero-américa, buscando compreender de que modos esta se relaciona com a qualidade do ensino e as

---

<sup>6</sup>Devido a indisponibilidade do livro em Língua Portuguesa.

políticas curriculares. Na seção seguinte, realizo a análise dos sentidos em torno do significante “profissionalização”, a partir de trechos dos textos políticos selecionados, relacionando-os com as demandas de “capacitação e certificação da formação inicial/continuada” e “avaliação do desempenho profissional” dos professores. Estas por sua vez, são problematizadas mais a fundo, na terceira e última seção de discussão deste trabalho. Nesta discuto alguns dos desdobramentos da profissionalização docente na formação e trabalho dos professores, como por exemplo: a ênfase na prática nos cursos formativos e a responsabilização pelos resultados avaliativos. Dentre as considerações finais, aponto a tentativa dos textos políticos da Ibero-americana de regular a formação e o trabalho da docência, via mecanismos de padronização (perfis, modelos de carreiras, etc.) que facilitem a avaliação do desempenho profissional dos professores, com o argumento de torná-los melhor preparados e, portanto, mais profissionais.

## **1. A centralização da profissionalização docente nas reformas educacionais da Ibero-américa e sua busca pela qualidade no ensino nas políticas curriculares**

[...] Ao longo das últimas décadas, os discursos das reformas educacionais que têm se dirigido ao currículo vêm apontando para a centralidade do professor na construção de suas agendas políticas. Em parte, essa centralidade está voltada para a importância do professor como agente das reformas, aquele de quem se espera o compromisso em empreender esforços para que elas sejam concretizadas e bem-sucedidas (DIAS,2016, p.593).

Ao relacionar as reformas educativas (que têm como um dos seus objetivos, a modernização das instituições, o desenvolvimento social/econômico e a melhora na qualidade do ensino)<sup>7</sup> com a centralização da docência para o seu alcance e êxito, Dias (2016) me possibilita questionar os modos pelos quais a profissionalização docente está imbricada nesse processo, na Ibero-américa.

Apoiada na leitura de Lima (2018) entendo que na educação, a ideia de reforma está ligada as mudanças nas formas de se conceber os currículos, a docência e as escolas, ao chamar a atenção para a necessidade de “corrigir, consertar, refazer, modificar e reconstruir, direcionando nosso entendimento para algo que supostamente é e/ou está ruim, insatisfatório e que, por isso, precisa ser melhorado em sua condição atual”. (p.23)

---

<sup>7</sup> Chego a essa consideração baseada na leitura de Popkewitz (1997). Os conceitos de reforma trabalhados por esse autor entram em afinidade com a perspectiva discursiva de Laclau e Mouffe, ao não possuir um significado único e essencializado. Sua definição varia de acordo com o contexto em que esteja inserido. Nesse livro, o sociólogo ainda chama a atenção para o fato de as reformas atenderem os diferentes interesses sociais (dos conservadores e liberais) colocados nos textos em forma de tópicos, remodelando-os como uma linguagem universal da escola, que fala de aprendizados, competências e avaliação.

Na região Ibero-americana, os discursos das reformas educativas dos anos 90 e 2000 apontam para a necessidade de “definições de políticas nacionais marcadas por intervenções centradas no currículo, na avaliação e na formação de professores” (MACEDO, 2014, p.1530), com a expectativa de alcançar uma suposta qualidade na educação. Complemento essa afirmação, com exemplos de políticas curriculares articuladas com a profissionalização docente na região: a “Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFEB)<sup>8</sup> no Brasil e *El Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente (PADEP/D)*<sup>9</sup>, na Guatemala.

Com base em Lopes (2004) e Lopes e Macedo (2011) considero as políticas curriculares como discursos que envolvem a seleção, produção de saberes e visões de mundo, produzidos no entrelaçamento de diferentes enunciados sociais e culturais. Ao reiterar os sentidos discursivos postos pelas sociedades e culturas, as políticas curriculares acabam por recriá-los, atribuindo-lhes novos significados.

Segundo Popkewitz (1997) no âmbito das reformas, cabe as escolas (por intermédio do currículo) não somente a função da inserção do indivíduo no convívio social, mas também o ensino de conhecimentos / informações necessárias para o avanço socioeconômico do país e a formação de valores e hábitos individuais. Nesse cenário, o autor aponta que as relações entre conhecimento e poder passam a ser intermediadas por uma crescente demanda de profissionalização, sendo esta traduzida na necessidade de institucionalização e certificação dos saberes, para a definição e controle dos conteúdos.

Assim, entendo que a profissionalização da docência se torna central para o alcance da qualidade na educação, na medida em que os professores são considerados pelos organismos internacionais como fundamentais para o êxito das reformas educativas, na Ibero-américa.

---

<sup>8</sup> Proposta apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) em 13/12/2018. Em linhas gerais, esta base aponta para a imprescindibilidade da formação docente ser voltada para a prática escolar, sendo orientada pelas competências a serem desenvolvidas nos professores nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, das instituições de ensino superior público e privado do Brasil. Este texto político ainda apresenta propostas para o ingresso na carreira docente (dentre elas, uma avaliação que buscará avaliar os saberes e competências), estágio probatório, formação continuada e progressão na carreira do magistério. Para maiores informações, recomendo o acesso ao link: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-12/mec-lanca-base-comum-de-formacao-de-professores-da-educacao-basica> Acesso: 12 abr. 2019

<sup>9</sup>O programa permite que os professores em exercício possam ter acesso a formação superior, para especializarem-se na modalidade de educação inicial e primária intercultural bilíngue (reconhecida pelo sistema de ensino). Em suas linhas de ação, destacam-se: o ingresso na carreira docente mediante exames de vocação/habilidades e sua articulação com incentivos salariais e o desenvolvimento de um programa de licenciamento e certificação das instituições de formação de professores. Mais detalhes no link: <https://pt.scribd.com/doc/198385095/Programa-Academico-de-Desarrollo-Profesional-Docente> Acesso: 12 abr. 2019

Nesse sentido, alguns dos textos políticos dessa região (OEI,2013) e OREALC/UNESCO (2013) apontam a preocupação com o desenvolvimento de habilidades e competências na formação inicial/continuada e no trabalho dos professores que dialoguem com as práticas/realidades contextuais das escolas e com os desdobramentos da sociedade do conhecimento<sup>10</sup> no mundo globalizado, dentre eles: o domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e a apropriação de línguas estrangeiras.

Pelas leituras e discussões da Teoria do Discurso (LACLAU;MOUFFE,2015) penso o termo “qualidade” como um significante vazio (particular que se pretende universal e, portanto, hegemônico) ao ser legitimado pelo seu amplo alcance, na medida em que todos defendem a qualidade na educação, independentemente da situação social, econômica, cultural, dentre outros. Para estes autores a hegemonia é interpretada “[...] como uma operação discursiva que aspira à universalização de um discurso específico, buscando fixar sentidos, de forma a alcançar a plenitude que falta ao social” (COSTA; PEREIRA, 2013 apud PEREIRA; COSTA; CUNHA, 2015, p.465). Desse modo, os processos hegemônicos são sempre provisórios, precários e contingentes, na medida em que “os diferentes sentidos atribuídos aos significantes precisam ser permanentemente negociados em condições específicas” (PEREIRA; COSTA; CUNHA, 2015, p.465).

Dessa forma, considero que a hegemonia na Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE,2015) pode ser sintetizada como a aglutinação de particulares que se tornaram universais em uma determinada formação discursiva contingente e temporária, devido ao seu apelo e força de identificação/adesão.

## **2. Sentidos em torno do significante “profissionalização” nos discursos dos textos políticos da Ibero-américa e sua relação com o desenvolvimento profissional**

Alinhada com a perspectiva discursiva de Laclau e Mouffe (2015) entendo que os discursos dos organismos internacionais “[...] não se reduz a linguagem, mas abarca o conjunto da vida humana social significativa, incluindo a materialidade das instituições, práticas e produções econômicas, políticas e linguísticas” (LOPES, 2012, p.21). A autora ainda chama atenção para o fato de que “é pelo discurso também concebido como prática, que significamos e somos significados.” (p.21)

---

<sup>10</sup>Para saber mais sobre os desdobramentos da “sociedade do conhecimento”, bem como as suas características, demandas, requisitos e relações com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), recomendo a leitura do artigo. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/artigo-sociedade-do-conhecimento-caracter%C3%ADsticas-demandas-e-requisitos> Acesso: 12 abr. 2019

Assim, considero que os discursos dos textos políticos da região Ibero-americana “[...] não tem uma significação fechada e definitiva, pois [...] ao ser lido, expressa seu poder de produzir certas identificações e subjetividades, mas simultaneamente tem esse poder contestado, sendo submetido à tradução” (LOPES,2018, p.149).

Baseada em Garcia (2015) entendo que a profissão docente é uma construção discursiva e social que tem os seus sentidos modificados, de acordo com o contexto histórico, social, cultural, econômico e político, em que esteja inserido. A autora argumenta que na contemporaneidade, o significante “profissionalização” se remete aos “processos de especialização e formação profissional dos docentes (inicial e continuada), baseados em uma ordem prática e técnica, relacionada a carreiras e condições de trabalho” (p.59).

Essa noção contemporânea se aproxima dos sentidos que estão sendo construídos em torno da “profissionalização” nos discursos da OEI e OREALC/UNESCO. É importante ressaltar que embora os textos políticos selecionados não definam de forma explícita esse significante, este pode ser entendido como um meio que visa o desenvolvimento profissional dos professores, a partir da proposição de políticas direcionada à formação, ao trabalho e a avaliação da docência na região Ibero-americana.

Desse modo, entendo que nos discursos dos organismos internacionais, a profissionalização docente se encontra relacionada com o desenvolvimento profissional. Esta relação pode ser percebida nos seguintes trechos:

A temática do desenvolvimento profissional dos professores envolve duas visões: um enfoque que concebe o aperfeiçoamento como uma série de ações que servem para suprir elementos “deficitários” dos professores frente as necessidades atuais e outro pronto de vista mais atualizado que supõe que a formação profissional é continua ao longo de toda a vida (OEI,2009, p.31).<sup>11</sup>

[...] o desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo de aprendizagem que compreende tanto a preparação formal dos professores como outras influências sobre o que e como se adquirem as competências profissionais para o desempenho da prática docente (OEI,2013, p.157).

[...] os programas de desenvolvimento profissional dos professores ao longo de suas trajetórias são a via para que se adquiram as competências próprias de uma boa prática que se renova e se ajusta aos contextos particulares. Ele supõe mudanças na formação contínua orientado por uma transformação real das práticas de ensino (OREALC/UNESCO,2013, p.57).

Nas passagens destacadas, chamo a atenção para o desenvolvimento profissional dos professores ser considerada pela OEI e OREALC/UNESCO como um processo contínuo de aprendizado, que não se encerra nas salas de aula da graduação e pós-graduação. Ao trazer as experiências como compositoras das competências profissionais que devem ser aprendidas/reaprendidas ao longo da profissão, estes agentes sinalizam a

---

<sup>11</sup>Todas as traduções dos trechos dos textos políticos citados nesse texto são livres, devido a indisponibilidade da versão em Língua Portuguesa.

necessidade da elaboração de perfis, identidades profissionais e modelos de carreira de docência que visam atender as necessidades/expectativas dos sistemas educativos. A busca por tais definições traz consigo as disputas pelo “controle sobre as professoras e professores, sobre seus processos de trabalho e sobre os significados que circulam ou podem circular no âmbito da educação” (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA,2005, p.49).

Dessa forma, os esforços pela regulação do desenvolvimento profissional dos professores resultam em demandas que visam capacitar/ certificar os currículos de formação inicial continuada e avaliar o desempenho profissional dos professores. Estas são problematizadas mais a fundo, na próxima seção desse texto.

### **3. A profissionalização docente como propulsora das demandas de “capacitação/certificação” dos cursos de formação e “avaliação do desempenho profissional” dos professores:**

As demandas encarnam as expectativas pelas quais os sujeitos lutam no processo político e com que negociam, tenho em vista a produção de um projeto que alcance a legitimidade, tornando-o hegemônico (DIAS,2013, p.466).

A partir da epígrafe de Dias (2013) considero as demandas na Teoria do Discurso em um contínuo movimento de negociações e disputas sobre aquilo que pretende ser significado, alcançado e hegemônico nas políticas. Sua articulação, no entanto, é precária e temporária, pois a demanda “[...] não pode abrir mão definitivamente daquilo que tem como específico e, dessa forma, precisa negociar sentidos em relações de poder” (PEREIRA; COSTA; CUNHA,2015, p.464).

Nesse sentido entendo as lutas políticas como "uma prática articulatória em que diferentes demandas, dispersas no campo da discursividade, são ordenadas em uma cadeia de equivalências” (PEREIRA; COSTA; CUNHA, 2015, p.464).

Com base nas leituras de Laclau e Mouffe (2015) compreendo as cadeias de equivalências como o conjunto da articulação das demandas dos sujeitos sociais (neste caso, os organismos internacionais) com interesses e/ou vontades políticas próximas. Estes lutam, negociam e constroem sentidos em uma dada formação discursiva, visando o alcance de algo que seja de interesse comum, por exemplo: a qualidade da educação via profissionalização dos professores. É importante salientar que os sentidos produzidos nessas cadeias de equivalências geram consensos hegemônicos e temporários, devido ao caráter contingencial dos contextos que a fizeram possível naquele momento.

Ao fazer a leitura dos textos políticos da OEI (2009;2013) e OREALC/UNESCO (2013) percebo que as demandas para a capacitação e certificação do desenvolvimento profissional dos professores na Ibero-américa encontra-se relacionada não somente com a

qualidade de suas formações inicial/continuada, mas também com procedimentos avaliativos para a verificação dos seus desempenhos.

Nessa perspectiva, os sistemas de avaliação do desempenho profissional docente de alguns Estado-Nação<sup>12</sup> da região Ibero-americana, dentre eles: Colômbia, Peru, Cuba, México, Uruguai, Costa Rica, Honduras, Repúblicas Dominicana e futuramente o Brasil<sup>13</sup> tencionam a capacitação e certificação da formação dos professores, mediante os resultados avaliativos de seus desempenhos profissionais.

De acordo com Dias e López (2006) “o conceito de certificação é atribuído tanto um sentido público, social, de mercado de trabalho, quanto um sentido privado, existencial, referente aos valores que o indivíduo deve imputar a ele mesmo” (p.61-62). Essa noção me ajuda a entender que no âmbito das reformas educativas, a profissionalização, a capacitação e a certificação da formação dos professores é um processo que passa a ser cada vez mais regulado pelos interesses econômicos do Estado e seus parceiros privados. Nesse sentido, Ball (2002) argumenta que:

Os professores são representados e encorajados a refletir sobre si próprios como indivíduos, que fazem cálculos sobre si próprios, “acrescentam valor” a si próprios, aumentam a sua produtividade, vivem uma existência baseada em cálculos (p.6).

Pelas considerações de Ball (2002) percebo que nos discursos da OEI e OREALC/UNESCO, para o trabalho da docência ser certificado como de qualidade, os professores devem buscar aprender/reaprender para se profissionalizarem. Assim, passa a ser cada vez mais exigido a atualização dos conteúdos/metodologias e o aperfeiçoamento das experiências / práticas pedagógica ao longo da profissão. Estas por sua vez, podem ser realizadas através de cursos de extensão e especialização oferecidos nos programas de pós-graduação; oficinas realizadas nas escolas que trabalham e participação em políticas destinadas à docência, como por exemplo: programas de tutoria para os docentes iniciantes e/ou com resultados insatisfatórios na profissão.

No âmbito da profissionalização, a formação docente passa a ser considerada:

Um processo contínuo que vai desde a preparação inicial atravessando toda a vida de trabalho até o seu final. Esta perspectiva, relativamente nova no contexto da profissão docente, implica uma mudança de paradigma na sua definição. [...] Neste sentido, [...] se aprende a ser docente através da reflexão sobre a própria prática, processo que demanda esquemas e

---

<sup>12</sup>Exceto Argentina, Bolívia, Guiné Equatorial, Panamá e Porto Rico que não realizam a avaliação do desempenho profissional do seu professorado.

<sup>13</sup>Com o projeto de lei N°6114/09 que prevê o Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (ENAMEB). Esta proposta já foi aprovada pela Comissão de Educação (CE) da Câmara Federal. No momento, o texto segue em trâmite (em caráter conclusivo), faltando apenas ser analisado pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC), do senado federal. Para mais informações, recomendo o acesso ao link: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/489437-COMISSAO-APROVA-EXAME-NACIONAL-PARA-AVALIAR-PROFESSORES-DA-EDUCACAO-BASICA.html>  
Acesso: 18 abr. de 2019.

modelos que propiciem uma aprendizagem que compartilhe a propósito das situações que se enfrentam cotidianamente nos contextos peculiares em que se ensinam a grupos de alunos diversos (OREALC/UNESCO,2013, p.57).

No trecho destacado é possível perceber a ênfase na prática para a formação e o desenvolvimento profissional dos professores. Ao ser significada como um potente meio de aprendizado para os docentes, a prática acaba se relacionado com a elaboração de desenhos curriculares de formação que visam a elaboração e o desenrolamento de habilidades/ competências. Este “modelo de ensino [...] tem por base um saber-fazer associado ao mundo produtivo e regulamenta um conhecimento especializado” (LOPES,2008, p.68).

Assim, a prática passa a assumir na docência, “o caráter integrador na produção do conhecimento profissional, a relação teoria e prática e entre a universidade (ou institutos de formação) e a escola básica” (DIAS,2013, p.469).

Nos discursos dos organismos internacionais, a avaliação do desempenho profissional docente pode ser concebida como:

[...] Intencional, evolutiva e sistêmica. É intencional porque não se improvisa, é dirigida pela consecução de propósitos determinados que são valiosos e que podem ser avaliados. É evolutiva porque ocupa o professorado ao longo de toda a sua carreira docente. É sistêmica, porque não só inclui os aspectos pessoais e individuais, mas também entende que os esforços de desenvolvimento profissional dos professores devem necessariamente emoldura-se em um entorno organizativo, cultural e social da escola (OEI,2009, p.125).

Assim, a entendo como um processo que visa não somente a certificação/ capacitação da formação inicial/continuada, mas também o desenvolvimento profissional dos professores, ao significar as etapas e critérios a serem avaliados, nos diferentes níveis da profissão:

Tabla 5.3. Un continuo de evaluaciones del desempeño docente

PRIMER NIVEL	SEGUNDO NIVEL	TERCER NIVEL
Para licencia inicial: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Al entrar a la profesión.</li> <li>• Con altos estándares comunes a toda forma de acceso a la docencia.</li> <li>• Con evaluaciones del conocimiento de los contenidos.</li> <li>• Cuyo resultado se use para la acreditación de programas de formación.</li> </ul>	Para licencia profesional: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Después de inducción y antes de plaza definitiva.</li> <li>• Con evidencia sistemática de práctica docente y aprendizaje de los estudiantes.</li> <li>• Cuyo resultado se use también para informar el apoyo a los docentes y el desarrollo profesional.</li> </ul>	Para certificación avanzada: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Después de plaza definitiva.</li> <li>• Mediante evaluación de logros de docente experimentado.</li> <li>• Certificación del NBPTS o alternativa local.</li> <li>• Evidencia utilizada para pago diferencial y para acceso a puestos de dirección.</li> </ul>

FONTE: OEI, 2013, p. 270

No quadro 5.3 (OEI, 2013) percebo a articulação da avaliação do desempenho profissional com as progressões verticais e horizontais na carreira dos professores, acréscimos e bonificações salariais.

De acordo com a OREALC/UNESCO (2013) a progressão vertical é a possibilidade de os professores deixarem de lecionar aos alunos, para assumirem cargos de gestão, orientação, coordenação e supervisão educacional. Nesta, as experiências acumuladas ao longo da profissão, se constituem em um importante fator avaliativo para o exercício dessas funções. Já a progressão horizontal diz respeito as iniciativas de desenvolvimento profissional docente (ocupações de postos de trabalho) dentro das escolas. Estas ocorrem em concomitância com as atividades de ensino, incentivando a permanência dos professores em sala de aula. Além de valorizar a prática como um fator de desenvolvimento profissional, essa modalidade possibilita a criação de hierarquizações de cargos/vencimentos em um mesmo ambiente educacional, na medida em que diferencia as funções dos docentes, pela avaliação dos seus desempenhos nas atividades educativas.

Dessa forma, a carreira docente passa a ser significada na avaliação do desempenho profissional dos professores como:

[...] O regime legal que estabelece o exercício da profissão dentro de um âmbito determinado, regulando entre outros assuntos, o sistema de ingresso, exercício, mobilidade, desenvolvimento, acesso e retirada das pessoas que exerce a profissão docente (OREALC/UNESCO,2013, p.76).

Nesse sentido, a verificação dos “[...] desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção ou inspeção”. (BALL,2002, p.4)

Ao ser articulada com o desenvolvimento profissional dos professores que se reflete na sua formação e carreira, a avaliação do desempenho docente desencadeia alguns desdobramentos ao longo do exercício na profissão, dentre os quais:

Tabla 5.5. Acercamientos para diversas etapas de la evaluación docente

	Durante la formación inicial	Al inicio del ejercicio profesional, antes de plaza de base	Etapas avanzadas del ejercicio, para estímulos y promociones
<b>INSUMOS</b>			
Rasgos personales	X		
Creencias, concepciones	X		
Conocimientos	X	Pruebas complejas de aspectos de este rubro	Pruebas de conocimiento pedagógico de contenido
Actitudes y valores	X		
<b>PROCESOS</b>			
Normalidad mínima		Director, control administrativo	Director, control administrativo
Prácticas enseñanza		Portafolios evidencias, encuestas de alumnos, observación en aula de monitor, juicio director	Portafolio, bitácoras, encuestas de alumnos, observación en aula supervisor, director
Prácticas evaluación			
Prácticas gestión			
<b>RESULTADOS</b>			
Formales		Control administrativo	Control administrativo
Cognitivos		Resultados de alumnos en buenas evaluaciones	Resultados de alumnos en buenas evaluaciones
No cognitivos		Resultados valorados por director y padres	Resultados valorados por director y padres

FONTE: OEI, 2013, p.271

A tabela 5.5 da OEI (2013) mostra os modos pelos quais os sistemas de avaliação do desempenho profissional docente vêm sendo significados em alguns Estados-Nação da Ibero-américa: Chile, Colômbia, Peru, Cuba, Costa Rica, Guatemala, Honduras, Nicarágua, El Salvador, Equador e Portugal. Nestes países, ainda existe a chance do afastamento temporário e/ou exoneração da docência, para os profissionais que obtenham maus resultados consecutivos nas avaliações de seu desempenho e/ou uma falta grave ao longo da profissão.

Ao trazer consequências benéficas e/ou maléficas para os professores via os resultados de seus rendimentos, os sistemas de avaliação do desempenho profissional “revelam o lugar que os profissionais da educação ocupam nesta, ora como vilões, que são chamados à responsabilização, ora como heróis, que merecem ser premiados e gratificados” (PASSIONE,2014, p.427).

Nos discursos dos textos políticos da OEI (2009;2013) e da OREALC/UNESCO (2013) percebo que:

A responsabilização é atribuída ao professorado esperando-se destes a apresentação das condições favoráveis para a aprendizagem dos alunos, e a atualização e aperfeiçoamento de sua prática para que de fato a educação se efetive qualitativa (LIMA, 2018, p.18).

Entendo que a relação do desenvolvimento profissional docente (via avaliação do desempenho) com a responsabilização se reflete não somente nos resultados dos professores nas atividades avaliativas, mas também na performance de seus alunos nos exames de larga-escala. Assim:

[...] questões relacionadas ao desempenho, a excelência e/ou eficácia da prática docente é tomada subjetivamente, como se fosse da responsabilidade de cada profissional exercer a autovigilância para se alcançar uma performance de qualidade (PEIXOTO,2016, p.15).

Nos processos (sociais, educativos, políticos, econômicos, etc.) que levam a responsabilização docente, a eficiência e/ou eficácia da formação/trabalho dos professores passa a ser questionada e colocada à prova, quando os resultados avaliativos dos alunos são considerados insatisfatórios e/ou abaixo das metas estipuladas. Dessa forma, os docentes são cada vez mais responsabilizados pelo sucesso/insucesso da aprendizagem dos discentes, em relação aos conteúdos curriculares da Educação Básica. Assim, o desempenho profissional dos professores passa a ser também avaliado, de acordo com o rendimento classificatório dos alunos.

Dessa forma, a avaliação do desempenho profissional busca capacitar e certificar os processos de formação dos professores, mediante a verificação dos seus desempenhos em relação as experiências de ensino-aprendizagem, habilidades e competências. Esta noção desencadeia “[...] raciocínios sobre bom e baixo desempenho que passam a

funcionar nas escolas para planejar currículos, selecionar conteúdos e textos a serem ofertados aos estudantes, [...] para direcionar o ensino” (PARAÍSO,2012, p.93).

Nessa perspectiva, Dias (2013) afirma que um dos eixos prioritários da agenda educacional da Organização dos Estados Ibero-americanos é a articulação do desempenho escolar dos alunos com a formação docente. Esta por sua vez torna crescente a presença da performatividade nas atividades do magistério da Educação Básica, gerando desdobramentos na formação/trabalho e conseqüentemente, na profissionalização do magistério, mediante iniciativas que visa regular e avaliar a docência na região.

No tocante ao desempenho profissional dos professores, os textos políticos selecionados expressam em seus discursos, as preocupações com os aspectos (que se traduz em valores cognitivos e colaborativos, dentre outros) que os docentes devem reunir para a otimização da sua profissionalização e desempenho.

A versão das normas do NBPTS (1989<sup>14</sup>) presentes de forma explícita no “Miradas” (OIE,2013) sintetiza os cinco pontos que os bons professores devem reunir (p.235):

- I) estar comprometido com os alunos e sua aprendizagem;
- II) conhecer os materiais que ensinam e como ensiná-los aos seus alunos;
- III) ser responsável pela condução e monitoramento da aprendizagem dos alunos;
- IV) refletir sobre a sua própria prática e aprender com a experiência;
- V) ser membro de “comunidades de aprendizagem”.

Compreendo que os pontos apresentados buscam significar, subjetivar e padronizar o trabalho docente, a partir da criação de um perfil desejável, para avaliar os processos de profissionalização dos professores. Nesse sentido Shiroma e Neto (2015) colocam que:

[...] vários países estão enveredando na elaboração de *estándares*<sup>15</sup>, referências ou padrões de conteúdos e de desempenho que permitam orientar os currículos da formação inicial e continuada, as provas de egressos, exames de ingresso na carreira, progressões, avaliações periódicas, permanência ou desligamento do magistério (p. 12).

Shiroma (2011) chama a atenção para a incorporação gerencialista de resultados, por advento da lógica empresarial-produtivista. A relação do financiamento com a avaliação do desempenho profissional gera profundos impactos nos processos de profissionalização dos professores, nos quais se destacam: ações de ensino individualizadas, pressão emocional/estresse, intensificação do trabalho burocrático e competições entre os docentes.

---

<sup>14</sup>“*National Board of Professional Teaching Standards*” (NBPTS) é uma iniciativa norte americana, criada e desenvolvida em 1987, a partir do trabalho de Shulman e os seus colaboradores, na Universidade de Stanford. Esta teve o apoio inicial da Fundação Carnegie, organizações de professores e o governo federal dos Estados Unidos da América (EUA).

<sup>15</sup> Na Língua Portuguesa, o significado do termo “*estándar*” ou “*estándares*” se relaciona com os termos: padrão, critério e regra.

## **Considerações finais**

Sob a perspectiva da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015) entendo a profissionalização docente como um significante atravessado por demandas, disputas, discursos e negociações. Por meio deste, torna-se evidente a tentativa dos textos políticos da Ibero-américa de significar, regular e hegemonizar a docência na região, via mecanismos de padronização (elaboração de perfis, modelos de carreiras, etc.). Estes por sua vez facilitam a elaboração de critérios para a avaliação do desempenho profissional dos professores, com o objetivo de torná-los melhor capacitados e preparados para o exercício de suas funções e, portanto, mais profissionais.

Na análise dos discursos dos organismos internacionais percebo que a profissionalização dos professores vem se tornando central. Não somente para o alcance da qualidade na educação, mas também para o êxito das reformas educativas na Ibero-américa, pois se espera que os docentes aprimorem sua formação, experiências de trabalho e competências de ensino-aprendizagem, para atingirem os objetivos estipulados pelos currículos dos sistemas educativos; as metas educacionais e os índices previstos nas avaliações de larga-escala. Nesse sentido, a OEI e OREALC/UNESCO enfatizam que quanto melhor capacitados, incentivados e avaliados forem os profissionais docentes, mais satisfatório será o seu ensino e conseqüentemente os resultados dos alunos nas atividades educacionais.

Por fim, convém ressaltar que os discursos produzidos pela OEI e OREALC/UNESCO têm influenciado as políticas de currículo voltadas para a profissionalização docente na Ibero-américa. Estas influências podem ser percebidas em escalas locais-regionais, nos sentidos que são construídos no interior dos eixos de formação inicial/continuada, exercício na profissão do magistério e avaliação do desempenho profissional. No primeiro eixo, se torna cada vez mais presente, a organização dos conteúdos curriculares em forma de habilidades e competências de ensino-aprendizagem, alinhados com os objetivos dos sistemas de ensino e critérios a serem avaliados nos exames. O segundo diz respeito às progressões verticais/horizontais na carreira e sua articulação com incentivos salariais. No terceiro e último eixo, vem se tornando crescente, a institucionalização e elaboração de mecanismos (provas, portfólios, entrevistas, considerações dos pares de trabalho, alunos e suas famílias sobre a atuação dos professores, dentre outros) que buscam avaliar a docência. Neste chamo a atenção para os resultados avaliativos demonstrarem os conhecimentos e habilidades que precisam ser aperfeiçoados e/ou modificados na formação e exercício no magistério, com conseqüências (ascensão na carreira e/ou retirada da profissão, por exemplo) para o avaliado, de acordo com o seu desempenho.

## Referências

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; LEMOS, Girleide Tôres. Prática curricular como um dos elementos constituintes da profissionalidade docente. *In: Anais do XVIII ENDIPE*, Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UFMT, Mato Grosso, p. 3233-3244, 2016. Disponível em: [http://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233\\_10923\\_38156](http://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233_10923_38156) Acesso: 11 abr. 2019

BALL, Stephen J. Reformar escolas / reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, v.15, n.002, 2002, p.3-23. Disponível em: <http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf> Acesso: 18 abr. 2018

BORGES, VERÔNICA. Discursos conservadores nas políticas curriculares: do sacerdócio à profissionalização docente. *Revista Teias*, v.17, n.7, out./dez 2016, p.75-90. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25973> Acesso: 11 abr. 2019

CHITCHLEY, Simon. ¿Hay un deficit normativo em la teoria del discurso? *In: CHITCHLEY, Simon; MARCHART, Oliver. Laclau: aproximaciones críticas a su obra*. Buenos Aires: Argentina, Fondo de Cultura Económica, 2008, p.145-155.

DIAS, Rosanne E.; LÓPEZ, Silvia B. Conhecimento, interesse e poder na produção de políticas curriculares. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, jul. /dez 2006, p.53-66. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/dias-lopez.pdf> Acesso: 08 abr. 2019

DIAS, Rosanne Evangelista. Demandas das políticas curriculares para a formação de professores no espaço Ibero-americano. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v.02 n.11, p. 461-478, ago. 2013. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/16617> Acesso: 08 abr. 2019

DIAS, Rosanne Evangelista. Políticas de currículo e avaliação para a docência no espaço Iberoamericano. *Revista Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.11, n.3, p.590-604, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8997/0> Acesso: 11 abr. 2019

DIAS, Rosanne Evangelista; FARIAS, Lívia Moura Castro Bastos de; SOUZA, Cristiane Gonçalves de. Tentativas de controle curricular na formação e no trabalho docente. *In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marcia Betania de (Orgs.) Políticas de currículo: pesquisas e articulações discursivas – série: temas em currículo, docência e avaliação*. Curitiba: CRV, 2017, 322p.

DIAS, Rosanne Evangelista; ROSA, Thais de Souza Dias da. Discursos sobre avaliação docente na Iberoamérica. *Revista de Estudos Curriculares (REC)*, Minho, Portugal, v.9, n.1, 2018, p.86-102. Disponível em: <https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php/rec/article/view/54> Acesso: 09 abr. 2019

GARCIA, Maria M.; A. HYPOLITO, Álvaro; VIEIRA, Jarbas. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./ abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf> Acesso: 16 abr. 2019

GARCIA, Maria Manuela Alves. Reformas curriculares e formação inicial: saberes e profissionalização. **Educação Unisinos**, v.19,n.1, p.57-67 ,jan./abr.2015. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.05/4572> Acesso: 16 abr.2019

LIMA, Paula Eduarda das Dores de Souza. Discursos de responsabilização docente nas políticas curriculares na região ibero-americana. (dissertação de mestrado). Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, 2018, 131p.

LOPES, Alice Casimiro. Modalidades clássicas de organização curricular. *In*: LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008, p.63-77.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 280 p, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. A qualidade da escola pública no Brasil: uma questão de currículo? *In*: OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda; VIANA, Fabiana da Silva; FILHO, Luciano Mendes de FARIA; FONSECA, Nelma MARÇAL Lacerda; LAGES, Rita Cristina Lima. (Orgs.) **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p.13-30.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**,v.13,n.3,p.392-410,set./dez.2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/lopes-cunha-costa.pdf> Acesso: 09 abr.2019

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de Currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. *In*: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A.R; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora UFPE,2018, p.133-167.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para Educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p.1530-1555 out./dez. 2014. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666/15916> Acesso: 12 abr.2019

OEI. **Coleção Metas educativas 2021**: aprendizaje y desarrollo profesional docente. Serie reformas educativas. Madrid: OEI, 2009. Disponível em: [https://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle\\_publicacion.php?id=2](https://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=2) Acesso: 08 abr.2019

OEI. **Coleção Metas educativas 2021**: aprendizaje y desarrollo profesional docente. *In*: VAILLANT, Denise. Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. Madrid: OEI, 2009, p.29-38. Disponível em: [https://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle\\_publicacion.php?id=2](https://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=2) Acesso: 08 abr.2019

OEI. Coleção Metas educativas 2021: aprendizaje y desarrollo profesional docente. *In*: MARCELO, Carlos. La evaluación del desarrollo profesional docente. Madrid: OEI,2009, p.119-128. Disponível em: [https://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle\\_publicacion.php?id=2](https://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=2) Acesso: 08 abr.2019

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS, OEI. **Miradas sobre la educación en Iberoamerica: Desarrollo profesional docente y mejora de la educación.** Madri: Espanha, 2013. Disponível em: [www.oei.es/publicaciones/InformeMiradas2013.pdf](http://www.oei.es/publicaciones/InformeMiradas2013.pdf) Acesso: 08 abr. 2019

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, UNESCO. **Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe.** Santiago: Chile, 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249> Acesso: 08 abr.2019

PARAÍSO, Marlucy Alves. O desempenho como tecnologia de governo de estudantes no currículo. *In*: Pereira, Maria Zuleide Costa; LIMA, Idelsuite de Sousa (Org.) **Currículo e políticas educacionais em debate.** Campinas, SP: Alínea ,2012, p.87-104.

PASSIONE, Eric Ferdinando Kanai. Incentivos para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v.44 n.152, abr./jun 2014, p.424-448. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742014000200010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742014000200010&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso: 25 abr.2019

PEREIRA, Talita Vidal; COSTA, Hugo Heleno Camilo.; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da Cunha. Uma base à Base: quando o currículo precisa ser tudo. **Revista Educação Pública.** Cuiabá, v. 24, n. 56, p. 455-469, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2377> Acesso: 12 abr. 2019

PEIXOTO, Ana Paula. **Discursos de responsabilização docente em revista: uma análise das políticas curriculares para a formação de professores (2011-2014).** (dissertação de mestrado). Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, 2016, 152 p. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/disserta%C3%A7%C3%B5es2016/danapaulapeixoto.pdf> Acesso: 25 abr. 2019

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional: uma política sociológica: poder e conhecimento em educação.** Trad. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997. 294 p.

SHIROMA, Eneida O. A formação do professor - gestor nas políticas de profissionalização. **E- Currículum**, São Paulo, v.7, n.2, ago. 2011, p.1-20. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6778> Acesso: 27 abr.2019

SHIROMA, Eneida O.; NETO, Anibal C. B. Em nome da qualidade: construindo estándares para o gerenciamento de professores. **Revista Movimento de Educação**, Rio de Janeiro, n.2, ano. 2, 2015, p.1-25. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/252> Acesso: 25 abr.2019