

A CENTRALIDADE DOCENTE NOS DISCURSOS DE RESPONSABILIZAÇÃO DA OEI

*Paula Eduarda das Dores de Souza Lima**
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
<https://orcid.org/0000-0001-5172-9705>

*Rosanne Evangelista Dias***
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
<https://orcid.org/0000-0002-3706-7626>

RESUMO

Este artigo tem por objetivo problematizar a responsabilização como dispositivo de controle e regulação da formação e do trabalho docente em proposições para a política pública curricular. Entendendo que diferentes produções políticas articuladas entre a América Latina e a Península Ibérica colaboram para propagação das políticas de responsabilização, analisamos os textos políticos da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI, 2009a; 2009b; 2013) que estão em vigência e servem de referência para os sistemas de ensino dessa grande comunidade chamada Ibero-América. Focalizamos a abordagem do ciclo contínuo de políticas (Ball; Bowe, 1998) como base teórica e metodológica, em diálogo com autores de perspectivas discursivas. De forma ambivalente, os professores são considerados peça-chave para a garantia de uma educação de qualidade. Por meio dos discursos da OEI, projeções e metas endereçadas ao currículo estão em negociação, ressignificando a educação contemporânea. **Palavras-chave:** Políticas. Currículo. Docência. Responsabilização. Ibero-América

ABSTRACT

CENTRALITY OF TEACHERS IN THE OEI'S ACCOUNTABILITY DISCOURSES

This article aims to problematize accountability as a mechanism for controlling and regulating teacher training and work within curriculum public policies proposals. Recognizing that various political productions articulated between Latin America and the Iberian Peninsula region contribute to the spread of accountability policies, we analyze the political texts of the Ibero-American States

* Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPed/UERJ). Doutoranda no mesmo Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa "Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura". Bolsista Capes/PROEX. Temática de interesse investigativo: Currículo, Formação de Professores e Trabalho Docente. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico dos Anos Iniciais do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: dudallima@yahoo.com.br

** Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPed) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na linha "Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura". Líder do GRPesq CNPq Políticas de Currículo e Docência. Temática de interesse investigativo: Currículo, Formação de Professores e Trabalho Docente. Procientista da UERJ e Jovem Cientista do Nosso Estado – FAPERJ. E-mail: rosanne_dias@uol.com.br

Organization (OEI, 2009a; 2009b; 2013) that are currently in force and serve as references for the educational systems of this extensive community known as Ibero-America. We focus on the “policy cycle approach” (Ball; Bowe, 1998) as a theoretical and methodological basis, engaging with authors from discursive perspectives. At the same time, teachers are seen as key players in ensuring good quality education. Through the OEI’s discourses, projections and goals directed at the curriculum are being negotiated, resignifying contemporary education.

Keywords: Policies. Curriculum. Teaching. Accountability. Ibero-America.

RESUMEN

CENTRALIDAD DOCENTE EN LOS DISCURSOS DE RESPONSABILIDAD DE LA OEI

Este artículo tiene como objetivo problematizar la responsabilización como dispositivo de control y regulación de la formación docente y el trabajo en propuestas de política pública curricular. Entendiendo que diferentes producciones políticas articuladas entre América Latina y la Península Ibérica contribuyen a la propagación de políticas de responsabilización, analizamos los textos políticos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2009a; 2009b; 2013) que están vigentes y sirven como referentes para los sistemas educativos de esta gran comunidad llamada Iberoamérica. Centralizamos el ciclo continuo de políticas (Ball; Bowe, 1998) como base teórica y metodológica, en diálogo con autores de perspectivas discursivas. De manera ambivalente, los docentes son considerados un actor clave para garantizar una educación de calidad. A través de los discursos de la OEI se negocian proyecciones y metas dirigidas al currículum, dando nuevos significados a la educación contemporánea.

Palabras clave: Políticas. Currículum. Enseñanza. Responsabilidad. Iberoamérica.

Introdução¹

Diante da crescente profusão de textos políticos que se articulam em variados contextos, é possível ter uma ideia da dimensão de produções discursivas que estão em circulação e que traduzem as políticas curriculares.

Neste artigo, buscamos compreender o movimento dessas produções de políticas atentando para a relação que elas têm com as formas de poder que as constituem e que são também constituídas por elas. A dinamicidade desse processo pode ser refletida por meio da participação de entidades e organizações internacionais, as quais operam como catalisadores de políticas de currículo (Dias, 2013), destacando-se pela convergência de seus projetos e

influência exercida na esfera educacional.

Nesse processo estão envolvidas relações de poder atravessadas por conflitos e enfrentamentos, cuja pretensão é obter credibilidade e hegemonizar projetos a serem adotados por países atraídos por suas orientações.

A América Latina e a Península Ibérica têm sido espaços privilegiados de internacionalização de múltiplas políticas em que o desenvolvimento de seus sistemas educativos recebeu e ainda hoje recebe influência internacional traduzida em políticas direcionadas à educação, a fim de responder às especificidades culturais, políticas e econômicas conforme a particularidade de cada país. Portugal e Espanha, devido ao caráter histórico com os países latino-americanos, ao longo dos anos

¹ Texto revisado e normalizado por Alexandre Rodrigues Alves.

acentuam essa relação à medida que participam ativamente dessa produção política, não só modificando aspectos educacionais de seus próprios sistemas de ensino como constituindo, junto com outras nações, o pilar de tais políticas, sobretudo as de responsabilização, formando a grande comunidade conhecida como Ibero-América.

Dispomo-nos, então, a discutir a temática da responsabilização docente nesse espaço privilegiado, interpretando os discursos/produções que tensionam, interpelam e re-direcionam a formação e a prática dos professores ibero-americanos, subjetivando-os enquanto sujeitos.

Para isso, lançamos mão de um referencial teórico-analítico dinâmico e não hierárquico desenvolvido por Stephen Ball e Richard Bowe (1998), denominado “ciclo contínuo de políticas”, além de contribuições teórico-discursivas que rompem com concepções tradicionais curriculares, possibilitando que pensemos o currículo de forma relacional.

Atuando de maneira não linear e atemporal, os contextos que compõem o referido ciclo – contexto de influência, contexto de produção do texto político, contexto da prática, contexto dos resultados ou efeitos e contexto de estratégia política – são os espaços interconectados em que as políticas se movem e dão margem a intensas disputas, negociações e consensos, ainda que de modo provisório.

Consideramos profícua a presente abordagem, uma vez que a abrangência da temática da responsabilização está para além da discussão das respectivas políticas na região ibero-americana, pois se revela um tema de dimensão pública que vem ultrapassando o campo educacional, mobilizando diferentes públicos nas esferas local, regional e global.

Optamos por analisar as produções políticas da Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) por estarmos inseridos na região, termos nossos sistemas de ensino significativamente afetados por suas produções e por eles representarem a dinamicidade política e o fluxo permanente e plural de sentidos.

Sublinhamos que essas produções representam discursivamente tensões, ideias e projeções que, politicamente, pleiteiam acordos para tentar garantir o cumprimento de diversas metas estabelecidas para a educação. Nesse sentido, os discursos produzidos contextualmente, principalmente no contexto de influência, buscam cingir as chances de as políticas serem recontextualizadas e receberem novos sentidos. Tais discursos servem de base para a política; enquanto alguns tendem a ser aceitos, outros tendem a ser rejeitados em meio ao jogo político no qual as articulações de diferentes interlocutores lutam pela estabilização de certos discursos políticos em meio às relações de poder.

Dessa forma, defendemos que os textos da OEI são resultado das intensas disputas e de decisões tomadas na imprevisibilidade das arenas políticas onde determinados sujeitos são chamados a falar sobre a profissão docente e seus desdobramentos e operam em diferentes lugares da produção de textos, aspirando controlar as representações da política.

Dentre os referidos textos, selecionamos dois exemplares da Coleção Metas Educativas 2021 – *Profesión docente: aprendizaje y desarrollo profesional docente* (OEI, 2009a); Metas Educativas 2021 – *Reformas educativas: calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (OEI, 2009b) e um exemplar da Coleção Miradas sobre la Educación en Iberoamérica – *Desarrollo profesional docente y mejora de la educación* (OEI, 2013), por entendermos que eles constituem o campo da discursividade ao passo que também são constituídos no/por ele.

Elegemos os artigos dessas coleções para análise mediante buscas no texto a partir das palavras-chave *responsabilidad, resultado, rendición de cuentas, accountability* e expressões que vêm significando a formação e a prática docente.

Com o avanço das leituras, algumas tendências foram identificadas, o que permitiu direcionarmos a interpretação das referidas produções. Classificamos essas tendências de

eixos discursivos nomeando-os como: *visão comum*; *ideia de futuro*; e *atribuição de responsabilidades*. Procuramos refletir sobre essas produções destinadas à educação ibero-americana que impactam diretamente o currículo e questionamos o que vem sendo significado por meio das políticas de currículo na região.

Mediadas pela abordagem do ciclo contínuo de políticas e por uma perspectiva discursiva do currículo, abrimos este trabalho com a presente introdução, seguida da discussão sobre a produção de políticas que possibilitam diferentes interpretações e sentidos na Ibero-América em sua complexidade. A seção seguinte focaliza a articulação e a difusão de políticas curriculares por meio dos discursos da OEI, ao passo que apresenta a fundamentação teórica e metodológica que orienta o referido estudo. Na sequência, dedicamo-nos a explicitar a centralidade da docência nos discursos de responsabilização propagados pela Organização. Encerramos com breves considerações finais entendendo que os professores, sua formação e sua prática não devem ser vistos como os únicos responsáveis por garantir o sucesso e a qualidade da educação, como propõe a Organização dos Estados Ibero-Americanos.

A produção de políticas de responsabilização para a docência na Ibero-América

A intensificação de políticas produzidas e endereçadas aos currículos docente e discente tem contribuído significativamente para ampliar diferentes discussões educacionais dentro e fora do campo acadêmico-científico. Como consequência dessas produções, as políticas de responsabilização direcionadas à docência ganham abrangência na medida em que a formação e a atuação dos professores vêm sendo vinculadas diretamente ao desempenho de seus alunos, também conhecidas como modelo de valor agregado².

2 O modelo de valor agregado vem sendo defendido e contestado por pesquisadores no campo da educação. Tal mo-

Em território brasileiro, mecanismos de responsabilização, controle e avaliação foram traduzidos e disputados efetivamente nos anos 1990, ou seja, no auge das reformas neoliberais (Ball, 1998; Freitas, 2013). Elas se deram em consequência de alguns indicadores educacionais que preocupam até os dias de hoje, como a desigualdade social, a falta de equidade no tratamento dos alunos e os altos índices de evasão e de repetência.

Embora divida opiniões, a responsabilização docente pode ser traduzida como um tema de dimensão pública que vem ultrapassando a esfera educacional e mobilizando diferentes atores. Pautadas em experiências de países considerados pioneiros quanto à sua adoção e utilização, as políticas de responsabilização assemelham-se às políticas de *accountability*³ e, embora não possuam termo equivalente e preciso em português, podem significar dois conceitos interligados: a prestação de contas e a responsabilização.

Pesquisadores como Afonso (2009), Brooke (2006), Freitas (2013) e Hypolito (2010) discorrem sobre as políticas de responsabilização e possíveis implicações que elas trazem para a escola, o currículo, a prática e a formação dos professores. Com esses autores, tem sido possível compreender e problematizar a temática da responsabilização, repensando tais políticas como parte de diferentes processos de regulação e controle da docência.

Como apontamos anteriormente, podemos, ainda que resumidamente, definir tais políticas como sucessivas tentativas de melhorar

delo utilizado em políticas públicas globais tem como base o resultado do desempenho dos estudantes durante o processo escolar em testes de larga escala, buscando relacioná-los à eficácia do trabalho das escolas e dos professores.

3 O termo *accountability* não possui equivalente em português, podendo expressar dois conceitos: um relacionado à prestação de contas e o outro baseado na ideia de responsabilização. O primeiro diz respeito à cobrança legal dos cidadãos, por meio do pagamento de impostos, para assegurar a manutenção da escola com recursos públicos e a oferta de uma educação considerada de qualidade. O segundo, atrelado ao primeiro, expressa a reivindicação por parte da população para que a escola seja responsabilizada diretamente pelos resultados dos alunos. Para mais informações, ver Afonso (2009).

os resultados das escolas por intermédio de consequências para elas e seus professores. Os efeitos gerados podem ser materiais ou simbólicos, mediante o desempenho dos alunos, medido principalmente por avaliações de larga escala.

Por conseguinte, dentre as diversas políticas produzidas, as políticas de responsabilização se apresentam como uma política pública que tem sido bem-sucedida no tocante à adesão e à construção de consensos. Essas políticas são legitimadas por discursos, demandas, projetos e interesses comuns em níveis local, regional e global. Elas estabelecem o conteúdo mínimo e o que cada estudante deve alcançar anualmente nas disciplinas escolares, além da obrigatoriedade de os alunos realizarem testes de proficiência nessas mesmas disciplinas para apurar o conhecimento adquirido. Pelos resultados obtidos nas avaliações externas, são atribuídos bônus e/ou sanções aos docentes em função das notas dos discentes, uma vez que elas são atreladas à própria avaliação de seu trabalho (Dias, 2015; 2016; Freitas, 2013; Hypolito, 2010). Na lógica da responsabilização, os profissionais da Educação são considerados corresponsáveis pelo desempenho alcançado pelos estudantes e pelas instituições de ensino, cujos resultados passam a ser divulgados publicamente a fim de gerar ranqueamentos.

Nesse contexto, ao refletirmos sobre a prática docente e alguns sentidos disputados, demandas de mercado, de organismos internacionais e de diferentes sistemas de ensino na Ibero-América “tornam-se equivalentes quando entendidas como necessárias ao desenvolvimento profissional pela ideia de que o conhecimento pode de ser medido, sendo externo ao sujeito e algo a ser adquirido durante a escolarização” (Lima, 2018, p. 91).

Com efeito, destacamos a extrema importância desses sentidos que vêm sendo produzidos e se dirigem à figura do professor, que, nos últimos anos, tem assumido papel de destaque nas estratégias das atuais reformas educacionais, colocando em questão sua formação e atuação.

Segundo Dias (2013, p. 467), “uma nova ideia de profissional está sendo forjada”, e a constante correspondência entre a formação dos docentes ao desempenho de seus alunos nos tem levado a considerar os diversos contextos em que as políticas voltadas para a educação vêm sendo produzidas. Essas produções são constituídas num campo de lutas que mobilizam conhecimento e poder em torno de diferentes demandas relativas à Educação (Dias, 2009).

Juntamente com o da responsabilização, outros discursos estão delineando novos rumos para a educação da região ibero-americana sob o argumento da necessidade urgente de garantir a qualidade do ensino, somada à equidade educacional. Em nome da qualidade, muitos discursos forjam grupos, subjetivam uma série de atores sociais (Matheus; Lopes, 2014) e alcançam grande aceitação, visto que os cidadãos almejam uma educação considerada de qualidade. Conforme discutem Soares e Dias (2022, p. 5), “a qualidade da educação ganha destaque e visibilidade nos diferentes setores da sociedade, ao passo que a gestão pública que a envolve passa a ser alvo de duras críticas”.

Oportunamente, diversos debates envolvendo ações influenciadoras de organismos internacionais expõem a função que eles assumem e o que se propõem a fazer, produzindo e divulgando ideários e concepções defendidos por eles em torno do alcance daquilo que consideram qualidade educativa.

De acordo com Dias (2013), esses organismos estão envolvidos em relações de poder atravessadas por conflitos que objetivam adquirir credibilidade perante os Estados interessados em suas propostas. Dessa forma, torna-se necessário empregar esforço para entender as relações entre os discursos, os sujeitos e os contextos que estão significando as atuais políticas. Entendemos que os projetos idealizados para a educação na Ibero-América via políticas de currículo emergem de discursos presentes nas reformas educativas dos últimos anos e expressam demandas que orientam muitas ações educacionais de médio e longo prazo por meio

de objetivos e metas educacionais na tentativa de fechamento do social, ainda que ele seja impossível (Laclau; Mouffe, 2015).

Discursos difusores de políticas para o currículo

Buscando dar visibilidade a um período de importância para a região em virtude da comemoração dos bicentenários da independência de grande parte de sua membresia, a OEI criou o Projeto Metas Educativas 2021: la Educación que Queremos para la Generación de los Bicentenarios. Esse projeto impulsionou o aumento considerável de metas educacionais e seu monitoramento mediante textos políticos defendidos e propagados pela Organização.

Projetada em um contexto de carências e reestruturação social, política e econômica, a OEI encaminhou ações que considerou significativas na tentativa de contribuir para a formação de sociedades mais justas, solidárias e cooperativas em toda a região ibero-americana (OEI, 2009a; 2009b). Ao longo desse período, veio se dedicando a realizar convenções e encontros em que estatutos são elaborados, declarações fixadas, programas e projetos construídos, metas estabelecidas e acordos firmados.

Desenvolvendo um caráter integrador da região, os processos históricos e políticos vivenciados pelos referidos Estados-nação remontam ao seu passado colonial e aos seus processos de independência. A valorização tanto da cultura quanto das línguas portuguesa e espanhola reforça o sentimento de pertencimento e atua como facilitadora de articulações, diferenciando a OEI de outras organizações atuantes no mesmo espaço. Dessa forma, a transferência de políticas entre os diferentes países da região ibero-americana como resultado dos processos de articulação é uma entre tantas outras formas da discursividade característica das relações do mundo globalizado mediado pela linguagem. É o que faz da

produção política curricular ibero-americana um terreno fértil a ser explorado.

Considerando esse contexto, analisamos os discursos das políticas curriculares para a região ibero-americana que promovem a responsabilização docente. Interpretamos, nos textos políticos selecionados, antagonismos e sentidos em disputa que apontam para a responsabilização dos professores que atuam na região por meio da articulação dos discursos e sujeitos da política. A nós interessa ressaltar que a atuação de diferentes atores está intrinsecamente relacionada ao objetivo dessa discussão, visto que, ao produzirem e disseminarem diagnósticos e recursos para as políticas de currículo, estão significando os modos de pensar a docência.

Por assim ser, defendemos que a investigação dos discursos de responsabilização que focalizam a docência em sua formação e função se potencializa por meio do ciclo contínuo de políticas, pela possibilidade de melhor entendimento do movimento característico dos contextos produtores das políticas curriculares e pela constituição dos processos de subjetivação.

A abordagem do ciclo contínuo de políticas de Ball e Bowe (1998) tem nos ajudado a ampliar a compreensão do dinamismo das políticas, à medida que também fundamenta teórica e metodologicamente a presente discussão. Salientamos que, ao investirmos em um modelo analítico que foi formulado pondo em xeque a soberania atuante do Estado, trazemos para esse diálogo contribuições importantes para a análise das políticas que promovem a responsabilização da docência, compreendendo esse processo político como multifacetado e relacional.

O ciclo não está comprometido com a explicação e a elaboração das políticas; antes, visa pesquisá-las e teorizá-las, de maneira que nos permite refletir sobre como as referidas políticas são produzidas. Composto por contextos que se inter-relacionam de modo não hierárquico, podendo um contexto ser atravessado pelo outro, o ciclo de políticas opera com

cinco contextos desprovidos de linearidade e sequências lógica e temporal. O contexto de influência, em que os discursos políticos são elaborados; o contexto de produção do texto político, no qual ocorre a definição de textos, regulamentações e documentos; o contexto da prática, cujos sentidos produzidos pelos contextos mencionados são ressignificados e operam nas instituições escolares; o contexto dos resultados ou efeitos, que se ocupa com questões de justiça, igualdade e liberdade; e o contexto de estratégia política, que identifica atividades sociais e políticas para a superação de desigualdades geradas ou reproduzidas pela política (Ball; Bowe, 1998).

Embora o ciclo seja composto por até cinco contextos, pautamos nossa análise apenas em três: contexto de influência, contexto de produção de texto e contexto da prática, por entendermos que eles já possibilitam a problematização da responsabilização docente focalizando o objetivo traçado neste debate.

No contexto de influência, os discursos políticos são construídos pela relação entre os sujeitos e servem de base para a política. Em detrimento de outros, alguns discursos são aceitos e outros rechaçados, configurando o jogo político, permeado de princípios e argumentos que se dão no social, arenas de luta que se constituem no campo da discursividade (Laclau; Mouffe, 2015) como espaços de articulação de influência em que os sujeitos representantes do Executivo, Legislativo, coletivos privados, agências multilaterais e comunidades acadêmicas travam lutas no campo político devido às relações de poder existentes. É nesse contexto que muitos sentidos são legitimados, hegemonizando o que é conveniente para as finalidades sociais da Educação (Lopes; Macedo, 2011; Mainardes, 2006).

Os discursos produzidos nesse contexto tentam controlar o dinamismo das políticas para que não sejam recontextualizadas e ganhem novos sentidos, mesmo diante de influências globais que fazem múltiplas ideias circularem como possíveis “soluções”, que são oferecidas

e recomendadas por agências multilaterais e organismos internacionais como a OEI. No contexto de influência, a Organização atua por meio de conferências, congressos e encontros em que acordos são elaborados, declarações fixadas, programas e projetos construídos, metas estabelecidas e decisões tomadas objetivando a cooperação entre os países ibero-americanos nos campos da Educação, da ciência, da tecnologia e da cultura.

O contexto de produção de texto é entendido como aquele em que são produzidos textos políticos como os da OEI e que representam a política. Tais textos podem assumir essa representação em textos oficiais e secundários – incluindo pronunciamentos e vídeos. Vale dizer que os textos nem sempre fazem alusão a um documento escrito, mas trazem consigo características da política incorporadas ao longo do tempo (Mainardes, 2006).

O último contexto trabalhado em nossa análise é o contexto da prática, que, segundo os idealizadores do ciclo de políticas, é o contexto em que os sujeitos podem recriar e reinterpretar a política produzindo efeitos capazes de mudar e transformar consideravelmente a política original.

Ressaltamos que, nesse contexto, os outros dois – o contexto de influência e o de produção de texto – são ressignificados; e, em função de as políticas estarem sujeitas à interpretação dos sujeitos e sendo recriadas, não podem ser meramente implementadas, caracterizando a não linearidade do ciclo.

As significações produzidas no contexto de influência transitam no contexto da produção dos textos e no contexto da prática, permitindo e favorecendo a produção de sentidos da política de responsabilização destinada aos professores ibero-americanos. De acordo com Ball (1998), as influências internacionais viabilizam a proliferação de sentidos produzidos nos contextos de influência, de produção de textos e da prática, propiciando a recontextualização por hibridismo em todos esses sentidos que estão circulando.

Cientes dessa proliferação de sentidos graças à existência de muitas outras produções difundidas na Ibero-América e que significam a Educação na região, nossa análise se pautou nos textos *Profesión docente: aprendizaje y desarrollo profesional docente* (OEI, 2009a); *Reformas educativas: calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (OEI, 2009b); e *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica – desarrollo profesional docente y mejora de la educación* (OEI, 2013). As duas primeiras produções políticas fazem parte da Coleção Metas Educativas 2021, que é fruto de uma grande iniciativa coletiva entre ministros da Educação ibero-americanos. Consideramos essa coleção um recurso fértil de análise para pesquisadores do campo da Educação, principalmente do currículo, por conter um conjunto farto de contribuições de autores ibero-americanos especialistas em suas áreas de estudo e atuação. Somado a isso, é considerada uma produção ambiciosa (OEI, 2009a), composta por dezenove títulos que potencializam o atual debate acerca das propostas educativas por meio de diversas reformas. A escolha dos exemplares da Coleção que foram eleitos para análise visou contemplar nosso objetivo, de modo a contribuir para um maior entendimento dos discursos publicizados em seus artigos. Posteriormente, ativemo-nos às palavras-chave *responsabilidad*, *resultado*, *rendición de cuentas* e *accountability* presentes nesses artigos, por acreditarmos que tais palavras agregam sentidos que formam o campo semântico relacionado ao tema da responsabilização, envolvendo diferentes sentidos em torno da formação e do trabalho docente, da qualidade da educação, da prestação de contas e dos resultados, os quais em sua maioria estão atrelados ao desempenho dos estudantes nas avaliações externas.

Para além do exposto, atentamos para a presença recorrente de algumas expressões ao longo dos textos, como “mejorar la formación de profesores”, “calidad del desarrollo docente”, “identidad profesional”, “sociedad del conocimiento”, “nuevas exigencias”, “reso-

lución de problemas”. Tais expressões revelam a sintonia existente entre as produções políticas e os desejos expostos na busca de soluções e alternativas para o desenvolvimento docente, abrangendo sua formação, trabalho e identidade.

O primeiro trabalho analisado, *Reformas educativas: calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (2009b) inicia a série que se dedica às reformas educacionais e que “impulsa la OEI para favorecer el debate y la participación social con el fin de lograr el mayor compromiso de todas las instituciones en la transformación de la educación” (OEI, 2009b, p. 13). Em sua composição, conta com duas seções; a primeira aborda os desafios da educação na Ibero-América e a segunda incorpora as principais discussões em andamento nos sistemas educativos da região. Esse primeiro exemplar apresenta um projeto que preconiza a melhora da qualidade da educação e que vai “más allá de la literalidad de los objetivos e indicadores propuestos” (OEI, 2009b, p. 11).

O segundo livro selecionado da Coleção, *Profesión docente: aprendizaje y desarrollo profesional docente*, defende que o professorado é a chave principal para atingir essa qualidade. Entre as iniciativas propostas para atingir um desafio de tal envergadura, a segunda obra afirma ser necessário basear-se em enfoques contextuais e integrais levando em consideração todos os fatores que podem contribuir para facilitar o trabalho dos professores, não perdendo de vista “su implicación para el fortalecimiento de la profesión docente” (OEI, 2009a, p. 7).

Ampliando nossa análise, elencamos a terceira produção textual, *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica – Desarrollo profesional docente y mejora de la educación* (OEI, 2013). Essa publicação também faz parte de uma Coleção, denominada *Miradas sobre la Educación en Ibero-América*. O *Miradas* reúne uma série de informes que compreendem o marco do Instituto de Evaluación (IESME), reputado pela OEI como instrumento fundamental para

o alcance das metas estipuladas, cuja função principal consiste em “obtener, procesar y proporcionar una información rigurosa, veraz y relevante para conocer el grado de avance registrado” (OEI, 2010, p. 265). Com configuração diferente dos outros dois livros analisados, este terceiro é composto por seis capítulos, conclusão e três anexos, os quais serviram como continuidade de nossa investigação.

Nesses textos discursivos da OEI estão materializados concepções, crenças e valores ancorados na ideia da enfática importância dos professores para o avanço qualitativo educacional de cada Estado-nação da região ibero-americana. Neles, os docentes são significados como os principais responsáveis pelo sucesso das metas estabelecidas, visto que “El cambio educativo, la innovación y las reformas futuras, la calidad de la enseñanza, en síntesis, dependen de la preparación y del compromiso de los docentes” (OEI, 2013, p. 9).

Argumentamos que os textos analisados representam e caracterizam a política por fazerem parte de articulações hegemônicas (Dias, 2013; Lopes; Macedo, 2011) inseridas e expressas nos discursos da OEI e buscam fixar certas significações de currículo, de professor, de avaliação.

Nesse sentido, é no contexto de influência que a OEI atua ativamente e seus discursos são produzidos e disseminados como contexto difusor de políticas por excelência. Nele, os textos selecionados estão inscritos, sendo reinterpretados e ressignificados, de maneira que influenciam, definem e propagam políticas de currículo não só para o Brasil, mas para todos os países ibero-americanos.

A inter-relação dos contextos do ciclo de políticas possibilita que as diversas interpretações dos sujeitos se manifestem também nos contextos da produção de textos, difundindo ideias, e operem no contexto da prática (Ball; Bowe, 1998), onde os materiais divulgados pela OEI exercem influência e disputam sentidos no campo da discursividade (Laclau; Mouffe, 2015) na tentativa de obter o controle tanto da

formação quanto da prática docente, mesmo sendo esse controle impossível.

A docência como centralidade discursiva da Organização dos Estados Ibero-Americanos

Os discursos investigados revelaram algumas tendências que mereceram ser exploradas, permitindo-nos, assim, avançar na discussão. Tais tendências sinalizaram o que chamamos de eixos temáticos discursivos (Lima, 2018), os quais foram organizados, interpretados e nomeados na tentativa de, a partir deles, ampliar a reflexão acerca das políticas curriculares que estão vinculadas à docência, sobretudo as que atribuem sua responsabilização.

Argumentamos que esses eixos podem ser interpretados como produtores de discursos por permitirem o acúmulo de diferentes temas desenvolvidos pelos textos lidos, ao passo que se apresentam materializados nas coleções investigadas no contexto da produção de textos, disputando espaço para influenciar os contextos de produção de textos das políticas e da prática para os quais tais discursos são produzidos.

- *Primeiro eixo discursivo, denominado Visão Comum*

O debate sobre os rumos que a educação vem assumindo atualmente cresce gradativamente alimentando discussões ligadas à esfera educacional. As produções recentes da OEI exibem um forte discurso assentado em um ideal a ser atingido, para o qual concentra suas ações e determina os percursos de seus projetos.

Esse discurso emerge do primeiro eixo importante, identificado em torno de uma *visão comum* no que se refere às expectativas educativas da região ibero-americana. O texto político adverte que “la educación está en el centro de los debates ideológicos y políticos” (OEI, 2009b, p. 13) pois “es comprensible que así sea, porque en ella se concentran los

modelos, las visiones y los valores que las instituciones sociales y los ciudadanos defienden como deseables (*Ibid.*).

A OEI declara ser necessária uma nova visão sobre o significado da educação para que seja possível a concepção de novos modelos e mecanismos de execução, assim como novas formas de cooperação.

Paralelamente, a correspondência discursiva expressa nos diferentes discursos de autores ibero-americanos que compõem as produções analisadas sustenta que a demanda por educação mudou de signo devido às transformações sociais e culturais produzidas pela globalização. Diferentes atores, em diferentes lugares, participam de um “imaginário comum” e de uma “comunidade de sentido”, interferindo nas formas de comunicação política, mudando a experiência social cotidiana (García-Huidobro, 2009, p. 31).

De acordo com esses discursos, consensos, recomendações internacionais, leis e marcos normativos viabilizam diversos países a formular políticas e desenvolver programas a fim de melhorar a qualidade, a equidade e a eficiência dos sistemas educacionais. Gajardo (2009, p. 66) afirma que, “si existe un desafío común a todos los países del mundo, es el de responder al imperativo de la mejora de la calidad de los aprendizajes”.

Mudanças institucionais, melhorias de qualidade e equidade, avaliação e criação de mecanismos de responsabilização e desenvolvimento profissional de professores constituem o ato de revisão de políticas e reformas educacionais.

Nesse eixo discursivo, a preocupação com a qualidade da educação se amplia, favorecendo a aparição de um discurso político-educativo contundente centrado na qualidade, visto que “la universalización de la educación básica se ha ido consiguiendo en Iberoamérica (a veces trabajosamente) y de forma paralela se ha extendido considerablemente la preocupación por la calidad de la educación” (Tiana, 2009, p. 115).

Faz-se necessário o questionamento do que vem a ser qualidade da educação e quais seriam os fatores que mais contribuiriam para essa qualidade. Compreendemos que o signifiicante qualidade tem motivado e delineado o que é defendido como uma *visão comum* por alguns sujeitos políticos ibero-americanos (Lima, 2018). Por ser um termo que incorpora ambiguidades, polissemias e difícil definição, a qualidade da educação assume múltiplos significados para diversas pessoas, em diferentes tempos, espaços e contextos. Nem todos partilham suas concepções, percepções, prioridades e interesses quando o assunto é a qualidade de ensino. Mesmo que a celebrem em acordos, a qualidade da educação não se constitui em uma representação plena, pois entendemos que nenhuma representação se dá de forma completa, considerando a impossibilidade de uma identidade fixada e definitiva no processo de luta em torno das políticas (Laclau; Mouffe, 2015), pois as identidades dos sujeitos são reflexo de contingências externas, descentradas, que desestabilizam a própria noção de posição do sujeito.

Notadamente se busca “vincular o currículo e a qualidade da educação à transformação social, e esta a um projeto de nação” (Matheus; Lopes, 2014, p. 342), submetendo-os a uma noção que pode ser quantificável por intermédio das avaliações.

A tarefa de instruir e distribuir conhecimentos que serão mensurados nas avaliações e considerados relevantes – e por isso disputados na luta política – passa a ser função do professor, correspondendo ao dever assumido pela escola de garantir o acesso ao saber legitimado a todos os alunos.

A interpretação produzida por esse que é o primeiro eixo, identificado como *visão comum*, contribui para a tentativa de impedir que outras possibilidades de política voltadas para o currículo, outras leituras, outras produções discursivas, outros imaginários atuem camuflando atos de poder (Lopes, 2015; Matheus; Lopes, 2014).

Ao analisarmos todo esse processo considerando a abordagem do ciclo de políticas, percebemos que representantes políticos como a OEI, autores ibero-americanos que assinam os artigos analisados, idealizadores do projeto Metas Educativas 2021 e seus respectivos discursos atuam nos contextos de influência para hegemonizar demandas que estão em disputa (Laclau, 2013) por meio de negociações, sistematizações e compromissos acordados, enquanto se constituem sujeitos da política. Entendemos que esses discursos apresentam pretensões universalizantes, marcadas por diversos interesses e pela forma antagônica como são construídos, sempre passíveis de serem questionados.

A ideia de uma educação de qualidade para todos configura a imprecisão do significante “todos”, que pode vir a encobrir as diferenças entre os contextos; por isso, concordamos com Lopes (2015, p. 454) quando declara que “não é possível fazer referência a um sentido universal de currículo de qualidade, a uma verdade sobre o que vem a ser o melhor currículo em qualquer contexto”, porque as construções discursivas já sedimentadas e as que por meio dos processos de articulação serão estruturadas dentro ou fora do campo do currículo não são/serão capazes de representar todas as demandas que emergem devido à impossibilidade de um todo homogêneo (Soares; Dias, 2022). Nessa tentativa de atendimento a todos, interesses e demandas particulares e/ou coletivos não deixam de ser reivindicados.

- *Segundo eixo discursivo, denominado Ideia de Futuro*

A motivação resultante das celebrações dos bicentenários dos países ibero-americanos trouxe a lume o sentimento de incompletude e dívida com o passado, expresso por meio do Projeto Metas Educativas 2021: la Educación que Queremos para la Generación de los Bicentenarios. Depreende-se que, também por intermédio dele, os discursos analisados inauguram a ideia de futuro e se apresentam

como incentivadores de alianças e tratados significando as políticas por meio da adesão a metas e estratégias nos Estados-nação.

A maneira como os textos políticos da OEI foram pensados e organizados revela o cerne de sua idealização, por meio de panoramas, índices, indicadores e metas, cuja ênfase “se sitúa en las políticas globales, capaces de plantear estrategias convergentes en las esferas económica, social y educativa con el objetivo de avanzar en la construcción de sociedades justas, cohesionadas y democráticas” (OEI, 2009b, p. 8).

Evidencia-se nos discursos da Organização que o que move as ações presentes são as perspectivas de um porvir vitorioso em reparação a um passado não tão bem-sucedido como esperado, reforçando a importância de gerar expectativas (Lima, 2018). A atualização da agenda educativa da região, conforme aponta a OEI, está diante de duas outras agendas tidas como inevitáveis: enfrentar os desafios pendentes do século XX e os novos desafios do século XXI. A OEI argumenta que, “cuando se formulan políticas se planifica y, por lo tanto, se realiza un intento de anticipación del futuro, un intento de predecir la cadena de consecuencias causa-efecto en el tiempo” (OEI, 2009, p. 35).

Com o firme propósito de cumprir os pactos estabelecidos, a comunidade ibero-americana, inicialmente, contou com um nível prévio de realização das metas que se esperava alcançar tendo como referência o período de 2009 a 2015. Ao longo dos primeiros anos, esse prazo foi reconsiderado devido ao progresso já alcançado, aos novos desafios da região e à adequação com a Agenda Global de Educação 2030⁴.

O fato de existir uma agenda internacional influenciando a tomada de decisões da OEI

4 Esse plano de ação global que visa o desenvolvimento sustentável de todos os seres humanos e do planeta foi celebrado na Conferência Mundial das Nações Unidas em setembro de 2015 (OEI, 2016) e nomeado Agenda da Educação 2030 e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Ver <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 22 set. 2024 às 15h08min.

mostra o processo de migração das políticas e as articulações que propiciam a formação discursiva hegemônica. Conforme ressalta o organismo, a parceria e a compatibilidade de agendas configuram a importância de avançar rumo a estratégias globais compartilhadas, sem perder, porém, as características que fazem de seu projeto uma construção regional.

A OEI reforça que “en los años venideros será necesario no perder de vista dos parámetros básicos de la política educativa: mejorar la situación laboral y profesional de los docentes” (OEI, 2009a, p. 9). Podemos afirmar que o fortalecimento da profissão docente para a OEI é pré-requisito fundamental para a oferta de uma educação considerada de qualidade.

Derivado dos textos políticos, o discurso do organismo internacional investe em um futuro centralizado nos professores, também denominado protagonismo do professor, e enfatiza que o fortalecimento da profissão docente é um dos focos prioritários de sua atuação. Para a OEI, mudanças na sociedade atual têm exigido sucessivos esforços dos professores, obrigando-os a modificar seu trabalho ao longo de sua carreira para se adaptarem e terem êxito em sua função.

Diante disso, Esteves (2009, p. 24) ressalta ser a primeira vez na história que a sociedade “no pide a los educadores que preparen a las nuevas generaciones para responder a las necesidades actuales, sino para hacer frente a las exigencias de una sociedad futura que aún no sabemos cómo va a ser”.

Julgamos necessário refletir sobre a presença, nos sistemas educativos, de ambivalências que nos levam a considerar as diversas e sucessivas tentativas de apostas de governos, Estados, agências e organizações em “verdades únicas” e “absolutas” que excluem possibilidades outras de produzir políticas e interpretar o mundo. Essas produções revelam ambivalências desencadeadas por projeções que buscam prever e garantir ações que tentam controlar o futuro educacional da escola, implementando normas, designando metas e divulgando

prognósticos que desenham e ditam padrões ideológicos, metodológicos e curriculares para a formação e a prática docente. Nessas ambivalências vemos a oportunidade de questionar certezas que vêm sendo postas junto à necessidade de universalização como condição essencial para mudanças e sucesso educacional. Nesse contexto, muitos discursos estão disputando sentidos para serem hegemonicamente universalizados, além de demarcarem algumas das ambivalências.

Declarações elucidadas por autores ibero-americanos fazem recair especificamente sobre o magistério a responsabilidade de corresponder, com sua formação e capacitação, às demandas que têm surgido. Não é novidade a correspondência direta que tais discursos estabelecem entre a formação docente e o desempenho do alunado, acentuando a responsabilidade do professor nas atividades que ele desenvolve. Tal perspectiva, em que se estabelece correspondência entre desempenho do aluno e formação e atuação do professor, que

esteve presente como tendência em modelos curriculares para a formação de professores por competências, nos anos 1960, em experiências estadunidenses, volta a se intensificar; na atualidade, nos textos políticos que intentam influenciar e produzir sentidos sobre a docência às propostas curriculares de diferentes países e regiões no mundo (Dias, 2021, p. 2).

A articulação dos diferentes discursos acerca de questões que envolvem as políticas destinadas à docência hoje e futuramente caracteriza as disputas discursivas que se dão nos contextos cíclicos da política teorizados por Ball e Bowe (1998) e que pleiteiam, de diversas formas, influenciar o currículo. Cuidamos não estar apenas diante de simples discursos, mas de práticas e políticas que esses discursos sugerem e pretendem orientar.

Diante do exposto e da subseção que segue, percebemos que os discursos da OEI possuem acentuada inclinação para a responsabilização dos docentes, mediante políticas curriculares e defesas recorrentes dessas políticas, por inter-

médio de diferentes autores ibero-americanos com os quais dialoga em suas produções.

- *Terceiro eixo discursivo, denominado Atribuição de Responsabilidade*

A responsabilização da docência reúne muitos sentidos, e, por assim ser, observamos nesse eixo de *Atribuição de Responsabilidades* maior presença de ambivalências expressas nos discursos da OEI, ao passo que a formação e a prática docente são concebidas como o principal instrumento capaz de garantir o sucesso educacional.

Imprimindo o tom do que vem sendo produzido e difundido como política curricular no espaço ibero-americano, a OEI enfatiza que “la calidad de la educación de un país no es superior a la calidad de su profesorado” (OEI, 2009a, p. 7), imputando diretamente aos professores a responsabilidade pela qualidade educativa. Reitera ainda que, “si se piensa en la calidad de la educación de un país, es inevitable hacerlo en relación con la calidad de su profesorado” (OEI, 2010, p. 74).

O título do texto político *Miradas - Desarrollo profesional docente y mejora de la educación* (2013) salienta a correspondência feita entre o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria da educação, ficando estabelecida, assim, a dependência desta em relação à profissionalização dos docentes. De igual modo, a nomeação do *Metas Educativas – aprendizaje y desarrollo profesional docente* (2009a) também se mostra reveladora, à proporção que associa a aprendizagem dos estudantes à capacitação, à atualização e ao aperfeiçoamento dos professores. Essa relação que associa a aprendizagem ao desempenho dos docentes se dá, dentre outros fatores, pelo desenvolvimento do privilégio da aprendizagem em detrimento do processo educacional como um todo. Quando indicadores de qualidade e informações coletadas por meio das políticas avaliativas estabelecem prioridades a serem superadas nos sistemas de ensino, institui-se, segundo Biesta (2012, p. 810), a chamada “cultura da mensuração da educação”.

Nessa cultura de mensurar, os resultados recebem especial atenção, sendo utilizados para gerar *rankings* entre diferentes sistemas de ensino, impactando diretamente o currículo, a prática e a formação, pois indicam “as *escuelas malsucedidas* e, em alguns casos, os *professores malsucedidos* nas escolas” (Biesta, 2012, p. 810-811, grifos do autor). Reforça-se assim a lógica da responsabilização na medida em que se busca incansavelmente a qualidade educacional justificada por práticas avaliativas que se limitam à aferição dos desempenhos discente e docente e encaminham os rumos das políticas públicas educacionais como se elas fossem totalmente controláveis.

A aposta da OEI na figura do professor, dando-lhe o protagonismo necessário para a execução de propostas pensadas para o campo educacional, permite-nos dizer que se espera que os docentes sejam profissionais capacitados para que de fato a educação se efetive com qualidade. A Organização defende a existência de consensos em torno da necessidade de impulsionar a formação dos professores com um objetivo de maior envergadura: o alcance de um perfil profissional capaz de garantir a melhora contínua da prática docente (OEI, 2013); sinaliza também estar “consciente” de que a formação de professores é o ponto chave de qualquer proposta educativa e política social, uma vez que a tarefa de ensinar marca “las nuevas generaciones, orienta su aprendizaje, modela su modo de relacionarse con los saberes, con los valores, con los otros y consigo mismo; estimula o desalienta actitudes y aptitudes” (OEI, 2013, p. 219).

Não nos opomos à necessidade de investimentos em condições que viabilizem a prática, a valorização da carreira e a formação dos professores como um processo. Entretanto, a imprevisibilidade, as incertezas e as diferenças próprias do exercício do magistério impedem a rigidez e a conservação de uma identidade estática, por entendermos que ela sempre está em curso, inacabada, sendo contextualmente construída e significada (Lopes, 2015). Argu-

mentamos que o perfil profissional é idealizado discursivamente para defender a qualidade do ensino por intermédio da regulação e do controle do trabalho docente.

Esses discursos em circulação tentam hegemizar demandas e a definição do que é ser um bom professor, na tentativa de padronizar o currículo, as identidades, as práticas, as experiências e os comportamentos da docência (Dias, 2016).

Por ser fruto da complexidade das relações políticas, os textos/discursos analisados apresentam antagonismos e ambivalências na defesa de ideias, concepções e estratégias, dentre elas selecionar os melhores professores para delinear um perfil docente considerado excelente; o tipo e o tempo de formação considerada eficaz para melhorar o desempenho dos professores; o tempo necessário para que mudanças efetivas ocorram transformando e melhorando a realidade educacional da região; e a própria atribuição de responsabilidades ao magistério.

Interpretamos que a inconstância das políticas curriculares propicia múltiplos discursos que, diferentemente de sua intenção, trazem instabilidades e imprecisões devido ao excesso de sentidos que são disputados nas arenas políticas.

Ao responsabilizar os professores pelo insucesso educacional que está relacionado à não aprendizagem dos alunos, à formação deficiente dos docentes e aos resultados insatisfatórios nas avaliações externas, os discursos da OEI pretendem ressignificar a educação na Ibero-América (Lima, 2018) e dialogam com outros discursos igualmente precários e instáveis que buscam, por meio das políticas curriculares, hegemizar e projetar ideias e ações ancoradas em objetivos e metas que favorecem diversas significações no âmbito educacional.

Apreendemos que estamos diante de discursos que se estabilizam temporariamente (Laclau; Mouffe, 2015) e se configuram por meio das políticas curriculares via projetos e metas, fazendo destes uma estratégia política

a ser percorrida e alcançada, com fins e prazos estabelecidos e pretensões precariamente universalizantes e antagonicamente construídas.

Considerações finais

Buscamos analisar e problematizar os discursos que constituem as políticas curriculares na região ibero-americana que promovem a responsabilização docente. Tais discursos vêm sendo constantemente negociados no processo de articulação que envolve diferentes Estados-nação da região. Sentidos são produzidos de forma antagônica à medida que a defesa da responsabilização dos professores pela não aprendizagem de seus alunos é disseminada.

O ciclo contínuo de políticas de Ball e Bowe (1998), acompanhado de abordagens discursivas como a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015), tem nos ajudado a pensar o movimento de criação e articulação das políticas curriculares que são lidas nessa discussão como discursos políticos disseminados e hegemizados pela Organização dos Estados Ibero-Americanos no campo educacional e que constituem, impactam e complexificam o social.

Para além de interpretarmos as políticas como influenciadoras e impactantes em diferentes esferas da sociedade, investimos em explicitar, ainda que resumidamente, o ideário desenvolvido e propagado pela OEI por meio da análise textual que originou os eixos temáticos discursivos *Visão Comum*, *Ideia de Futuro* e *Atribuição de Responsabilidades*. Esses eixos contribuíram para a organização e a identificação dos discursos que colaboram para a defesa da responsabilização dos professores que atuam no espaço ibero-americano (Lima, 2018).

Assumimos a impossibilidade de, nestas páginas, agregar todos os sentidos possíveis expressos nos textos políticos analisados. A nós parece que os preceitos coletivos e ações cooperativas que enfaticamente estão registrados nos discursos apresentados são abandonados e dão lugar a sentidos que, antagonicamente,

individualizam, autorregulam e responsabilizam a formação e o trabalho docente.

Ao propormos a discussão acerca da responsabilização docente, não nos posicionamos em defesa da irresponsabilidade, pois não somos a favor do descomprometimento dos professores; antes defendemos que devemos estar comprometidos com o que fazemos. Nossa crítica é direcionada aos novos sentidos que estão sendo dados à educação e ao professorado por meio de discursos que posicionam os docentes como únicos responsáveis pela aprendizagem dos alunos, por um currículo de excelência e pelo sucesso da educação, vendo-os como garantidores de sua qualidade, ao passo que desconsideram outros fatores responsáveis para que se efetive a oferta de uma educação considerada de qualidade.

Nossa aposta é de que possamos compreender as políticas curriculares de maneira que a docência, diferentemente do que tem sido hegemonizado a seu respeito, não venha a ser concebida como o elo responsável pelo sucesso e/ou fracasso da educação, porque acreditamos que, ao pensarmos a política discursivamente, os discursos hegemônicos que se estabilizam não conseguem representar um ponto final no processo político (Soares; Dias, 2022).

REFERÊNCIAS

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

BALL, Stephen J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. El currículum nacional y su “puesta en práctica”: El papel de los departamentos de materias o asignaturas. **Revista de Estudios de Currículum**, v. 1, n. 2, p.105-131, abr. 1998.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. Trad. Tereza Dias Carneiro, rev. Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. **Cadernos de Pesquisa**,

v. 42, n. 147, p. 808-825, set./dez. 2012.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

DIAS, Rosanne E. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)**. 248f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

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

DIAS, Rosanne E. Sentidos produzidos nas políticas curriculares de formação docente. **Revista Espaço do Currículo (online)**, v. 8, p. 22-34, 2015.

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

DIAS, Rosanne. E. Desempenho regulando a docência nas políticas de currículo. **Cadernos de Educação**, v. 65, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i65.21126>.

ESTEVE, José M. La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. In: ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS (OEI). **Coleção Metas Educativas 2021: aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Madrid: OEI, 2009a. p. 17-27.

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.

GAJARDO, Marcela. La educación tras dos décadas de cambio: ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué debemos transformar? In: ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS (OEI). **Coleção Metas Educativas 2021: calidad, equidad y reformas en la enseñanza**. Madrid: OEI, 2009b. p. 59-76. (Série Reformas Educativas).

GARCÍA-HUIDOBRO, Juan E. Una nueva meta para la educación latinoamericana en el Bicentenario. In: ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS (OEI). **Coleção Metas Educativas 2021: calidad, equidad y reformas en la enseñanza**. Madrid: OEI, 2009b. p. 19-33. (Série Reformas Educativas).

HYPOLITO, Á. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.337-1.354, out./dez. 2010.

LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

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

LIMA, Paula Eduarda D. S. **Discursos de responsabilização docente nas políticas curriculares na região ibero-americana**. 2018. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

LOPES, Alice C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, maio/ago. 2015.

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

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MATHEUS, Danielle dos S.; LOPES, Alice C. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). **Educação e Realidade**, v. 39, p. 337/357, abr./jun. 2014.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS (OEI). **Coleção Metas educativas 2021**: aprendizagem

y desarrollo profesional docente. Madrid: OEI, 2009a. (Série reformas educativas).

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS (OEI). **Coleção Metas Educativas 2021**: calidad, equidad y reformas en la enseñanza. Madrid: OEI, 2009b. (Série Reformas Educativas).

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS (OEI). **Coleção Metas Educativas 2021**: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Madrid: OEI, 2010. (Série Reformas Educativas).

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS (OEI). **Miradas sobre la educación en Iberoamérica**: desarrollo profesional docente y mejora de la educación. Madrid: OEI, 2013. (Série Reformas Educativas).

SOARES, Ana P. P.; DIAS, Rosanne E. Construções político-discursivas em torno de um Todos para/pela Educação. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 2, p. 1-12, 2022.

TIANA, Alejandro. Calidad, evaluación y estándares: algunas lecciones de las reformas recientes. In: ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS (OEI). **Coleção Metas educativas 2021**: aprendizaje y desarrollo profesional docente. Madrid: OEI, 2009b. p. 113-123. (Série Reformas Educativas).

Recebido em: 30/09/2024

Aprovado em: 07/02/2025



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.