

**PRIORIDADES PARA A AGENDA INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO:  
QUALIDADE DA EDUCAÇÃO, APRENDIZAGEM, QUALIDADE DOCENTE E  
AVALIAÇÃO EXTERNA**

***PRIORIDADES DE LA AGENDA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN: CALIDAD DE  
LA EDUCACIÓN, APRENDIZAJE, CALIDAD DE LA ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN  
EXTERNA***

***PRIORITIES FOR THE INTERNATIONAL EDUCATION AGENDA: QUALITY OF  
EDUCATION, LEARNING, TEACHING QUALITY AND EXTERNAL EVALUATION***

Fabiano Antonio dos SANTOS<sup>1</sup>  
Rennan Andrade dos SANTOS<sup>2</sup>  
Nicole de MORAIS<sup>3</sup>  
Cristielly Campos da SILVA<sup>4</sup>  
Jonas António FRANCISCO<sup>5</sup>

**RESUMO:** O presente artigo é resultado de uma investigação que buscou mapear as prioridades da agenda internacional para a educação iniciada a partir dos anos 1990, em Jomtien, reavaliada nos anos 2000 em Dakar, e aprimorada em 2015, na cidade de Incheon. Seu objetivo foi analisar como se introduziu, na agenda, a perspectiva gerencialista para a aprendizagem, relacionando, para tanto, os conceitos de “Qualidade da Educação”, “Aprendizagem” e “Qualidade do Professor”. Analisou-se os documentos dos três encontros mundiais de educação (JOMTIEN, 1990; DAKAR, 2000; INCHEON, 2015). Conclui-se que as estratégias usadas nos documentos visam a produção de consensos, quando usam slogans amplamente aceitos como é o exemplo de qualidade e empoderamento. Também destacamos que o professor é colocado no centro da agenda, e que o discurso de profissionalização está intimamente associado à lógica gerencial de responsabilização.

**PALAVRAS-CHAVE:** Agenda para a educação. Globalização. Profissionalização docente. Qualidade da educação.

<sup>1</sup> Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Corumbá – MS – Brasil. Professor do Curso de pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE UFMS/CPAN). Doutorado em Educação (UFSC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7703-8520>. E-mail: [fabiano.santos@ufms.br](mailto:fabiano.santos@ufms.br)

<sup>2</sup> Rede Municipal de Ensino (RME), Bonito – MS – Brasil. Professor da Rede Municipal de Ensino. Mestrado em Educação (UFMS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4649-4723>. E-mail: [rennan.0022@gmail.com](mailto:rennan.0022@gmail.com)

<sup>3</sup> Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Corumbá – MS – Brasil. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE UFMS/CPAN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7699-4801>. E-mail: [nihmoreira\\_rj@hotmail.com](mailto:nihmoreira_rj@hotmail.com)

<sup>4</sup> Rede Municipal de Ensino (RME), Ladário – MS – Brasil. Professora da Rede Municipal de Ensino. Mestrado em Educação (UFMS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3903-565X>. E-mail: [cristielly\\_campos@hotmail.com](mailto:cristielly_campos@hotmail.com)

<sup>5</sup> Universidade Rovuma (UNIROVUMA), Nampula – Moçambique. Professor da Faculdade de Educação e Psicologia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5486-9057>. E-mail: [jonas79angonia@gmail.com](mailto:jonas79angonia@gmail.com)

**RESUMEN:** Este artículo es el resultado de una investigación que buscó mapear las prioridades de la agenda internacional de educación iniciada en la década de 1990, en Jomtien, reevaluada en la década de 2000 en Dakar, y mejorada en 2015, en la ciudad de Incheon. Su objetivo fue analizar cómo se introdujo en la agenda la perspectiva gerencialista del aprendizaje, relacionando, para ello, los conceptos de "Calidad de la educación", "Aprendizaje" y "Calidad del docente". Se analizaron los documentos de los tres encuentros mundiales de educación (JOMTIEN, 1990; DAKAR, 2000; INCHEON, 2015). Se concluye que las estrategias utilizadas en los documentos apuntan a generar consenso, cuando utilizan consignas ampliamente aceptadas como el ejemplo de calidad y empoderamiento. También destacamos que el docente se coloca en el centro de la agenda, y que el discurso de la profesionalización está estrechamente asociado a la lógica de la rendición de cuentas gerencial.

**PALABRAS CLAVE:** Agenda de educación. Globalización. Profesionalización docente. Calidad de educación.

**ABSTRACT:** This paper is the result of an investigation that sought to map out the priorities of the international agenda for education that began in the 1990s in Jomtien, re-evaluated in 2000 in Dakar, and improved in 2015 in the city of Incheon. Its objective was to analyze how the managerialist perspective for learning was introduced in the agenda, relating the concepts of "Quality of Education", "Learning" and "Teaching Quality". The documents of the three world education meetings were analyzed (JOMTIEN, 1990; DAKAR, 2000; INCHEON, 2015). It was concluded that the strategies used in the documents aim to produce consensus, when using widely accepted slogans such as quality and empowerment. We also emphasize that the teacher is placed at the center of the agenda, and that the professionalization discourse is closely associated with the managerial logic of accountability.

**KEYWORDS:** Agenda for education. Globalization. Teaching professionalization. Quality of education.

## Introdução

A educação, alçada como capital humano a partir dos anos 1980 (FRIGOTTO, 1995), tem se tornado peça fundamental para o desenvolvimento econômico no capitalismo. Seja de forma mais evidente, quando prepara os futuros trabalhadores para atuarem nos diferentes postos de trabalho, ou implícita, quando auxilia na construção de um pensamento hegemônico através da produção de consensos, o fato é que não podemos pensar em um projeto de sociedade, qualquer que seja sua identidade, sem que ao lado esteja um projeto educacional capaz de dar sustentação ideológica e prática. Considerando tal importância, chegamos ao final dos anos 1980 com a certeza do papel que a educação desempenhava e de que era preciso produzir um modelo que atendesse às aspirações capitalistas em todos os países do mundo. Diante dessa constatação, Organismos Multilaterais cuja história manifesta o apoio ao

desenvolvimento capitalista, funcionando como verdadeiros arautos, vão produzir políticas que traçam um plano muito eficaz para produzir um modelo de educação mundializado. Sobre a questão, Libâneo (2012) destaca que,

A internacionalização das políticas educacionais é um movimento gerado pela globalização em que agências internacionais, financeiras ou não, formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento, incluindo formas de regulação dessas políticas em decorrência de acordos de cooperação entre esses países (LIBÂNEO, 2012, p. 3).

Nesse sentido, a educação é resumida à formação de força de trabalho para o mercado capitalista, uma vez que forma sujeitos que correspondam às novas formas da organização social do trabalho, logo movimentando a própria máquina neoliberal. Além disso, fica claro a influência que os Organismos Multilaterais (OM) exercem sobre a definição de prioridades educativas em todos os países do mundo, principalmente os periféricos.

A materialização disso é uma agenda educacional para o mundo que tem sido construída ao lado de profundas reformas que os Estados têm sofrido desde os anos 1990, principalmente. Nesse sentido, “[...] suas recomendações têm direcionado amplamente os sistemas educacionais, utilizando da esfera econômica e política para pressionar o Estado e alcançar através dessas vias os interesses hegemônicos neoliberais” (DALE, 2004, p. 441).

Entre os vários conceitos e concepções tratados nos incontáveis documentos produzidos pelos OM, responsáveis, como já dissemos, pela formação de uma agenda para o setor educacional, utilizamos, para este artigo, os resultados das análises realizadas em três documentos, provenientes das últimas três reuniões mundiais de educação (1990, 2000 e 2015). A partir de tais análises, destacamos como objetivo central deste artigo a demonstração de que uma das prioridades da agenda é incutir visão gerencial para a aprendizagem, relacionando os conceitos de “Qualidade da Educação”, “Aprendizagem” e “Qualidade do Professor”. Estes conceitos, como acompanharemos, traduzem a busca por estabelecer uma visão para os docentes pautada na ideia de eficiência e eficácia, própria da gestão gerencial. Apresentamos, ainda, que estas relações vão produzir, como efeito, a responsabilização do professor e mudanças importantes da estruturação de sua carreira, ou pelo menos a tentativa de mudanças.

## **As reuniões mundiais de educação e seus objetivos: universalização da educação, aprendizagem, qualidade de educação, avaliação e responsabilização do professor**

Apesar da construção internacional de uma agenda para educação, liderada pelos OM – principalmente a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), alicerçada pelo Banco Mundial – ter sido iniciada em Jomtien (1990), e o tema da aprendizagem estar presente no lema de “garantia das necessidades básicas de aprendizagem”, a preocupação foi outra ao longo dos anos 1990, uma vez que o número de alunos fora da escola continuava elevado, levando à conclusão, ainda em Jomtien, de que era urgente promover a universalização da educação básica. “A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem [...]” (UNESCO, 1990, p. 3).

Já a partir dos anos 2000 com o aumento considerável dos alunos matriculados nas escolas, estas entidades visaram construir uma agenda que simbolizasse novos objetivos, relacionados primordialmente à aprendizagem e sua qualidade, porém que continuasse comprometida com as ideias neoliberais. Isso se evidencia quando o Marco de Dakar salienta, “Educação de qualidade é aquela que satisfaz as necessidades básicas de aprendizagem e enriquece a vida dos educandos e sua experiência global de vida” (UNESCO, 2000, p.17). Ainda no referido documento, um dos objetivos que diziam se comprometer para os próximos 15 anos era “melhorar o status, a auto-estima e o profissionalismo dos professores” (UNESCO, 2000, p. 9)

Cabe perceber, portanto, que a ênfase nos resultados de aprendizagem passa a ser prioridade neste documento, quando afirmam que “Seus pontos e princípios essenciais são os seguintes: generalização do acesso à educação; insistência na igualdade; **ênfase nos resultados da aprendizagem**” (UNESCO, 2000, p. 12, grifo nosso). Esses objetivos demonstram a preocupação com a qualidade da educação aliada à aprendizagem, e expõem ainda como esse novo objetivo será a principal estratégia dos OM para próximas décadas. “Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de modo que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização, cálculo e habilidades essenciais para a vida” (UNESCO, 2000, p. 20)

Decorridos quinze anos, nova reunião mundial foi realizada com o objetivo de avaliar as ações planejadas para o campo educacional desde Dakar (2000) até Incheon (2015). Visando a continuidade da agenda da educação, foram lançadas as metas para a agenda internacional educacional para os próximos 15 anos (2015-2030), dando ênfase ainda maior sobre a aprendizagem e a avaliação como instrumento privilegiado de mensurar seu sucesso.

Comprometemo-nos com uma educação de qualidade e com a melhoria dos resultados de aprendizagem, o que exige o reforço de insumos e processos, além da avaliação de resultados de aprendizagem e de mecanismos para medir o progresso. Garantiremos que professores e educadores sejam empoderados, recrutados adequadamente, bem treinados, qualificados profissionalmente, motivados e apoiados em sistemas que disponham de bons recursos e sejam eficientes e dirigidos de maneira eficaz (UNESCO, 2015, p. 4).

Diante disso, é importante perceber que, apesar das compreensões de qualidade apresentarem variações nos documentos analisados, há determinados pontos em comum, “[...] a vinculação do conceito de qualidade a medição, rendimento e a indicação da necessidade da instituição de programas de avaliação da aprendizagem, além de apontar algumas condições básicas para o alcance da qualidade pretendida” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 2). Esses pontos em comum refletem a concepção dos OM em relacionar qualidade de educação, a aprendizagem e avaliação de desempenho. Nessa ótica as avaliações de desempenho buscam estabelecer parâmetros de referência para recomendar práticas e procedimentos metodológicos produtivos. Esse movimento resulta na melhoria do rendimento escolar (que não significa melhoria da qualidade da educação), que por consequência direciona a opinião pública a favor da educação (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

O conceito de qualidade da educação está estritamente ligado à aprendizagem, uma vez que regulando a mesma por sistemas de avaliação, se relaciona a ideia de educação de qualidade aos resultados de eficácia da aprendizagem pelos sistemas de ensino, ou seja, o rendimento escolar medido por sistemas de avaliação e a qualidade da educação são tratados como sinônimos. Nessa perceptiva, os OM imprimem a concepção de aprendizagem mensurada, ou seja, fracassos e sucessos escolares medidos por sistemas de avaliação. Essa ideia acaba por sustentar o conceito de qualidade de educação, pois se vincula qualidade de educação à aprendizagem, logo os resultados se correlacionam ao desenvolvimento econômico.

Toda essa discussão se direciona para responsabilização do professor por essa qualidade, pois, se os alunos não correspondem aos resultados de aprendizagem mensurados pelos sistemas de avaliação, o professor é o sujeito cobrado por essa falha. Isso faz com que seu trabalho seja direcionado na busca dessa aprendizagem que os sistemas de avaliação almejam. Nessa direção, “A tentativa de responsabilizar o professor pelos resultados das avaliações é a porta de entrada para a formação do consenso em torno da reestruturação de sua carreira, inclusive seu regime de contratação” (SANTOS, 2015, p. 14).

Sendo assim, vamos acompanhar, a seguir, que o conceito de qualidade de educação difundido nos documentos analisados é sustentado pelo discurso da aprendizagem baseada em rendimento e na responsabilização do professor, uma vez que não adianta pensar em uma aprendizagem que correspondam aos interesses do capital, sem pensar em profissionais que a executem com maestria toda essa dinâmica. Nesse enfoque, os OM, por meio dos processos de avaliação da aprendizagem, têm por objetivo a formação de um novo professor, moldado às novas exigências econômicas, o que resultará na preparação de seus alunos para tais exigências.

### **A produção de consensos em torno do discurso de responsabilização e profissionalização docente**

Percebendo que o discurso da responsabilização e profissionalização do professor está estritamente ligado aos modelos de gestão escolar pautados no gerencialismo, e que este modelo tem adotado um discurso que visa a produção de consensos, acreditamos fundamental que, ao discutir as relações entre aprendizagem, qualidade da educação e profissionalização docente, o façamos sob a concepção gramsciana de consentimento ativo.

Para Gramsci (2011), o consenso faz parte das estratégias das classes dominantes se tornarem, também, classe dirigente. Em outras palavras, a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos: como domínio (coerção) e como “direção intelectual e moral” (consentimento ativo). O Estado, pois, nunca é pura força nem a transformação pode ser pura violência. Logo, um grupo dominante não é, só por isso, dirigente e um grupo dominado não está fadado à subalternidade. Considerando a importância do consenso para a construção da hegemonia, os mecanismos de responsabilização, presentes no discurso da profissionalização, tornam-se fundamentais para a introdução de uma nova racionalidade na gestão escolar e no sistema educacional, capaz, inclusive, de mover o entendimento dos professores sobre sua função social.

O discurso gerencialista de responsabilização docente, através da profissionalização, vai ser tornando uma nova forma de realização da pequena política<sup>6</sup> na relação Estado e

---

<sup>6</sup> Incentivar a participação popular se constituiu como um dos principais mecanismos para dar aos segmentos sociais a sensação de participar das decisões sobre a educação. Reforçar a cultura de participação foi uma alternativa para conter um dos principais riscos à hegemonia capitalista: os levantes da classe trabalhadora contra as intemperanças do capital. Ao mesmo tempo em que se criava um “espírito” de pertencimento e participação, garantia-se as premissas de contenção de gastos e, principalmente, de responsabilização. As políticas sociais, de modo geral, passaram a incentivar a participação da comunidade escolar nas atividades da “pequena política” (GRAMSCI, 2011).

sociedade, que usa de slogans aceitos amplamente para disseminar seus objetivos para com a educação.

A análise dos *slogans* educacionais para a obtenção do consentimento ativo da maioria da população brasileira ao projeto da classe dominante, nos ajuda a perceber com nitidez que as ações do bloco no poder para a sua legitimação social se alicerçam na reforma da ossatura material do Estado. Esses *slogans*, vistos por essa ótica, fazem parte de uma diretriz política mais ampla na qual o Estado de bem-estar social cede lugar a instauração paulatina de uma sociedade de bem-estar (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 9, grifo do autor).

O professor, como responsável direto por transmitir aos alunos novos valores fica no centro dos debates e reformas. O termo profissionalização, inicialmente visto como inovador e amplamente difundido como responsável em supostamente melhorar a qualidade educacional (SHIROMA, 2003), evoca, de fato, noções de (des)qualificação, competência, aprimoramento, cujo objetivo tem sido de responsabilizá-lo pelos resultados da aprendizagem.

Eneida Shiroma e Olinda Evangelista (2004, p. 531), apontam que nos principais documentos internacionais, há um delineamento de

um tipo ideal de docente – como se fora uma classe mundial - , dotado de conhecimento especializado e competências organizacionais; capacidade e disposição para alternar funções escolares e não escolares; condições de ajudar os alunos a encontrarem, organizarem e gerirem o saber; meios de possibilitar ao educando a inserção na sociedade da informação, entre outras qualidades.

É crescente a tentativa de produzir consensos sobre a necessidade de garantir aos estudantes uma educação de qualidade e, para isso, se tenham professores igualmente qualificados, remetendo-os a mudança no modo como atuam em sala de aula. Isso pode ser identificado nos documentos analisados, como é o caso daquele produzido a partir de Incheon (2015).

Além disso, para garantir uma educação de qualidade e condições para resultados educacionais eficazes, os governos deveriam fortalecer os sistemas educacionais instituindo e aprimorando mecanismos apropriados e eficazes de responsabilização e governança (UNESCO, 2015, p. 10).

Para que tais modificações ocorram de fato, é preciso mudanças importantes na visão sobre o trabalho pedagógico, sobre o papel do professor na transmissão dos conhecimentos científicos, na perspectiva de carreira docente. O slogan da profissionalização valoriza ações pragmáticas, considerando desnecessários conhecimentos de fundamento para o professor exercer sua profissão. Está, assim, totalmente alinhado ao discurso gerencialista de eficiência

e eficácia, amplamente difundido nas reformas ocorridas em diversos países a partir dos anos 1990. Este profissional da educação, agora “qualificado”, porque profissional, deve homogeneizar-se numa espécie de tipo ideal, que corresponda a uma classe mundial.

É por meio da disseminação de um “tipo ideal de professor” que o discurso da responsabilização e profissionalização acompanha a proposta de educação na agenda internacional quando o assunto são os professores. Como em vários processos de reformas capitalistas, os slogans ajudam a implantar novas dinâmicas – a favor do bloco no poder – para defender interesses específicos do capital, mas a partir de linguagens comuns. Como veremos no próximo tópico deste artigo, a construção de um professor eficiente vai se tornar uma das principais estratégias dos encontros mundiais de educação e, portanto, de suas metas para a educação em todo o mundo ao longo dos anos 1990 e 2000.

### **Autonomia e responsabilização docente: as construções do professor eficiente**

No contexto das Reformas que o Estado brasileiro vivenciou a partir dos anos de 1990, novas reestruturações alcançam a organização do trabalho docente (OLIVEIRA, 2008). Em meio as transformações gerenciais do setor público, o mundo vivia a mundialização do capital e, como já apontamos anteriormente, a construção de uma sociedade globalizada (ALVES; ANTUNES, 2004). Ao se tornarem peças fundamentais nas políticas educacionais contemporâneas, as estratégias para envolver o professor na implantação das ações são diversas (responsabilização por resultados, gestão gerencial, instituição de carreiras profissionais baseadas no mérito etc.). Dessa diversidade, evidencia-se em boa parte à formação de consensos (FAUST, 2015).

Nessa perspectiva, o discurso tem sido construído em torno da inevitabilidade das mudanças, como se fossem necessárias para o estabelecimento de práticas mais “modernas” com vistas a aprimorar uma educação que estaria ultrapassada. O professor é convidado a adotar práticas consideradas “modernas”, gerenciais e que acaba levando-o a sobrecarga, realizando tarefas aquém daquelas que deveria cumprir, perdendo, muitas vezes, a compreensão das finalidades educativas escolares e sua função como educador (LIBÂNEO, 2012). Novas demandas chegam à Educação, pautadas em ideais internacionais, construídas por agendas do setor privado e OM, com foco na “equidade” e na “qualidade”, e sob o discurso de uma “educação para todos” (OLIVEIRA, 2004). Ao professor, neste cenário, cabe a responsabilidade de atuar em uma Educação cuja função implícita seria educar para a empregabilidade. “Observa-se, então, um duplo enfoque nas reformas educacionais que se

implantam nesse período na América Latina: a educação dirigida à formação para o trabalho e a educação orientada para a gestão ou disciplina da pobreza” (OLIVEIRA, 2004, p. 1131).

Estas transformações gerenciais da maioria dos Estados, principalmente na América Latina a partir dos anos 1990, tem importância na disseminação de um discurso mercadológico sobre eficiência, eficácia e produtividade, colocando o professor na centralidade das ações que visam a “melhoria da qualidade da educação”.

Nesta nova lógica, para que o desempenho dos alunos pudesse ser mensurado, o Estado adota gestão pautada na “contratualização de resultados”, que seria o instrumento necessário para o aprimoramento gerencial da nova demanda educacional. Essa contratualização funcionará com base no que Shiroma; Evangelista (2011) chamam de “binômio ‘autonomia e responsabilização’” (p. 133), em que “a entidade prestadora de serviços se compromete a obter determinados resultados em troca de algum grau de flexibilidade em sua gestão” (p. 133). As formas de governar a Educação estarão alicerçadas em metas a se atingir nos resultados avaliados.

Segundo Schneider e Rostirola (2015), essa concepção de Estado regulador, alicerçado em premissas de controle de qualidade viverá a contradição entre o Estado Mínimo e o Estado centralizador, pois mesmo buscando modernizar seus instrumentos avaliativos para introduzir aspectos mercadológicos para transformar o sistema educacional ele não abre mão de uma postura reguladora e controladora. Chirinéa (2017) afirma que são as avaliações externas as responsáveis por manterem o dualismo entre “as correntes neoliberal e neoconservadora” (p. 170).

Contreras (2002) salienta que esse processo de transformação educacional reestrutura o trabalho docente, por meio da racionalização, tendo em vista três conceitos:

a separação entre concepção e execução no processo produtivo, onde o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas as quais não decide; b) a desqualificação, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção e c) a perda do controle sobre seu próprio trabalho, ao ficar submetido ao controle e às decisões do capital, perdendo a capacidade de resistência (p. 35).

Na América Latina esse processo gerencialista do Estado, enquanto avaliador e regulador trará como premissa de eficiência a relação entre qualidade educacional e gastos cada vez menores, “se espera o máximo de eficiência com os mínimos custos, de forma a assegurar e manter a qualidade e a competitividade” (CHIRINEA, 2017, p. 171).

Alguns autores afirmam que essas características que o Estado adota em sua gestão se aproxima das políticas de accountability. Para Brooke; Cunha (2011):

[...] a palavra *accountability* expressa dois conceitos, um relacionado com a prestação de contas e o outro com a ideia de responsabilização. Quando aplicada especificamente à escola, a noção de prestação de contas significa a cobrança legítima de um serviço público de qualidade em troca da manutenção da escola com recursos públicos oriundos dos impostos pagos pela população. O segundo significado da palavra é inseparável e consequência do outro, mas expressa a ideia que o público tem o direito de demandar que a escola assuma sua responsabilidade direta pelos resultados de seus alunos. *Accountability*, portanto, significa uma cobrança por bons resultados e a demanda de que cada um dos atores envolvidos assumam a sua responsabilidade na produção de seus resultados (p. 21, grifo do autor).

Para Chirinéa (2017), “o termo *accountability* passou a ser designado para expressar a responsabilidade educacional reforçando o gerencialismo dos sistemas de ensino e escolas ante o termo” (p. 173).

Com essa demanda surge a ambiguidade entre “profissionalização e proletarização” (OLIVEIRA, 2004, p. 1133). A autora afirma que o profissionalismo deveria trazer consigo a autonomia da produção, a auto regulação, mas que em choque a esse movimento de profissionalização o sistema atribuía ao trabalhador docente a proletarização do trabalho, marcada pela “perda de controle do trabalhador (professor) do seu processo de trabalho” (p. 1133). A profissionalização tem sido uma das principais estratégias adotadas para que o professor assumam responsabilidades, sem que perceba, claramente, as implicações disso para a sua autonomia. Além disso, o trabalho docente sofre inúmeras flexibilizações em sua condição de trabalho.

Como se fosse consensual entre os docentes, “nesses termos, profissionalizar a docência seria de interesse universal, aparentemente atendia à demanda de vários segmentos sociais. Assim, rapidamente, o movimento de profissionalização ganhou adeptos” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 129).

Sobre os efeitos da perspectiva de profissionalização do professor, as autoras seguem afirmando que

Por parte dos docentes, o apelo à profissionalização constitui uma forma de obter boas condições de trabalho, formação, melhoria salarial, reconhecimento social, ao passo que por parte dos empregadores é um recurso para administrar conflitos, forjar consensos, estabelecer meritocracia, salários diferentes, condições para o gerenciamento do imenso contingente de professores (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 142-143).

Nesse contexto, o professor é prioridade na agenda pós-2015; as mudanças em sua carreira tornam a ação mais incisiva e decisiva.

Os professores desempenham um papel essencial para promover a qualidade da educação tanto na escola como em programas mais flexíveis baseados na comunidade e são os advogados e incentivadores da mudança. Nenhuma reforma da educação terá possibilidade de êxito sem a participação ativa dos professores e seu sentimento de associação. Os professores de todos os níveis do sistema educativo deverão ser respeitados e suficientemente remunerados; ter acesso a formação e a promoção e apoio contínuos de sua carreira profissional, compreendida a educação a distância; e participar no plano local e nacional nas decisões que afetam a sua vida profissional e ambiente de aprendizagem. Assim mesmo deverão aceitar suas responsabilidades profissionais e prestar conta aos alunos e a comunidade geral (UNESCO, 2000, p. 21).

Aos professores resta a responsabilidade de melhorar a qualidade educacional, por meio de práticas “transformadoras e iniciativas proativas”, a exemplo daquilo que Antunes (2009) já mencionou sobre os trabalhadores em geral: “O mundo do trabalho atual tem recusado os operários herdeiros da ‘cultura fordista’, fortemente especializados, que são substituídos pelos trabalhadores “polivalentes e multifuncionais” da era toyotista (p. 236).

As acusações proferidas pelos OM registram que o professor deixa passar a oportunidade de se tornar um profissional competente e técnico. O problema seria apenas de recursos técnicos, e não de um conjunto de problemas que, em certa medida, envolvem a dimensão do saber fazer, que deve ser ampliada para as condições de trabalho a que os professores são submetidos.

Este professor, eficiente, eficaz e “profissional” deveria se ater às exigências internacionais para a educação, sendo uma das principais, o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem ao longo da vida.

Políticas e regulamentações de ensino precisam ser aplicadas para garantir que todos os professores e educadores sejam empoderados, contratados e remunerados adequadamente, bem treinados, qualificados profissionalmente, motivados, distribuídos de forma equitativa e eficiente em todo o sistema educacional e apoiados por sistemas bem financiados e governados com eficiência (UNESCO, 2015, p. 11).

Este professor, portanto, deveria se submeter aos instrumentos disponíveis para mensurar em que medida a aprendizagem estaria realmente sendo garantida aos alunos, sendo o mais importante para agenda as avaliações externas.

A associação entre avaliação externa e qualidade da educação não considera as condições do trabalho do professor, nem o perfil socioeconômico em que atua. Além disso, os resultados das avaliações causam desconforto aos docentes, pois se veem frente a números

negativos e acabam agregando-os como sua responsabilidade, acarretando estresse, desmotivação e outras consequências desastrosas (FAUST, 2015).

A intencionalidade ocorre pela relação pedagógica. Com isso, ressalta Chuieire (2008, p. 62), “[...] consideramos que a implementação de políticas educativas, aliada a uma atuação pedagógica atenta a conflitos, contradições, fissuras, fragmentos, vozes que constituem o panorama escolar, poderá dar novos sentidos à práxis da avaliação”.

A citação acima mostra como as condições de trabalho e os níveis de competitividade enfrentados pelo professor geram impactos, não somente em sua ação pedagógica, mas, também, em sua própria subjetividade.

Ainda sobre as proposições da agenda pós-2015 para o professor, identificamos como os problemas atribuídos a ele se limitam à uma visão do trabalho pedagógico muito restrita, vinculada a ideia de profissionalização baseada no desempenho.

Os sistemas educacionais de alto desempenho também proporcionam grande reconhecimento e prestígio aos professores excelentes. Eles têm sistemas para avaliar o potencial e o desempenho de cada professor e concedem aos melhores professores um status especial de professor mestre ou líderes em determinadas áreas do currículo, como a matemática (UNESCO, 2000, p. 42).

Para fomentar com mais intensidade a responsabilização, o Estado adota medidas de premiação, uma espécie de compensação por bons resultados, rankings entre as escolas que se destacam e outras que não, gerando a competitividade entre professores, alunos e escolas, “principalmente por induzir, dentre outras coisas, à homogeneização (dos currículos, da organização das escolas e dos projetos educativos), à competição (entre e intra escolas) e à seletividade (dos mais aptos e mais bem preparados)” (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015, p. 497). A atividade docente, então, passa a ser racionalizada, padronizada e medida por sua capacidade pragmática e produtiva.

A qualidade da educação é vinculada a qualidade docente que, por sua vez, diz respeito à capacidade de aprendizagem dos alunos, mensurada através das avaliações externas. No documento de Incheon tal equação é traduzida em uma meta 4.c que aponta para o objetivo de

Até 2030, aumentar substancialmente a oferta de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores nos países em desenvolvimento, principalmente os países de menor desenvolvimento relativo e os pequenos Estados insulares em desenvolvimento (UNESCO, 2015, p. 24).

O documento segue apontando que os professores seriam peça fundamental para atingir os objetivos da agenda até 2030.

Os professores são a chave para se alcançar a agenda completa da Educação 2030, assim, essa meta é crucial. Ela requer atenção urgente, com um prazo mais imediato, porque a lacuna de qualidade na educação é exacerbada pela falta e pela distribuição desigual de professores profissionalmente qualificados, sobretudo em áreas desfavorecidas. Como os professores são condição fundamental para garantir uma educação de qualidade, professores e educadores deveriam ser empoderados, adequadamente contratados e remunerados, motivados, profissionalmente qualificados, além de contar com o apoio de sistemas bem financiados, eficientes e governados de forma eficaz (UNESCO, 2015, p. 25).

Fica patente o discurso de responsabilizar os professores pelos resultados, mas também que se trata de uma construção consensual, usando-se termos amplamente aceitos, verdadeiros slogans, como já abordamos neste texto. Termos como empoderamento, remuneração adequada elidem a ideia de mudanças na carreira docente, por exemplo.

### **Considerações finais**

O presente artigo evidenciou que a construção da agenda para a educação nas últimas três décadas tem relacionado qualidade da educação, qualidade do professor e aprendizagem. Para tanto, coloca em evidência um discurso bastante sofisticado sobre a necessidade de modernização da formação dos professores, com temas mais práticos, que sejam capazes de atender as necessidades mais imediatas da sociedade.

O que o artigo demonstra, com essa visão, é a tentativa de formar um professor adequado às necessidades hegemônicas, justamente porque o interesse é manter a hegemonia nas mãos da classe dominante. As proposições contidas nos documentos analisados, se movem ligadas ao desenvolvimento econômico, uma vez que os objetivos já descritos visam à formação de sujeitos para o mercado de trabalho.

Finalmente, destacamos que a construção da agenda para a educação em todo o mundo está em construção, tem previsão para chegar a um novo termo avaliativo em 2030 e as mudanças decorrentes destes acordos são presentes e temos profunda necessidade de compreendê-las em toda sua complexidade.

**AGRADECIMENTOS:** Este artigo é resultado de pesquisas que contaram com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.
- BROOKE, N; CUNHA, M. A. A avaliação externa como Instrumento da gestão educacional nos Estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 2, p. 17-79, 2001. Disponível em: [https://fvc.org.br/wp-content/uploads/2018/04/estudos\\_e\\_pesquisas\\_educacionais\\_vol\\_2.pdf](https://fvc.org.br/wp-content/uploads/2018/04/estudos_e_pesquisas_educacionais_vol_2.pdf). Acesso em: 11 dez. 2020.
- CHIRINÉA, A. M. Mecanismos de regulação para a educação no Brasil: contribuições para o debate. **Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação**, v. 12, n. 1, p. 168-189, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9102>. Acesso em: abr. 2018.
- CHUIEIRE, M. S. F. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, p. 49-64, 2008. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2019.
- CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. p. 296.
- DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2014
- DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para Discussão**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 5-34, 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/A+qualidade+da+educa%C3%A7%C3%A3o+conceitos+e+defini%C3%A7%C3%B5es/>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- FAUST, J. M. **Propostas internacionais para a carreira docente: repercussões nas políticas nacionais e resistências locais**. 2015. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/158895>. Acesso em: 12 fev. 2017.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

GRAMSCI, A. **O leitor de Gramsci**: escritos escolhidos 1916-1935. Carlos Nelson Coutinho (Organizador). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. 375 p.

<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/122/225>. Acesso em: 10 dez. 2020.

LIBÂNEO, J. C. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. *In*. SILVA, M. A.; CUNHA, C. (Org.) **Educação básica**: políticas, avanços e pendências. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127–1144, 2004. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000400003](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400003). Acesso em: 15 dez 2020.

OLIVEIRA, D. A. O trabalho docente na América Latina Identidade e profissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008. Disponível em:

SANTOS, F. A.; FERREIRA, F. S.; ZORIO, A. F. S.; VILALVA, D. M.; FERREIRA, F. S. A aprendizagem como uma das dimensões da qualidade da educação. *In*: CONGRESSO DE PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO, 2015, Bauru. **Anais [...]**. Bauru: Faculdade de Ciências, 2015. v. 01. p. 1173-1185.

SCHNEIDER, M. P.; ROSTIROLA, C. R. Estado-avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **RBP**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 493-510, set./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/63790>. Acesso em: 10 dez 2020.

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

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-160, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/avaliacao1.pdf>. Acesso em: 10 dez 2020.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O.; A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22. n. 2, p. 525-545, jul./dez. 2004.

SHIROMA, E.; EVANGELISTA, O. **O que revelam os slogans na política educação**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jontiem, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291>. Acesso em: 20 fev. 2019.

UNESCO. **Education 2030**: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. INCHEON, 2015. Disponível em: <http://bit.ly/1XqTuyj>. Acesso em 17 mar de 2020.

UNESCO. **Foro Mundial sobre La Educación**. Dakar, 2000. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

### Como referenciar este artigo

SANTOS, F. A.; SANTOS, R. A.; MORAIS, N.; SILVA, C. C.; FRANCISCO, J. A. Prioridades para a agenda internacional da educação: qualidade da educação, aprendizagem, qualidade docente e avaliação externa. **Temas em Educ. e Saúde**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 689-704, jul./dez. 2020. e-ISSN 2526-3471. ISSN 1517-7947. DOI: <https://doi.org/10.26673/tes.v16i2.14589>

**Submetido em:** 18/05/2020

**Revisões requeridas:** 20/07/2020

**Aprovado em:** 10/08/2020

**Publicado em:** 27/08/2020