

DESCRITORES: UM DIÁLOGO ENTRE A PRÁTICA E A TEORIA

Maria Antônia Rosa Sá ¹
Modestina Cardoso Carvalho ²

Resumo: Este estudo tem origem no diagnóstico de algumas necessidades perceptíveis durante as formações realizadas com professores da Rede Municipal de Ensino de São Luís ao longo dos últimos anos, dentre as quais mencionamos o trabalho com os Descritores nas áreas de Linguagem. O presente trabalho consiste na apresentação de um Projeto de Formação Continuada de professores tendo como foco o trabalho pedagógico com os descritores anteriormente mencionados. Após a sua implementação, o projeto será analisado através da pesquisa de campo, tendo como objeto de estudo a metodologia aplicada pelos docentes em relação ao processo de ensino a partir dos Descritores de Língua Portuguesa. Ressalta-se que quando o professor sabe os conteúdos e as metodologias que podem ser utilizadas para que o aluno avance do estágio que se encontra e o caminho que deve percorrer até alcançar o nível de aprendizado esperado, melhores resultados poderão ser alcançados.

Palavras-chave: Descritores. Conteúdos. Metodologia. Avaliação

Abstract: This study begins in some teachers observing at Municipal School of São Luís over the last years, which we mention the work with the Descriptors in the Language areas. The present work consists in the presentation of a Project of Continued Formation of teachers focusing on the pedagogical work with the descriptors mentioned above. After its implementation, the project will be analyzed through the field research, having as object of study the methodology applied by the teachers in relation to the teaching process from the Descriptors of Portuguese Language. It is emphasized that when the teacher knows the contents and methodologies that can be used for the student to progress and the way that must be taken to reach the expected level of learning, better results can be achieved.

Keywords: Descriptors. Contents. Methodology. Evaluation

1 Considerações iniciais

Na sociedade atual, a educação é considerada um elemento fundamental na promoção da igualdade de oportunidades e, conseqüentemente, da justiça social. Neste sentido, a escola e os seus profissionais, assumem uma função social e transformadora, na medida em que a formação de cidadãos para uma sociedade cada vez mais exigente e a heterogeneidade que caracteriza os contextos pedagógicos requerem respostas educativas eficazes, diversificadas, adequadas às necessidades educativas dos educandos, permitindo “que estes possam

¹ Licenciada em Letras, com especialização em Educação de Jovens e Adultos, formadora de professores da Secretaria Municipal de Educação de São Luís.

² Licenciada em Letras, com especialização em Gestão Supervisão e Orientação Escola e Metodologia em Língua Portuguesa, formadora de professores da Secretaria Municipal de Educação de São Luís.

compreender a complexidade do mundo em que vivem, e assim, exercer plenamente a sua cidadania” (THOMAZ, 2007, p.18).

O ideal de uma educação para todos encontra-se relacionado com a concretização de uma educação básica de qualidade (UNESCO, 2008) e que considere a heterogeneidade das necessidades educativas, entendendo a escola como espaço plural, no qual as motivações, os interesses e as capacidades de aprendizagem diferem de educando para educando. Para que isso ocorra, o currículo assume um lugar de destaque para a democratização do acesso a uma educação de qualidade, fundamentada no princípio da equidade, justiça social e autonomia dos sujeitos. Nesse contexto, a formação de professores numa perspectiva reflexiva e permanente torna-se fundamental, tendo em consideração as necessidades de aprendizagem de alunos e de professores.

Diante da necessidade supracitada, o Centro de Formação do Educador da Rede Municipal de Educação de São Luís - CEFE - tem desenvolvido ações no âmbito da formação continuada de professores que contemplam o currículo e aspectos metodológicos nas diversas áreas de conhecimento, com destaque para a Língua Portuguesa e Matemática. Diante disso, algumas necessidades foram perceptíveis durante as formações realizadas com professores da Rede Municipal de Ensino ao longo dos últimos anos, dentre as quais mencionamos o trabalho com Descritores nas áreas de Linguagem e Matemática, focalizando conhecimento destes, tais como elaboração de Itens, identificação de gabaritos e análise.

Salientamos que, em muitos casos, os professores demonstram ter conhecimento dos descritores, no entanto, não conseguem identificar os conteúdos contidos em cada um e nem possuem um conhecimento aprofundado de como trabalhá-los de forma eficiente e que garanta aos alunos uma aprendizagem significativa para que atinjam o nível de proficiência exigidos pelas Avaliações Externas e Internas.

Ressaltamos, então, a importância de fazermos uma formação na área de Língua Portuguesa com o objetivo de proporcionar ao professor situações de ensino desenvolvendo metodologias e dinâmicas diversificadas de forma que o aluno possa vivenciar no cotidiano escolar, situações de aprendizagem tendo o domínio do objeto de conhecimento, específicas de cada ano/série. Com tais dinâmicas, ficará mais fácil para o educando desenvolver as habilidades exigidas para obterem bons resultados não só nas avaliações externas, mas como aprendizado para toda a vida acadêmica deste educando. Sendo assim, a presente formação

justifica-se pela necessidade de os professores terem que trabalhar os conteúdos que compõem cada Descritor de forma sistematizada e contextualizada.

Assim, serão trabalhados os conhecimentos linguísticos específicos sistematizados de todos os Descritores do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental, porém, a Formação atenderá professores do 4º ao 9º ano, por acreditar-se que todos eles precisam trabalhar seguindo uma mesma linha metodológica em todos os anos e não só nos avaliados. Os conteúdos precisariam ser apenas consolidados, além da rotatividade entre os professores e os anos trabalhados.

O professor precisa compreender o caminho de aprendizagem que o aluno está percorrendo naquele momento, e em função disso, identificar as informações e as atividades que permitam a ele avançar do patamar de conhecimento que já conquistou para outro mais evoluído (WEISZ, 2002).

Salientamos que, quando o professor conhece quais conteúdos e as metodologias a serem utilizados para que o aluno saia do estágio de conhecimento em que se encontra e o caminho que deve percorrer até alcançar o nível de aprendizado esperado, certamente os resultados serão melhores (WEISZ, 2002). Assim, não é o processo de aprendizagem que deve se adaptar ao de ensino, mas o processo de ensino é que tem de se adaptar ao de aprendizagem. Ou melhor referindo, o processo de ensino deve dialogar com o de aprendizagem. Não adianta o professor saber quais são os Descritores se não sabem o que fazer com eles e quais os objetos de conhecimento contidos em cada um, e o “quê” e “como” fazer para atingir os objetivos esperados.

2 Percepções sobre o trabalho formativo dos docentes

Ao longo da nossa caminhada enquanto formadoras de professores temos observado que uma grande parte dos professores não domina o objeto de conhecimento com os quais trabalha e que são fundamentais para a aprendizagem dos educandos, sendo até mesmo desconhecidos para os mesmos.

Ao discutirmos sobre a prática pedagógica de professores das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, percebe-se que a formação inicial é sempre o alvo de debates e reflexões para entendermos o sucesso ou insucesso da aprendizagem dos alunos.

A docência exige uma reflexão profissional, pois se faz necessário pensar uma ação e interação entre professor e aluno. Para que esta (inter) ação aconteça, é importante que se crie local de construção de saberes, onde tanto aluno quanto professor sejam a base dessa construção. Partindo desta concepção, a análise de saberes docentes, os conhecimentos necessários ao professor para poder ensinar, constitui questão fundamental para os cursos de formação inicial deste profissional.

Torna-se importante destacar que a formação inicial de professores nas séries (anos) do Ensino Fundamental, nos faz compreender os saberes plurais que interferem na prática pedagógica deste professor. Para tanto, Gauthier (1998) refere que, “os elementos do saber profissional docente são fundamentais e podem permitir que os professores exerçam o seu ofício com muito mais competência.” (p.17). O autor supracitado nos faz refletir que para avançar num repertório de conhecimento sobre o ensino, implica em duas dificuldades: de um ofício sem saberes e saberes sem ofício. Para ele, saber ensinar vai muito além do que somente dominar conteúdos, é necessário planejar, organizar avaliar e outros elementos imprescindíveis para a arte de ensinar.

Na questão dos “Ofícios sem Saberes” abordado por Gauthier (1998), muitos docentes realizam uma prática em que para saber ensinar, basta ter talento, bom senso, intuição, experiência ou cultura. Percebe-se que esses saberes apontam para qualidades desenvolvidas pelo próprio professor e não em espaços acadêmicos, que segundo ele são importantes, mas contribuem para manter o ensino na ignorância.

Em relação aos “Saberes sem Ofício”, o autor explicita que muitos saberes foram criados sem levar em conta o professor real, na sala de aula, na sua prática, mas de um professor idealizado, produzidos em *locus* acadêmicos. O professor precisa apresentar um repertório de conhecimentos próprios do ensino, conhecimentos estes que só se adquire durante sua formação e em seu trabalho de acordo com a sua prática e que contribuem para compreender seu exercício.

De acordo com Roldão (2005, p.3), o professor é o profissional que tem como função ensinar, que se constitui na “especialidade de **fazer aprender** alguma coisa (a que chamamos currículo) **a alguém** (o ato de ensinar só se atualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da ação)”. Desta forma, o professor precisa ter domínio do objeto de estudo para que ao trabalhar os conteúdos fundamentais ao aprendente, possa garantir que este aprenda e se aproprie dos conhecimentos que lhes são exigidos na sociedade atual, assim como nas

Avaliações Externas e Internas empreendidas pelos órgãos governamentais e não governamentais.

Ao realizar a transposição didática ou transformação deliberativa dos conteúdos, o professor mobiliza uma diversidade de saberes que o torna especialista na/da ação educativa, mas especificamente da ação de ensinar:

Professor profissional é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos (...) de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente (Roldão, 2007, p.102).

No presente estudo, apoiamo-nos em diversos estudos que tratam da identidade profissional do professor e dos saberes que são inerentes ao seu trabalho. Vários são os autores que se dedicam ao estudo do conhecimento profissional do professor, como um saber inerente ao ato pedagógico (Elbaz, 1983, citada por Sá-Chaves, 2000; Schön, 1983; Sá-Chaves, 2000; Alarcão, 2003; Shulman, 2004; Pimenta, 2005; Roldão et al., 2009).

No sentido de compreendermos a natureza dos saberes do professor, principalmente na sua função de ensino, o contributo de Lee Shulman tem sido reconhecido como um dos mais decisivos (Sá-Chaves, 2000; Roldão, 2007b; Guimarães, 2008). Com base no trabalho deste autor, Sá-Chaves (2000) corrobora a multidimensionalidade do conhecimento profissional do professor e identifica-o, tal como Shulman (2004, p.35), através de sete dimensões que compõem este conhecimento, mobilizadas em contexto, tal como se apresenta a seguir.

- Conhecimento de conteúdo, que se refere aos conteúdos, estruturas e tópicos das matérias a ensinar.
- Conhecimento do curriculum, que se refere ao domínio específico de programas e materiais que servem como ‘ferramentas de trabalho’ aos professores.
- Conhecimento pedagógico geral, que se refere ao domínio dos princípios genéricos subjacentes à organização e gestão da classe, mas que não são exclusivos de uma disciplina e transcendem a dimensão conteúdo.
- Conhecimento dos fins, objectivos e valores educacionais dos seus fundamentos filosóficos e históricos.
- Conhecimento dos aprendentes e das suas características, que diz respeito à consideração da individualidade de cada aprendente nas suas múltiplas dimensões e do carácter dinâmico desta.
- Conhecimento pedagógico de conteúdo, que se caracteriza como uma especial amálgama de ciência e pedagogia capaz de tornar cada conteúdo compreensível pelos

aprendentes quer através da sua desconstrução, quer através do conhecimento e controle de todas as outras dimensões como variáveis no processo de ensino-aprendizagem e que é exclusivo dos professores.

- “Conhecimento dos contextos, que remete para as dimensões que vão da especificidade da sala de aula e da escola à natureza particular das comunidades e das culturas.

Além dos conteúdos que o docente precisa dominar, faz-se necessário que conheça o currículo, que tenha conhecimento geral do pedagógico, e do contexto no qual o aprendente está inserido. Acreditamos que sem o conhecimento de todos estes elementos o docente apresentará dificuldades ao desempenhar suas funções, uma vez que um dos objetivos deste profissional é justamente a apropriação não só do objeto de ensino, mas dos outros elementos que estão inseridos no processo de ensino e de aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

Durante as formações que temos realizado ao longo dos anos, os professores têm apresentado lacunas quando se trata dos conhecimentos linguísticos da área de Língua Portuguesa presentes nos Descritores-explicitados na Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)³, sendo considerados referências para a formação de professores da área supracitada.

O ensino de Língua Portuguesa, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) deve ser voltado para a função social da língua. Nesse sentido para o aluno ser considerado competente, precisa dominar habilidades que o capacitem a viver em sociedade, atuando de maneira adequada e relevante, nas mais diversas situações sociais de comunicação. As matrizes são as referências para a elaboração dos Itens da Prova Brasil; desta forma os educadores precisam conhecê-la, assim como as questões que compõem a prova. Além disso, precisam compreender que o Descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades.

Diante do que temos vindo a apresentar, desenvolvemos a proposta de uma formação continuada na área de Língua Portuguesa tendo como finalidade proporcionar ao professor uma reflexão sobre a necessidade de manter o diálogo entre a prática e teoria, numas práxis que

³ Trata de uma avaliação sistemática de uma amplitude nacional, que exija transparência e legitimidade ao processo de avaliação e que informe aos interessados o que será avaliado em cada disciplina e série, as competências e habilidades esperadas dos aprendentes, mesmo que não englobe todo currículo escolar

garanta a aprendizagem e a consolidação das habilidades esperadas em cada ano/ série com base nos Descritores das Avaliações Externas do Ensino Fundamental selecionados.

A seguir apresentamos a proposta de formação continuada destinada a professores do Ensino Fundamental, tendo como eixo os aspectos anteriormente abordados.

3 Projeto Descritores: um caminho para a (inter)ação no processo de ensino-aprendizagem

O projeto que apresentaremos visa uma proposta de formação continuada para professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Luís, onde revisitaremos a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, com os objetivos de: (I).Identificar os conteúdos contidos em cada Descritor (II).Elaborar situações metodológicas para trabalhar cada conteúdo (III). Elaborar e analisar itens na estrutura das Avaliações Externas (IV). Simular micro aulas para análise da turma e formadoras (V) e Fazer a Transposição didática das aulas simuladas.

Para a elaboração do referido projeto baseamo-nos num enquadramento teórico de matriz construtivista e reflexivo-crítica, num diálogo entre a teoria e a prática. Desta forma, correndo o risco de omissões, destacaremos alguns dos seus pressupostos teóricos orientadores:

Formação Continuada: baseamo-nos numa perspectiva de formação continuada construtivista. De acordo com esta concepção formativa, torna-se importante considerarmos a vivência dos professores como fonte para a (re) construção crítica de conhecimento, num permanente diálogo teoria-prática. Para Nóvoa (1992), o currículo dos cursos de formação inicial de professores é deficitário e quanto a proposta de formação continuada, esta necessita conceber que o processo formativo não se dá por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnica. A formação é processo que requer reflexão crítica do *saber conhecer, saber fazer, saber conviver e saber ser*, na perspectiva da autoafirmação permanente de uma identidade pessoal e profissional.

Avaliação: no âmbito do projeto, a avaliação encontra-se estruturada numa ótica processual (autores). Assim, traduz o trabalho do professor numa perspectiva de tomada de decisão, ou seja, o julgamento de valor. Quando se avalia o aluno, estamos

avaliando também o professor, o sistema de ensino e principalmente como este conteúdo está chegando até o aluno. Significa obrigatoriamente uma tomada de posição sobre o objeto avaliado, e, uma tomada de decisão quando se trata de um processo, como é o caso da aprendizagem. Trabalhar os Descritores é identificar o conteúdo referente a ele e dominá-lo, para que ao cobrá-lo, tanto aluno quanto professor saiba reconhecê-lo. A este respeito LUCKESI (2005) afirma que:

A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar; isso contribui em todo o percurso da ação planejada. A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político-social, como também na seleção de meios alternativos e na execução do projeto, tendo em vista a sua construção.

A avaliação da aprendizagem escolar, além de ser praticada com tal independência do processo ensino-aprendizagem, vem ganhando foros de independência da relação professor-aluno. As provas e exames são realizados conforme o interesse do professor ou do sistema de ensino. Daí a importância de se conhecer e dominar os conteúdos inseridos nos Descritores, pois além de colocar o aluno num processo de ensino na estrutura das avaliações externas, ajuda o professor a elaborar questões/itens com uma outra roupagem que implicará num outro processo de ensino. Ter domínio de conteúdo é essencial para que o professor consiga ensinar de forma significativa aos seus alunos, refletindo sobre como ensinar este conteúdo que na maioria das vezes não consegue ser identificado nos Descritores conforme cada eixo de Língua Portuguesa. É necessário articular o saber teórico com o saber pedagógico, ultrapassando assim, a visão “tradicional” do ensino, possibilitando ao professor desenvolver a reflexão crítica sobre a prática.

Concepção de Língua: a língua é um sistema que tem como centro a interação verbal, que se faz através de textos ou discursos, falados ou escritos. Isso significa que esse sistema depende da interlocução (inter + locução= ação linguística entre sujeitos). Se o aluno consegue interagir, significa dizer que ele desenvolveu a habilidade de compreender o que foi lido, logo é capaz de localizar informações explícitas e implícitas; inferir o sentido de palavras ou expressões; inferir o tema ou assunto de um texto, distinguir fato de opinião relativa a esse fato.

Bakhtin afirma que a língua é uma abstração quando concebida isolada da situação social que a determina. Para o autor, “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 1986). Desta forma, o aluno ao fazer uso social daquilo que lê e escreve, passa a ser um leitor e escrevente competente, desenvolvendo assim, habilidades que construirá no processo ensino-aprendizagem perpassando as limitações que na maioria das vezes se processam somente em sala de aula. É através da língua que conseguimos interagir com as outras pessoas, para termos acesso às informações, aos saberes, enfim, à cultura da qual fazemos parte. Para isso utilizamos a linguagem cuja importância para os seres humanos não reside só nas possibilidades de comunicação que encerra. Por ser um sistema de representação da realidade, ele dá suporte também a que realizemos diferentes operações intelectuais, organizando o pensamento, possibilitando o planejamento das ações e apoiando a memória.

4 Aspectos metodológicos

No percurso da formação pretendida, apresentaremos uma proposta metodológica que se baseia na exposição oral com auxílio de materiais gráficos e projeção em slides; Elaboração de situações didáticas desenvolvidas em grupos, duplas e/ou individual para elaboração e análise de itens; Estudo dirigido dos Descritores e socialização das atividades propostas; Caderno de registro reflexivo onde os professores possam registrar os avanços e aprendizagens conquistadas e sugestões para aprimoramento desta e ou de futuras formações. Além disso, observação das micro aulas realizadas em sala durante os encontros presenciais, onde será observada a metodologia utilizada pelo professor e o domínio do objeto de ensino, além do monitoramento do espaço de ensino onde o docente atua.

A sistemática de avaliação será apresentada inicialmente aos professores cursistas que acontecerá de forma processual e contínua considerando a participação e realização das atividades propostas pelas formadoras, seja presencial e/ ou à distância, além disso, haverá

um monitoramento *in locus* o qual terá uma ficha para o monitoramento das aulas realizadas pelos professores.

5 Considerações finais

No período em que ocorreram as formações entre 2005 e 2016, percebemos que os professores do Ensino Fundamental demonstravam dificuldades na compressão de conteúdos específicos da área de Língua Portuguesa e em se tratando de localizá-los nos Descritores as Avaliações Externas, tornou-se mais difícil ainda. Na formação inicial destes professores ficam uma lacuna, pois se é o professor pedagogo quem nestas séries, faz-se necessário rever o currículo de pedagogia considerando alguns aspectos específicos que só são abordados na área de Língua Portuguesa. Observou-se também que a falta de domínio de determinados conteúdos e a metodologia inadequada compromete o processo de ensino aprendizagem e revela as carências de suas práxis.

Segundo Martins (1998, p. 17)

Não seria suficiente substituir conteúdos técnicos, instrumentais, acrílicos por conteúdos mais críticos, historicamente situados. Ou seja, não bastaria distribuir ao futuro professor um conteúdo mais crítico. Seria preciso buscar uma coerência entre teoria prática, na prática. Isso significa avançar em relação ao processo de ensino que, predominantemente cinge-se ao eixo de transmissão- assimilação do conhecimento, para o eixo de sistematização coletiva do conhecimento, colocando professor e alunos como agentes dos processos, alterando, substancialmente, as relações sociais no processo de ensino.

O professor precisa apresentar um repertório de conhecimentos próprios do ensino, conhecimentos estes que só se adquire durante sua formação e em seu trabalho de acordo com a sua prática em que contribuem para compreender seu exercício. Para GAUTHIER (1998, p. 187),

O essencial na questão de repertório de conhecimentos próprios ao ensino reside na capacidade de revelar e validar o saber experiencial dos professores (seus comportamentos e seus enunciados) para que ele não fique somente ao campo da prática individual, mas possa servir como reservatório público de conhecimentos.

Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. Coleção Questões da Nossa Época; 104. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. PDE: **Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. 200 p.: Il.

GUIMARÃES, M. H. Perspectivas sobre o conhecimento do professor. **Revista diálogo educacional**, 8 (25), pp. 819-839, 2008.

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In A. Nóvoa (org.), **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.15-38, 1991.

PDE: **Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. 200 p.: Il.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In S. G. Pimenta (org.), **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, pp.15-34, 2005.

ROLDÃO, M. C. Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. In **Presidência portuguesa do conselho da união europeia, conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da Vida**. Lisboa: Ministério da Educação, pp.40-50, 2005.

_____. M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista brasileira de educação**, 12 (34), Jan./Abr., pp. 94-181, 2007.

_____. M. C., Figueiredo, M., Campos, J. & Luís, H. (2009). O conhecimento profissional dos professores - especificidade, construção e uso: da formação ao reconhecimento social. **Revista brasileira de formação de professores—RBFP**, 1 (2), pp.138-177, 2009.

SÁ-CHAVES, I. **Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

SHULMAN, L. **The wisdom of practice: essays on teaching, learning, and learning to teach.** USA: Jossey-Bass, 2004.

THOMAZ, A. C. **Supervisão curricular e cidadania: novos desafios à formação de professores.** Tese de Doutorado. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007.

UNESCO. **Teacher professional development: an international review of literature.** Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning, 2008.