



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

8368 - Trabalho Completo - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020)

ISSN: 2595-7945

GT08 - Formação de Professores

### INTERFACES DA AVALIAÇÃO SISTÊMICA NA CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Rita de Cassia Rodrigues Del Bianco - PUC-GOIAS Pontificia Universidade Católica de Goiás

### INTERFACES DA AVALIAÇÃO SISTÊMICA NA CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Muito se tem discutido sobre a formação de professores, em destaque a partir dos anos de 1980, no Brasil. Os debates centram-se nas concepções presentes desde as necessidades formativas, a fim de elevar o padrão de qualidade da educação que se pretende oferecer aos futuros docentes, até as demandas referentes às políticas educacionais, aos conceitos e saberes presentes na prática educativa, aos elementos que compõem a profissão, à profissionalização e à profissionalidade docente.

A educação brasileira tornou-se alvo das reconfigurações do sistema nacional de políticas educacionais objetivando promover o crescimento e a ampliação das demandas e acesso dos alunos às escolas, bem como a redefinição de programas e projetos de formação de professores.

Nesse sentido, a relação entre a avaliação sistêmica e a formação de professores tornou-se um dos objetos de nossas investigações, por entendermos que o processo formativo dos professores passa a ser uma exigência primordial prevista na Lei nº. 9.394/96, consequentemente, tornando a formação em cursos superiores de licenciatura obrigatória para atuação dos professores na educação básica. Aqui convém que ressaltemos que a universidade é “[...] uma instituição social e como tal exprime determinada estrutura e modo de funcionamento da sociedade como um todo” (CHAUI, 2003, p. 5). Nesse sentido, concebemos que ela seja um espaço caracterizado pela presença de diferentes sujeitos, com regras e condições específicas para elaboração de conhecimentos, de práticas, de contradições, mas relacionada com o Estado que a constitui e, muitas vezes impõe regras definindo-a como *organização social*.

Partindo desse pressuposto, deduzimos que a formação de professores tem se tornado alvo de políticas, estudos e pesquisas, a partir do momento que se iniciam diferentes discussões sobre a escola, a gestão escolar, a aprendizagem dos alunos, a avaliação e a

didática. Na composição do conjunto de pesquisas sobre a profissionalidade, em foco a partir dos anos de 1990, em muitas destas as questões se voltam a ideia de que é necessário reivindicar uma “[...] melhor formação do professor, visando, além de qualificá-lo, mobilizá-lo para a adesão, de maneira crítica, à profissão e a constituição coletiva de formas de resistência à queda do estatuto profissional” (GUIMARÃES, 2006, p.131).

Tendo-se em vista tais pressupostos e diante do contexto principal em que se insere esta temática, pretendemos centrar nossas discussões na seguinte questão: de que maneira, as avaliações sistêmicas realizadas nas instituições superiores poderiam impactar no processo de construção da profissionalidade docente?

Pesquisar sobre as raízes do marco legal da Avaliação e Regulação da Educação Superior do Brasil, implica no exame de diversificada legislação produzida na última década e do contexto que fundamentam a implantação de políticas educacionais que as justifiquem. Da Constituição de 1988 às sucessivas Medidas Provisórias, passando pela nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB/9394.1996), pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e por vários Decretos houve indiscutivelmente um progresso no reconhecimento legal da importância da Avaliação associada à ideia de melhoria da qualidade.

Como reação às concepções quantitativas é criado, em 1993, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), produto do trabalho da Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, composta por membros de entidades representativas do setor (PAIUB, 1994). O Programa caracterizava-se como uma proposta de auto-regulação e concebia a avaliação como institucional, cujo foco era a própria instituição, a adesão era de caráter voluntário e propiciava a participação dos próprios integrantes. Previa a criação de uma Comissão de Avaliação no interior de cada Instituição, que elaboraria um projeto de auto-avaliação. Embora tendo a sua origem nas próprias Instituições de Educação Superior (IES), o Ministério da Educação (MEC) era quem financiava e realizava a avaliação dos projetos, inspirados no “Documento Básico de Avaliação das Universidades Brasileiras”.

Na saída do Governo Fernando Henrique Cardoso e na entrada do novo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a questão apresentada para a opinião pública referia-se à validade da realização ou não do Exame Nacional de Cursos. São representativas desse debate as posições de Cristovam Buarque, na época ministro da Educação, e a de Otaviano Helene, então presidente do INEP, autarquia ligada ao próprio MEC e executora das avaliações, mostrando dessa forma, publicamente, as diferenças no interior do próprio Ministério.

A avaliação externa aparece com o intuito de destacar a qualidade nas formas alternativas de atendimento às demandas do ensino superior, na definição de indicadores de qualidade para a política de avaliação e supervisão de instituições públicas e privadas.

O Sinaes avalia Instituições, Cursos e Desempenho dos Estudantes, tomando como base o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, a gestão da instituição, corpo docente, instalações e outros aspectos que influenciam a qualidade. Para efetivação da avaliação, implementa três planos de avaliação: a Avaliação das Instituições de Educação Superior - AVALIES - considerado o “centro de referência e articulação do sistema de avaliação”.

Neste contexto, prevê dois processos de ação: a autoavaliação ou avaliação interna, coordenada por uma CPA – Comissão Própria de Avaliação - de cada instituição de ensino superior, e a avaliação externa – realizada por comissões designadas pelo INEP segundo diretrizes da CONAES (Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, criada pela mesma lei que instituiu o CONAES, que tem como competência central coordenar e

supervisionar o SINAES, assegurando o adequado funcionamento da avaliação, bem como oferecendo ao MEC subsídios para a formulação e execução de políticas de educação superior de médio e longo prazo); a Avaliação dos Cursos de Graduação- ACG- que, como o próprio nome diz, incumbe-se de avaliar os cursos de graduação por meio de instrumentos e procedimentos que incluem visitas *in loco* de comissões externas; a Avaliação Nacional de Desempenho dos Estudantes- ENADE- aplicado aos graduandos do primeiro ano e do último ano de curso, por amostragem de estudantes e com indicação de cursos a serem avaliados pela CONAES.

É importante considerar que os processos de avaliação sistêmica não têm um fim em si mesmo. A sua finalidade maior é a de oferecer informações e indicadores da realidade como suporte para processos de interpretação e comparação entre referenciais construídos idealmente como padrões de qualidade necessários. Nesse sentido, torna-se fundamental que os resultados dessas avaliações sejam apropriados de maneira conveniente.

Essas percepções, de certa forma, conflitam com a formação docente no que tange a elaboração dos elementos que irão compor o trabalho, a prática, os saberes, a relação com o conhecimento, as técnicas, enfim, componentes que irão fundamentar a base da docência como profissão, isto é, a profissionalidade.

Ainda que se tenha feito várias conquistas, por meio da instalação de uma perspectiva legal que orienta a formação dos pedagogos, compreendemos também que esta ainda tal qual afirma Brzezinski (2011), precisa ser uma *formação com base no aprofundamento do conhecimento*. Daí a afirmação neste projeto de pesquisa de que, no processo de formação inicial, o futuro professor adota características próprias sobre o conhecimento, competências e atitudes do ser professor quando ingressa e quando conclui o curso, e, que, para tanto, esse processo necessita de teorizações e pesquisas. Segundo Moita (1995),

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações (sic) sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade de sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos ( MOITA, 1995, p 115).

Um dos fatores que percebemos desde a reestruturação das políticas para educação básica é um forte questionamento ao longo das três últimas décadas é a de se torna necessário além de ampliar a formação geral das pessoas e a de também discutir o papel que os professores irão tomar à frente desse processo, uma vez que, segundo Oliveira (2004), por vezes, os “[...] professores veem-se ameaçados quando a chamada ‘caixa-preta’ da sala de aula é desvelada e muitas vezes reagem de forma violenta a essas tentativas. Abrir os conteúdos e as práticas do seu fazer cotidiano é muitas vezes tomado pelos professores como um sentimento de desprofissionalização” (OLIVEIRA, 2004, p. 1135). Consoante a essa reflexão, vemos o conhecimento dos professores, seus saberes e práticas questionados e exigidos seus desvelamentos.

Para Guimarães (2004), no contexto da formação inicial, ou seja, na graduação, é que se deve colocar em debate as questões de valorização da profissão docente tal como ela se apresenta, mostrando a realidade e as dificuldades encontradas nesse contexto.

Com base na premissa de que os governos institucionalizaram a política do Estado mínimo, uma vez que é um meio de minimizar os compromissos do Estado, cabe dizer que as reformas educacionais foram influenciadas e idealizadas pelas organizações internacionais, dentre as quais: o Banco Mundial e Banco Internacional de Desenvolvimento (BIRD), que ao conceder empréstimos aos Estados Nacionais, também passaram a influenciar a formulação

de suas políticas internas, particularmente no campo da educação. Explicamos que o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, mais conhecido como BIRD ou Banco Mundial, vem fomentando no âmbito do seu processo de cooperação técnica e financeira aos países do terceiro mundo.

Nesse contexto, “[...] a avaliação passou a servir como instrumento de desregulação social e foi uma forma de introduzir a lógica de mercado na esfera do Estado e da Educação pública” (AFONSO, 2000, p. 50-51). Ainda de acordo com esse autor considera-se a concepção de Estado-avaliador ao relacioná-lo com a “radicalização” da “figura do Estado intervencionista”, ou seja, aumento de interferência e controle pelo Estado por meio da avaliação sistêmica.

Tornar-se professor, constitui-se ao exercício da prática profissional encarar um processo que inicia com a escolha da profissão, a inserção na formação inicial e a compreensão que o ato de conclusão da formação não encerra o compromisso com o um dos atos fundamentais da docência que é a constante elaboração de conhecimentos que encerra a prática educativa, ou seja, “[...] a profissionalidade do professor é parte integrante do debate sobre os *fins* e as *práticas* do sistema escolar, remetendo para o tipo de *desempenho* e de *conhecimento* específicos da profissão docente” (SACRISTÁN, 1999, p. 65) (grifos do autor).

Nesse sentido, aproximamos para o entendimento de que a docência se elabora num espaço de relações sociais, em uma complexidade ligada às relações entre os indivíduos, as instituições e aos conflitos e, também, tensos derivados da profissão e da relação que com a docência, sendo que muitos destes aspectos são pouco discutidos em pesquisas acadêmicas. Um desses aspectos relaciona-se ao de compreender de que maneira os futuros professores elaboram uma compreensão daquilo que realmente seja a ser professor.

A relação intrínseca dos elementos que constituem as ações e práticas dos professores, os contornos difusos vinculados a um cenário de crise da profissão, desprofissionalização, proletarização e o baixo estatuto social dos professores, apontam para uma necessidade premente de que os estudos sobre a formação profissional e profissão docente requererem mais estudos e pesquisas.

Para pensarmos as relações de produção do conhecimento pelos futuros docentes não poderíamos deixar de analisar as contradições impostas na produção do conhecimento dos professores, e este está imbricado na construção de sua profissionalidade. Sacristán (1999) afirma duramente que os “[...] professores não produzem o conhecimento que são chamados a reproduzir, nem determinam as estratégias práticas da acção (sic)” (SACRISTÁN, 1999, p. 68).

Por isso, pretendemos compreender e analisar o nosso objeto de estudo a partir de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. Consideramos tais perspectivas como procedimentos básicos para a busca da interpretação dos fenômenos, atribuição de significados, descoberta de relações até então ocultas e de inter-relações estabelecidas.

Ressaltamos que as demandas sobre a formação de professores se tornaram mais evidentes a partir do início dos anos de 1990, neste país. Esse período foi marcado por demandas ligadas à Educação Básica e ao Ensino Superior, com exigências em torno da qualidade, sob a ótica das políticas educacionais e da determinação dos caminhos para formação de profissionais, tudo isso, objetivando o atendimento aos novos tempos que se instalaram no país a partir desse espaço temporal.

Várias são as críticas à utilização de mecanismos típicos de mercado introduzidos pelo

Estado no sentido de estabelecer um controle sobre os processos formativos. A crítica recorrente sobre essa prática consiste na padronização que essa ação produziria no conteúdo e nos processos educacionais. Essa padronização atenderia a uma educação a serviço do mercado de trabalho, cada vez mais comprometida em formar trabalhadores mais eficientes para o modelo de produção capitalista e menos preocupada em formar cidadãos críticos.

Representaria, em suma, uma espécie de domesticação da mão-de-obra, o que segundo afirma Sacristán (1998), seria pensar na avaliação, seja ela qual for e principalmente as de larga escala, como forma de atuar como uma pressão modeladora das práticas formativas a partir dos processos de avaliação dos cursos superiores existentes no Brasil, ou seja, estabelecer pressões sobre as tarefas realizadas, a atividade de planejamento e a escolha dos conteúdos por parte dos professores para atender as exigências das avaliações externas também refletem o impacto dessas avaliações sobre a constituição da profissionalidade docente.

As interfaces entre o que se caracteriza por avaliação sistêmica podem se confrontar confrontos com as imposições legais, pois elas se contrapõem à lógica da certificação, da competitividade e da simplificação do processo formativo, que comprometem uma concepção de profissionalidade crítica e historicamente situada. Ressalta-se que, todas as profissões historicamente de alguma maneira se articulam para que se constituam sua profissionalidade por meio do reconhecimento, das regras, do estatuto, da identidade ou da representação social. Segundo Roldão (2007),

[...] por força de factores como a massificação escolar, com a conseqüente expansão e diversificação dos públicos escolares, a imobilidade persistente dos dispositivos organizacionais e curriculares da escola geradora do seu anacronismo ante as realidades actuais, a pressão das administrações e dos poderes económicos para uma funcionarização acrescida dos docentes, todavia também largamente alimentada pelos próprios professores, prisioneiros de uma cultura que se instalou ao longo deste processo e que contradiz a alegada reivindicação – no discurso político e no discurso dos próprios docentes – de uma maior autonomia e decisão, desejavelmente associadas a um reforço de profissionalidade (ROLDÃO, 2007, p. 96).

Com base nessa reflexão, vale lembrar que, já existe uma relação da avaliação com o âmbito das políticas educacionais, no campo da formação de professores, a partir das exigências previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, em seu artigo 24, aponta que em seu artigo 9º as incumbências da União: inciso VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental [...]; inciso VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior [...] inciso IX [...] avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

Ao exigir novas formas de avaliar as instituições superiores, os cursos de formação de professores serão alvo desta dinamização, em destaque, os Cursos de Pedagogia por estes terem como meta principal a formação de docentes para atuarem na Educação Básica.

A avaliação sistêmica na educação superior aparece com o formato intencional de controle da identidade das instituições superiores em seus cursos de graduação numa perspectiva de controle normativo.

Por fim, entendemos que, a profissionalidade docente se destaca pela necessidade de

impingir ao futuro professor elementos para ele identificar-se mais com sua individualidade e capacidade de aprender do que com o coletivo, com seu grupo profissional e com as próprias condições históricas da profissão docente.

Uma avaliação pautada na competitividade e no desenvolvimento de competências e habilidades, de certa forma tende a reforçar o ajuste de um currículo cujo paradigma idealiza a escola como espaço para melhoria da condição social de seus sujeitos e em sintonia com as mudanças sociais a fim de que esses sujeitos possam almejar o campo de trabalho e “competir” com “qualidade” nele. Guimarães (2004) afirma que esse tipo de formação pode conduzir a uma “[...] individualização do sucesso e do insucesso tanto do professor quanto da aprendizagem do aluno; a tendência de abandono do professor à própria sorte, nas mãos do Estado” (GUIMARÃES, 2004, p. 89).

**Palavras-chave:** avaliação sistêmica; profissionalidade docente; formação docente; impactos.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação:** regulação ou emancipação. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96** de 20/12/1996. Brasília: MEC-Subsecretaria de edições Técnicas, 1996.

BRZEZINSKI Iria. Pedagogo: delineando identidade(s). **Revista UFG**, Ano XIII, n. 10, julho, 2011. Disponível em [http://www.proec.ufg.br/revista\\_ufg](http://www.proec.ufg.br/revista_ufg).

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, ANPED, n. 24, set./dez., 2003. p. 5-15

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores:** Saberes, identidade e profissão. Campinas: Papirus, 2004. (Coleção Entre Nós Professores).

\_\_\_\_\_, Valter Soares A socialização profissional e profissionalização docente: um estudo baseado no professor recém-ingresso na profissão. In: GUIMARÃES, Valter Soares. (Org.). **Formar para o mercado ou para autonomia?** Campinas, SP: Papirus, 2006.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vida de Professores**. 2 ed. Porto: Porto, 1995. p. 111-140

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

SACRISTAN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org.) **Profissão professor**. Porto: Porto, 2 ed, 1999. p. 63-92