

PROFISSIONALIZAÇÃO E SABERES DOCENTES: UM OLHAR A PARTIR DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA

MÁRCIA CRISTINA XAVIER DOS SANTOS

Doutoranda do Programa de Pós- Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Academico do Agreste – PPGEDUC/ UFPE/ CAA, marcia.xavier@ufpe.br;

RESUMO

Este texto apresenta um recorte das reflexões propostas em um trabalho de pesquisa de dissertação que buscou compreender como as relações de interdependências estabelecidas entre docentes afetam o processo de profissionalização na dimensão de sua profissionalidade. Aqui temos como objetivo discutir os impactos das avaliações externas na profissionalização e saberes docentes. O diálogo sobre profissionalização docente é realizado a partir de Bourdoncle (1999) e sobre os saberes docentes com Chartier (2007) e Tardif (2011). Realizamos o trabalho de campo em uma rede municipal de ensino de uma cidade do Agreste Pernambucano com observações do cotidiano escolar de sete professoras que atuavam no Ensino Fundamental anos iniciais, uma gestora escolar, uma coordenadora escolar, um diretor de ensino e uma coordenadora de ensino. Nossas conclusões apontam como as políticas avaliativas afetam os saberes docentes e, considerando ser estes essenciais para a afirmação e reconhecimento do professorado como grupo profissional acaba por afetar o processo de profissionalização.

Palavras-chave: Profissionalização; Saberes docentes; Avaliações externas.

1. INTRODUÇÃO

Este texto apresenta reflexões possíveis a partir de uma pesquisa¹ que buscou compreender como as relações de interdependências estabelecidas entre professorado, equipe gestora da escola e equipe gestora do ensino municipal da Secretaria Municipal de Educação afetam o processo de profissionalização docente na dimensão de sua profissionalidade.

A partir da diversidade de desafios enfrentados pelos docentes para desenvolver seu trabalho e conquistar reconhecimento e afirmação profissional na sociedade, algumas políticas educacionais e curriculares tem atravessado a docência afetando, entre outras coisas, seus saberes. Como exemplo dessas políticas, temos as avaliações externas, elas chegam as escolas buscando traduzir em números a aprendizagem dos alunos, pensando assim melhor precisa-las, e assim poder analisar as possíveis “falhas” e “problemas” dos processos de ensinar/aprender/avaliar. Assim, é que as políticas de avaliação vão além do desempenho dos e das estudantes, de certo modo, elas também apontam e pretendem analisar as atividades desenvolvidas pelos (as) professores (as).

Foi observando as possíveis relações entre os resultados das avaliações externas, o trabalho desenvolvido pelo professorado e o processo de ensino e aprendizagem, que nos questionamos: Como as avaliações externas podem afetar a profissionalidade e saberes docentes? Inquietadas por essa questão, buscamos neste texto compreender as possíveis relações entre as avaliações externas e a profissionalidade e saberes docentes. Para tal, estabelecemos diálogo teórico entre o processo de profissionalização e os saberes docentes e analisamos as relações entre as políticas de avaliações externas, a profissionalidade e os saberes docentes.

A profissionalização docente é tomada aqui numa perspectiva sociológica, entendida de maneira geral, como o processo social pelo qual uma ocupação luta para ser reconhecida como profissão (BOURDONCLE, 1999). Já os saberes docentes, são tidos como corpo de conhecimentos específicos e como saberes explícitos e implícitos em uso na ação docente

1 Dissertação desenvolvida com o apoio financeiro da CAPES e intitulada: “Profissionalização e profissionalidade docente: as interdependências entre professorado, gestão da escola e equipe gestora do ensino da Secretaria de Educação de um município do Agreste pernambucano”, defendida em 2019 no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da UFPE/CAA.

(CHARTIER, 2007). Para além das referências teóricas, já ditas, também tomamos o apoio de alguns conceitos tratados por Norbert Elias.

Realizamos o trabalho de campo buscando compreender os movimentos e interações entre os “atores” e as configurações presentes no cotidiano escolar e extraescolar, articuladas a profissionalidade docente. Foram participantes dessa pesquisa sete professoras que atuavam no Ensino Fundamental anos iniciais, uma gestora escolar, uma coordenadora escolar, um diretor e uma coordenadora de ensino representantes da Equipe Gestora Municipal de Ensino da Secretária Municipal de Educação, todos os nomes que fazem referência as docentes que participaram da pesquisa foram por nós atribuídos a fim de que suas identidades fossem preservadas.

Buscamos nas conversas informais e nas vivências das rotinas e eventualidades (SILVA, 2009) compreender as interações presentes no campo de pesquisa, considerando sempre o protagonismo dos sujeitos ao longo do desenvolvimento de nossa pesquisa. Nossas observações foram registradas em notas e diário de campo e estiveram disponíveis às professoras ao longo do período em que estivemos presentes no contexto escolar para que, se fosse o caso, pudessem ter acesso.

2. REFLEXÕES SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO E SABERES DOCENTES

Nossas reflexões teóricas sobre profissionalização e saberes docentes se inicia com a compreensão de profissão como uma atividade em que os conhecimentos são aprendidos e professados publicamente e “não adquiridos misteriosamente pelas vias não explícitas da aprendizagem imitativa”(BOURDONCLE, 1991, p.74), nessa direção defendemos que para ser professor (a) é importante e são necessários conhecimentos teóricos e a socialização desses conhecimentos entre pares para a afirmação e o reconhecimento social da docência como profissão.

Entendemos a profissionalização como os processos de formação inicial e continuada dos docentes, desenvolvimento profissional e construção da identidade profissional (SHIROMA e EVANGELISTA, 2010), é nesse sentido que pensamos a docência considerando a importância de uma formação institucionalizada e das relações entre pares que são estabelecidas nos processos de profissionalização.

Esse processo de profissionalização é atravessado por relações de poder que envolvem aspectos sociais, políticos e culturais que provocam

tensões nas relações estabelecidas entre os docentes, essas tensões revelam, por exemplo, disputas por afirmação da competência de gerir o próprio trabalho. As relações de poder se equilibram, ao entendermos que os docentes compartilham um corpo de saberes profissionais específicos que os une enquanto grupo profissional e também os diferenciam dos demais grupos profissionais.

Chamamos esse corpo de saberes específicos de profissionalidade, e entendemos que esses saberes são construídos a partir da formação inicial e que se amplia e continua sendo construído ao longo de toda trajetória profissional (MORGADO, 2011 e ROLDÃO, 2005). Entendemos a profissionalidade como o alicerce da profissão docente (BOURDONCLE, 1991 e ROLDÃO, 2005), e como uma dimensão da profissionalização que se desenvolve em momentos de compartilhamento entre pares, mas também nas relações estabelecidas entre professor (a) e aluno (a), entre professor (a) e gestão da escola, gestão do ensino municipal, entre o professorado e a comunidade escolar.

A profissionalidade enquanto corpo de saberes docentes, engloba não apenas os saberes práticos, mas também os teóricos, saberes da ação, saberes explícitos e implícitos, ditos e não ditos... Para pensar esses saberes, e como eles se articulam ao processo de profissionalização docente, dialogamos com Tardif (2011) e com Chartier (2007).

Para Tardif (2011) uma definição de “saber dos professores” é difícil, dado o fato de que muitas vezes esse saber não é explicitado, assim para o autor o saber precisa ser considerado “como a expressão de uma razão prática, a qual pertence muito mais ao campo da argumentação e do julgamento do que ao campo da cognição e da informação” (p.186), o autor ainda afirma que a concepção de saber pode variar de acordo com a intenção de quem pesquisa, nessa direção, o autor apresenta três concepções de saber: o 1) O saber ligado a subjetividade, o saber cognitivo, que “é uma construção oriunda da atividade do sujeito” é um saber racionalizado. 2) O saber ligado ao juízo de realidade, excluindo o juízo de valor e vivências, por exemplo. E por último, 3) O saber ligado a atividade discursiva que tenta validar através de argumentos e de operações discursivas e linguísticas, aqui “saber alguma coisa não é somente emitir um juízo verdadeiro a respeito de algo, mas também ser capaz de determinar por que razões esse juízo é verdadeiro” (TARDIF, 2011, p. 196).

Nessa direção, Tardif (2011) só considera como saber os pensamentos, ideias, juízos, discursos e argumentos que obedeçam as exigências da racionalidade, para ele só é saber quando o professor consegue explicitar

seus saberes, quando o professor é capaz de justificar através de razões e argumentos, seus procedimentos e ações desenvolvidas, por exemplo, no processo de ensino e aprendizagem.

Pensamos que as concepções de saberes apresentadas por Tardif tem uma limitação, pois, quando este não olha para outros saberes, aqueles que existem, mas não são explicitados, corremos o risco de dizer que aquela professora que não consegue racionalizar sua prática, por exemplo, não é uma profissional. Daí porque dialogamos com Chartier (2007) para dizer que é preciso considerar os saberes da ação docente, esses saberes são teorizados na prática, e ainda que a professora não consiga explicar com clareza o porquê tomou tal postura pedagógica, não significa que seu saber não exista e não precise ser validado. Nesse contexto, Chartier (2007) afirma que o processo de verbalização da ação docente é um movimento importante para o professorado, e dizemos que também para a profissionalização docente.

Chartier (2007) faz outra reflexão importante para nós, ela diz que a relação teoria e prática aparecem como um forte impacto entre o professorado e pesquisadores, a autora apresenta os pesquisadores como, comumente, hábeis com os saberes teóricos, e o professorado como os detentores dos saberes práticos. No entanto, sabemos que um não existe sem o outro, e a autora sinaliza que embora muitas vezes o professorado não saiba explicar teoricamente sua ação docente, esse saber prático partiu de uma teoria. A autora afirma que geralmente o professorado valida os saberes teóricos pela sua praticidade, algo que pensamos criar uma “barreira” entre teoria e prática, para a autora os pesquisadores fazem o caminho inverso: há uma valorização maior nos saberes teóricos. Pensamos que essa valorização de um saber sob o outro, é nocivo ao processo de profissionalização, uma vez que não possibilita o diálogo necessários entre os pares para a socialização profissional, tão importante para o processo de afirmação da docência.

Assim, pensamos os saberes docentes como constituintes da profissionalidade, o alicerce da profissão docente, tomamos aqui por saberes docentes como o corpo de conhecimento específico da docência que é adquirido na formação inicial e permanece em constante desenvolvimento ao longo de toda a carreira do (a) professor (a), são saberes teóricos que vão instrumentalizando o (a) professor (a) agir no processo de ensino e aprendizagem, uma instrumentalização que se desdobra na aquisição de saberes práticos que vão sendo compartilhados entre pares e se fortalecendo na docência e ainda que alguns professores não

consigam explicitar, ele existe e faz parte da profissionalidade desse profissional docente.

3. AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÕES EXTERNAS E SUAS RELAÇÕES COM A PROFISSIONALIDADE E SABERES DOCENTES

As avaliações externas são elaboradas e aplicadas por atores que atuam fora da escola, são avaliações de larga escala, pensadas para “medir” a aprendizagem do maior quantitativo de alunos, no menor espaço de tempo possível. Como são, por exemplo, a do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil, e a do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE). São avaliações padronizadas para todo o sistema nacional (no caso das avaliações do SAEB e Prova Brasil) e estadual (no caso do SAEPE) de educação, elas são vivenciadas ao longo do ano de acordo com a agenda nacional de educação. Moreira e Sordi (2004) dizem que as avaliações externas são um “instrumento de controle total do Estado sobre a educação, cujos resultados têm provocado tensões e competitividade por melhores resultados entre os sistemas de ensino e entre as escolas de um mesmo sistema” (MOREIRA E SORDI, 2004, p.2).

A rede de ensino, que estudamos na região do Agreste Pernambucano, adota como política de acompanhamento da aprendizagem de seus alunos as avaliações internas e externas. E também avalia a aprendizagem dos alunos através de avaliações dos programas pedagógicos da rede, como era o caso do Programa Mais Alfabetização (PMALFA), que durante o desenvolvimento da pesquisa estava em vigor, e avaliava através de simulados elaborados pela Equipe Gestora do Ensino Municipal² (EGEM), se configurando como avaliações realizadas pela rede para saber quais os níveis de aprendizagem se encontram os estudantes de cada escola.

Assim, observamos que essas políticas de avaliação externas empurram o professorado para o que Leite (2010, p.199) chama de “processos de trabalho fortemente enraizados numa lógica técnico burocrática e de grande conformidade com as diretrizes centrais do ministério que

2 A partir desse momento todas as vezes que os referirmos a Equipe Gestora do Ensino Municipal usaremos a sigla EGEM, e quando nos referirmos a Equipe Gestora da Escola usaremos EGE.

tutela a educação”, interferindo em movimentos importantes para o desenvolvimento da profissionalidade como, por exemplo, a socialização profissional e a autonomia curricular.

Nesse contexto, quando os resultados das avaliações externas se desdobram em arranjos educacionais, sejam eles públicos ou privados, elaborando políticas curriculares que direcionam a prática curricular do professor, elas (as avaliações externas) dificultam que o professorado e também a EGEM e EGE concebam e operacionalizem em um projeto formativo próprio que atenda às especificidades dos contextos e dos estudantes em formação (MORGADO, 2011), e que assumam uma posição de especialistas. Essas avaliações, interferem naquilo que é muito próprio do professorado: o processo de ensino, aprendizagem e o ato de avaliar (ROLDÃO, 2005), e vão se constituindo como políticas de avaliações que têm resultado em ações “não políticas” do Estado para:

Elevar os desempenhos educacionais dos estudantes e da qualidade do ensino (dos professores), todas elas importadas de modelos privados de gestão, o que vem reduzindo a potência criativa dos campos de conhecimento, cada vez mais alinhados a exigências de resultados práticos e úteis, tanto para o sucesso nos exames standardizados quanto para a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho (VIEIRA, et. al.2012 p.5).

Nessa direção, vemos um movimento que remete a uma política gerencialista da educação, que vai em direção contrária à profissionalização e afeta a profissionalidade docente na medida em que propõe desintelectualizar o professor e o posicionar como alguém competente tecnicamente e inofensivo politicamente (SHIROMA, 2003), já que geralmente tanto com relação às avaliações externas, quanto com relação aos arranjos pedagógicos desdobrados delas, ao professorado cabe apenas a operacionalização dessas políticas em sala de aula.

Por sua vez, os alunos ao serem submetidos às avaliações externas, que não contemplam seu contexto escolar, não conseguem alcançar as metas estabelecidas por essas avaliações, e o professorado e EGE são responsabilizados pelos baixos índices alcançados. É nessa direção, que dizemos que as avaliações externas imprimem uma lógica gerencialista na educação, na medida em que responsabiliza professores e gestores pela prestação de contas (SHIROMA, 2003), desconsiderando a complexidade que envolve o fazer docente, as relações que os docentes estabelecem

uns com os outros e com os demais sujeitos no contexto escolar, que afetam o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, dizemos que as avaliações externas podem fragilizar também as relações estabelecidas entre professorado, EGE e EGEM, pois, ao serem pressionados por essas políticas de avaliação externas, coordenadas e supervisionadas pela EGEM, o professorado e a EGE agiam para dar conta do que estava sendo cobrado. A EGE é levada a assumir uma posição de controle e fiscalização do trabalho docente, e o professorado, como disse uma das professoras de nossa pesquisa, acaba “mesclando” o resultado das avaliações ao, por exemplo, apontar as respostas corretas para que os alunos obtenham êxito na avaliação.

Assim, o modo como o professorado e a EGE se movimentavam a partir de tais políticas indicavam tensões relacionadas à profissionalidade na medida em que eles tinham sua relação fragilizada, ou seja, ao invés de EGE e professorado trabalharem conjuntamente no desenvolvimento de mecanismos de avaliação coerentes com seu contexto, fortalecendo assim o corpo de saberes da docência e o reconhecimento do grupo profissional, eles atuavam apenas no controle e fiscalização da aplicação da avaliação na escola e na sala de aula, uma atuação que interferia no exercício de sua autonomia profissional (TERRASÊCA, 2016).

Esses movimentos puderam ser observados por nós quando acompanhamos o desenvolvimento das avaliações do Programa Mais Alfabetização (PMALFA), também da avaliação do Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE) na escola. Em ambos os momentos, o professorado apontava as respostas para o alunado responder e assim conseguir alcançar as metas estabelecidas pelas avaliações, mesmo diante da constante vigilância da EGE, no caso da avaliação do PMALFA, quanto dos aplicadores enviados pela SME, no caso da avaliação do SAEPE.

O professorado reconhecia que não era correto apontar as respostas aos alunos, como nos disse a professora Laura: *“Se é para avaliar tem que ser verdadeiro! Mas tem professores que fica lendo onde não é pra ler, fica apontando a resposta...”* (PROFESSORA LAURA, DIÁRIO DE CAMPO, 21/11/2018), mas diante da exigência e pressão sobre o professorado de alcançar metas, eles ajudavam os alunos. Algo que nos faz refletir sobre o que afirma Sampaio e Leite (2019) a respeito das políticas de avaliação externas induzirem o professorado a dilemas na sua atividade profissional que afetam a ação pedagógica e didática e também as identidades profissionais.

Nessa direção, a resposta dada pela professora Laura quando questionada sobre o que levaria um professor a agir auxiliando seus alunos a responder as avaliações, nos ajuda a compreender como essas políticas de avaliações externas, ao afetar a ação pedagógica, didática e a identidade profissional do professorado, também afetam sua profissionalidade, a professora Laura responde que o professor não quer seu nome na “praça”. Ao perguntar o que significa para um professor ter seu nome da “praça”, ela nos respondeu que: *“Por exemplo, ele tem 20 alunos, desses ele tem 15 sem ler, ele não quer que fique na praça, que seus alunos não saibam ler, aí fica mesclando o resultado.”* (PROFESSORA LAURA, DIÁRIO DE CAMPO, 21/11/2018), ou seja, ter o nome na praça é não ser reconhecido como um professor capaz de mobilizar processos de aprendizagens entre os alunos, como um professor que não sabe mobilizar, ou não tem os saberes da profissão (profissionalidade) para fazer aquilo que é sua função: ensinar o outro a aprender (ROLDÃO, 2005). A fala da professora nos leva a refletir sobre as dimensões do poder e controle dos professores sobre seu fazer docente, no caso descrito aqui, ao poder e controle sobre o ato de avaliar seus alunos.

As dimensões poder e controle sobre a ação docente são, de acordo com Roldão (2005, p.111): “sempre restritas neste grupo (professorado), e constitui uma das limitações sérias ao estabelecimento social do seu estatuto como profissionais plenos”, dimensões importantes para o desenvolvimento da profissionalidade que requer autonomia para além do fazer em sala de aula, uma autonomia que garanta ao professorado o uso de seus saberes e expertise de modo crítico reflexivo. Algo que as políticas de avaliação externa não proporcionam, pois, se estabelecem como um processo de controle e não como uma oportunidade para refletir sobre o trabalho educativo como um todo, que envolva professores e gestores em um processo simultaneamente formativo e formador, isto é, baseado na reflexão sobre si e na reflexão com outros (TERRASÊCA, 2016).

Na dinâmica da aplicação das avaliações do programa PMALFA, vemos a relação das figurações com a profissão docente, uma vez que o professorado parece se preocupar com seu *status* profissional. Para o professorado, o desempenho dos alunos nas avaliações pode gerar desconfiança sobre seu trabalho no caso de os alunos não alcançarem os descritores propostos pela avaliação. Pondo em questão um corpo específico de saberes para alfabetizar e letrar os (as) alunos (as).

Essa preocupação com o *status* profissional é importante, porque parece revelar que o professorado e as demais figurações mobilizam-se em defesa da autonomia da docência, resistindo ao controle externo e burocrático das avaliações. Resistir a isso, significa que o professorado está protegendo sua profissionalidade, no sentido de que cabe ao professor (a), que está em sala de aula diariamente, por exemplo, avaliar seu alunado. Essa preocupação com o *status* profissional, pareceu também provocar um movimento do professorado agir auxiliando os alunos e as alunas a responderem a avaliação, para que eles e elas atingissem as metas. É importante ressaltar que a postura adotada pelo professorado com relação às avaliações internas, às elaboradas pelos professores a partir de seu trabalho em sala de aula, era diferente.

Sobre essas, as professoras que observamos, ainda que ajudassem o alunado a responder, por vezes também indicando as respostas, demonstravam mais segurança na aplicação e nos alunos (as). As professoras liam cada questão com os alunos, soletrando por vezes, cada alternativa das provas, preocupavam-se em aguardar que todos os alunos tivessem respondido a questão para só então passar para a outra e ficavam constantemente repreendendo os alunos que verbalizavam em tom alto de voz as respostas das questões.

Para as professoras, as avaliações internas são melhores porque são elaboradas pelo professor que está em sala de aula e que conhece os (as) alunos (as), e como nos disse a professora Marly, quando perguntamos com quais das avaliações sentia-se mais à vontade, ela respondeu:

“A minha! Com certeza! Porque a minha eu estou perguntando aquilo que o meu aluno sabe, o que ele estudou, eu passei... A outra tem coisas que vêm que eles não sabem, por exemplo, textos, textos grandes para eles que são do 2º ano, não leem fluente ainda. E no 1º ano também é assim.”
(PROFESSORA MARLY, DIÁRIO DE CAMPO, 10/12/2018).

A fala de Marly e nossas observações das aplicações de avaliações internas e externas na escola, nos suscitaram a princípio duas coisas: em primeiro lugar que do ponto de vista das professoras as avaliações externas não contemplam as especificidades das aprendizagens dos alunos (as) e são vistas como instrumento de controle do trabalho docente. Em segundo lugar, as avaliações que são elaboradas pelo professorado são vistas também como uma autoavaliação do trabalho docente.

Assim, ao auxiliar seus alunos a responderem as avaliações externas como, por exemplo, a do PMALFA, o professorado se posiciona em defesa da ação docente, assim a partir do que ouvimos da professora, entendemos que é necessário garantir que o professorado seja reconhecido como capaz de lidar com os processos de ensino e aprendizagem, porque possui um corpo de saberes que o legitima para tal, daí porque ele não pode ter seu nome na “praça”.

Nesse contexto, nos pareceu que o modo como as professoras se movimentavam em relação às avaliações externas e internas, se relacionavam com sua profissionalidade na medida em que as professoras eram posicionadas como aplicadoras de provas. Esse movimento quando analisado a partir Moreira e Sordi (2004) aponta que as avaliações externas podem ser um instrumento de controle total do Estado sobre a educação.

Observamos também que durante o desenvolvimento da aplicação da avaliação externa do Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE), avaliação realizada em língua portuguesa e matemática com o 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio nas escolas da rede pública municipal e estadual de Pernambuco, o professorado e a EGE agiam conjuntamente para que os alunos participassem do momento da prova. Eles agiam indo ao encontro dos alunos faltosos em casa, em um movimento que não é comum no cotidiano da escola, considerando que durante todo o nosso período de vivência no campo, o único dia em que observamos a gestão escolar ir em busca de alunos em casa foi o dia das avaliações do SAEPE na escola.

Pensamos que esses movimentos entre EGE e professorado com relação à avaliação do SAEPE é importante para pensar os impactos da avaliação do SAEPE, enquanto avaliação externa, na profissionalidade docente. Pois, o fato da avaliação do SAEPE ter relação com o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), que faz uso dos resultados da avaliação SAEPE e da taxa de evasão de alunos na escola, para a política do Bônus de Desempenho Educacional (BDE) que premia financeiramente professores desde que as escolas em que trabalhem alcance as metas estabelecidas pelo governo, faz com que ela se estabeleça como uma política que afeta a profissionalização docente, considerando o que Nóvoa (2017) afirma sobre “o discurso da eficiência, e da prestação de contas reforçar políticas que remuneram os professores em função dos resultados dos alunos, desvalorizando assim outras dimensões da profissionalidade” (p.1109). Algo que o autor sinaliza como um dos mecanismos de desprofissionalização da docência, uma vez que

além de excluir o (a) professor (a) da elaboração de tais políticas, atribui funções docentes como, por exemplo, o ato de avaliar, às pessoas que não são docentes, contribuindo também para o desprestígio da profissão, podendo fortalecer a ideia de que qualquer um pode ser professor, basta ter o conhecimento dos conteúdos, quando, na verdade, são necessários saberes além destes, saberes que como nos diz Roldão (2005) permitam ensinar o aluno a aprender.

Pensamos ainda, que as relações entre SAEPE, IDEPE e BDE talvez possam justificar a dinâmica diferente de aplicação da avaliação, pois, observamos que a dinâmica de aplicação do SAEPE nas escolas acontece de modo diferente das avaliações do PMALFA. Para o SAEPE, são enviados pela Secretária Municipal de Educação (SME) aplicadores, que geralmente são professores, para a realização da avaliação em sala de aula, ao contrário das avaliações do PMALFA, em que as professoras eram responsáveis pela leitura e aplicação das avaliações junto aos alunos. No SAEPE, em alguns casos as professoras são solicitadas pelos aplicadores externos que se retirem da sala de aula, de modo a garantir que o aluno responda as questões sem auxílio de seus professores.

Ao longo do trabalho de campo, presenciamos um dia de aplicação do SAEPE na sala de aula, na ocasião pudemos perceber que essa dinâmica de trazer alguém externo à sala de aula e à escola para aplicar uma avaliação, é uma forma de garantir neutralidade ao processo, e de certa maneira também garantir legitimidade aos resultados da avaliação considerando que ela tem o “intuito produzir informações sobre o desenvolvimento do processo de alfabetização, em língua portuguesa e em matemática, a tempo de desenvolver ações capazes de ajustar eventuais problemas identificados ao longo desse processo.” (PERNAMBUCO, 2016, p.16), informações importantes para o desenvolvimento do trabalho docente.

Na mesma ocasião, percebemos também a preocupação dos avaliadores externos com presença das professoras da escola nas salas de aula, e também um desconforto das professoras com a presença do avaliador externo na aplicação da avaliação. Esse constrangimento, pode ser descrito no modo como a professora que permaneceu todo o tempo da avaliação sentada em uma das bancas no fim da sala de aula sem expressar nenhuma reação às instruções passadas para os alunos (as).

Parece que essas são tensões provocadas pelas avaliações externas e que podem se relacionar à profissionalidade docente na medida em que a proposta de avaliação desconsidera o próprio professor, que está

diretamente ligado ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos, avaliar seus alunos. Pois, como nos disse Marly sobre sua preferência pela avaliação interna, e na fala da professora Marcela referindo-se à sua preferência pela prova que ela mesma elabora quando nos diz: “*Essa é mais fácil*” (PROFESSORA MARCELA, DIÁRIO DE CAMPO, 07/12/2018), no sentido de que, por ser conteúdos que seus alunos vivenciaram no ano letivo e estarem em uma linguagem adequada ao seu nível de aprendizagem, os alunos conseguiam responder com maior facilidade.

A fala das professoras nos aponta que quando o aluno é avaliado por ela, tanto há um acompanhamento da aprendizagem quanto possibilita avaliação de seu próprio trabalho, tendo em vista que, como a professora diz, foi ela quem passou os conteúdos e sabe exatamente o que perguntar aos seus alunos. Aqui podemos ver aspectos da profissionalidade da professora que se expressam no seu envolvimento com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e com o processo avaliativo dos mesmos.

Ambas as falas nos remetem ao que Boggino (2009) diz sobre a função da avaliação enquanto recurso pedagógico que auxilia professores e alunos no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, o que nos permite inferir dizendo que a avaliação precisa ser pensada e realizada pelos professores que acompanham o desenvolvimento dos alunos no dia a dia em sala de aula, pelos professores que estão com eles nas trocas de experiências e saberes, desse modo a profissionalidade é favorecida.

Assim, a avaliação externa, no formato descrito, parece atravessar o desenvolvimento da profissionalidade desses professores que não participaram da elaboração de tais avaliações, indicando que “a avaliação externa tende a ser o instrumento de controle total do Estado sobre a educação, cujos resultados têm provocado tensões e competitividade por melhores resultados entre os sistemas de ensino e entre as escolas de um mesmo sistema” (MOREIRA; SORDI, 2004, p.2). Uma avaliação que afeta as relações, uma vez que posiciona professorado, EGE e EGEM de modo hierarquizado, e provoca o comprometimento de sua autonomia enquanto profissional.

Observamos nas posturas das professoras que as avaliações externas também provocavam um movimento de resistência que levava o professorado a tencionar com a EGE e a EGEM em defesa de sua ação docente e com a intenção de proteger seu *status* profissional e sua profissionalidade. Posturas que podem comprometer não apenas os resultados das avaliações, mas o desenvolvimento da profissionalidade

docente, na medida em que se cria um ambiente em que essas tensões desarticulam o trabalho coletivo (SILVA, 2010), prejudicando assim a constituição de uma profissão que depende do coletivo para desenvolver-se.

Em movimento inverso, a avaliação escolar mobiliza um movimento de autoavaliação profissional na medida em que são avaliações que sofrem menos controle da EGE e EGEM. As professoras sentem maior familiaridade com a avaliação escolar por ser elas mesmas que decidem sobre o que e como fazê-la considerando o processo de ensinar aprender de seus estudantes e o próprio.

Assim, a avaliação escolar possibilita ver mais que os avanços na aprendizagem dos alunos, mas do trabalho do (a) professor (a) junto ao processo de ensino e aprendizagem, de modo que a avaliação passa a ser um elemento importante do ato pedagógico (GATTI, 2014), uma vez que a partir delas é possível verificar, mas sobretudo reelaborar as estratégias de ensino.

Nessa direção, pensamos que a avaliação escolar pode possibilitar ao professorado, movimentos na direção do fortalecimento e recriação de expertise visto que como diz Boggino (2009), as avaliações têm o potencial de possibilitar ao professor (a) as reflexões necessárias para que ele oriente os processos de ensino e aprendizagem, porém quando as avaliações se estabelecem apenas como medida classificatória, e como medida dos conhecimentos adquiridos, elas tendem a posicionar o professorado em direção contrária à profissionalização uma vez que como afirma Leite e Fernandes (2014), elas tendem à exclusão social.

Assim, dizemos que não auxiliam o professorado em seu objetivo principal de “participar da emancipação das pessoas, de ajudar a tornar pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social” (IMBERNÓN, 2009, p.27), afetando a profissionalidade à medida que contribui com a desvalorização da profissão docente.

Essas políticas de avaliação externas podem afetar o processo de profissionalização docente na medida em que seus resultados orientam os currículos das escolas, e ao orientar ou controlar esses currículos, o professorado passa a ter menos controle sobre seu trabalho, eles vão agindo no sentido da reconfiguração e recriação das políticas educacionais, em um movimento constante de resistência ao controle e a perda de autonomia e de proteção aos seus saberes teóricos e práticos.

Assim, observamos que essas políticas de avaliação externa empurram o professorado para o que Leite e Fernandes (2010, p.199) chama de

“processos de trabalho fortemente enraizados numa lógica técnico burocrática e de grande conformidade com as diretrizes centrais do ministério que tutela a educação”, interferindo em movimentos importantes para a profissionalização como, por exemplo, a socialização profissional e a autonomia curricular.

Nesse contexto, quando os resultados das avaliações externas resultam em arranjos educacionais como, por exemplo, programas pedagógicos focados na alfabetização, correção idade – série, etc., que se configuram como políticas curriculares que direcionam a prática curricular do professor, elas (as avaliações externas) dificultam que professorado, gestão escolar e até mesmo a gestão municipal de ensino, concebam e operem em um projeto formativo próprio que atenda às especificidades dos contextos e dos estudantes em formação (MORGADO, 2011), e, que assumam uma posição de especialistas, um movimento que analisado em diálogo com CHARTIER (2007), dizemos que prejudica a verbalização da ação docente e a socialização dos saberes teóricos e práticos, e interferem também na afirmação dos saberes profissionais (CHARTIER, 2007).

É importante ressaltar que não somos contrárias às políticas de avaliações externas, mas, apontamos para a importância do professorado ter maior participação nos processos que a configuram através de ações que possam reconhecer a potência de pensar e decidir dos docentes envolvidos com os cotidianos das escolas.

4. CONCLUSÕES

Este texto teve por objetivo compreender as relações entre as avaliações externas e a profissionalidade e saberes docentes. Nessa direção, a partir do que pudemos problematizar nos parece que há importante diferença entre a avaliação escolar, pensada, elaborada e conduzida pelas professoras e professores e as avaliações externas – padronizadas e de larga escala, pensamos que a avaliação escolar pode possibilitar ao professorado, movimentos ligados ao desenvolvimento dos saberes teóricos e práticos, movimento no sentido da profissionalização docente, pois, como diz Boggino (2009), as avaliações têm o potencial de possibilitar ao professor, reflexões necessárias para que ele oriente os processos de ensino e aprendizagem, porém, quando as avaliações se estabelecem apenas como medida classificatória, e como medida dos conhecimentos adquiridos, elas tendem a posicionar o professorado em direção contrária

ao sentido da docência pois como afirma Leite e Fernandes (2014) elas tendem à exclusão social.

Nessa direção, dizemos que as avaliações externas não auxiliam o professorado em seu objetivo principal de “participar da emancipação das pessoas, de ajudar a tornar pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social” (IMBERNÓN, 2009, p.27), e afetam os saberes docentes e o processo de profissionalização à medida que contribuem com a desvalorização da docência, distancia o professorado do movimento de reflexão sob sua ação e dificulta a verbalização e também a racionalização dos saberes docentes, algo que como vimos com Tardif (2011) e Chartier (2007) não contribui com o professorado.

Assim, diante do que pudemos pensar sobre as políticas de avaliações externas, nos parece que tais políticas afetam os saberes docentes desconsiderando que estes são essenciais para a afirmação, reconhecimento e valorização do professorado como grupo profissional. Embora a profissionalidade seja afetada por políticas prescritivas e de caráter burocrático e controlador, não podemos deixar de pontuar que o professorado resiste criando movimentos de “rebeldia” a essas políticas que levam à reconfiguração dessas políticas à realidade de sua rede de ensino e mobilizam proteção aos seus saberes.

REFERÊNCIAS

BOURDONCLE, Raymond. **La professionnalisation des enseignants**: analyses sociologiques anglaises et américaines. Revue Française de Pedagogie. n. 94, janvier-février-mars, p. 73-92, 1991.

BOGGINO, Norberto. **A avaliação como estratégia de ensino**: avaliar processos e resultados. Sísifo, Lisboa, n. 9, p. 79-86, 2009.

CHARTIER, A-M. Ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In: CHARTIER, A-M. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2007.

GATTI, B. A. **Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 373-384, 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. Ed.- São Paulo, Cortez, 2009.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. **Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares:** que possibilidades que constrangimentos? **Educação**, Porto Alegre, v.33, n.3, p.198- 204, 2010.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. **Avaliação, qualidade e equidade.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 421- 438, jul. 2014.

MORGADO, José Carlos. **Identidade e profissionalidade docente:** sentidos e (im) possibilidades. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.19, n.73, p. 73-812, 2011.

MOREIRA, Rozemeiry dos Santos Marques. SORDI, Mara Regina Lemes de. **Avaliação externa como instrumento da gestão do sistema de ensino:** a adesão e os impasses para a busca de melhoria na educação. Trabalho apresentado na 27ª Reunião Nacional da ANPEd (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Estado e Política Educacional, 2004. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/p053.pdf> Acesso em: 30/09/2021.

NÓVOA, Antônio. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Cadernos de Pesquisa. V.47 n.1106 p.1106- 1132, 2017.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação de Pernambuco. **SAEPE – 2016 /** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3, Juiz de Fora, 2016.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. **Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior.** Revista: Nuances: estudos sobre educação – ano XI, v. 12, n. 13, 2005.

SAMPAIO, Marta; LEITE, Carlinda. **Efeitos da avaliação externa das escolas na ação e no desenvolvimento profissional do professorado.** In: Currículo, política e cultura: conversas entre Brasil e Portugal. Elizabeth Macedo Menezes (organizadora) – Curitiba: CRV, 2019.

SANTOS, Márcia Cristina Xavier dos. **Profissionalização e profissionalidade docente: as interdependências entre professorado, gestão da escola e equipe gestora do ensino da secretaria de educação de um município do agreste pernambucano/Dissertação, PPGEDUC – UFPE/CAA – 2019.**

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da. **Gestão escolar democrática:** uma análise dos limites culturais a serem superados em um contexto tradicional. Trabalho apresentado na 33ª Reunião Nacional da ANPEd (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Estado e Política Educacional. Caxambu (MG): 17 a 20 de outubro de 2010.

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

SHIROMA, E.O.; EVANGELISTA, O. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

TARDIF, M. O professor enquanto ator racional: qua racionalidade, que saber, qua juízo ? In: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TERRASÊCA, Manuela. **Autoavaliação, avaliação externa...** Afinal para que serve a avaliação das escolas? Cadernos CEDES, v. 36, n. 99. Campinas, 2016.

VIEIRA, Jarbas S.; HYPOLITO, Álvaro M.; Et al. **Políticas curriculares, educação e ensino:** a standardização do conhecimento. Trabalho Encomendado para a 35ª Reunião Nacional da ANPEd (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Currículo. Porto de Galinhas (PE): 2012.