

# CADERNOS DE EDUCAÇÃO

ISSN 1982-758X



Políticas Educacionais em Debate



Confederação Nacional dos  
Trabalhadores em Educação  
www.cnte.org.br

Brasil

Ano XVIII - Número 26 - janeiro a junho de 2014

# 32 CONGRESSO NACIONAL

## CNE <sup>Brasil</sup>

Brasília-DF, de 16 a 19 de janeiro de 2014



**EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL**

**CNE** Confederação Nacional dos  
Trabalhadores em Educação <sup>Brasil</sup>  
www.cnte.org.br

Filiada a  
**CUT** BRASIL

**CEA**  
Internacional  
da Educação

# Gestão 2011/2014

## Direção Executiva da CNTE

### **Presidente**

Roberto Franklin de Leão (SP)

### **Vice-Presidente**

Milton Canuto de Almeida (AL)

### **Secretário de Finanças**

Antonio de Lisboa Amancio Vale (DF)

### **Secretária Geral**

Marta Vanelli (SC)

### **Secretária de Relações Internacionais**

Fátima Aparecida da Silva (MS)

### **Secretário de Assuntos Educacionais**

Heleno Araújo Filho (PE)

### **Secretário de Imprensa e Divulgação**

Alvisio Jacó Ely (SC)

### **Secretário de Política Sindical**

Rui Oliveira (BA)

### **Secretário de Formação**

Gilmar Soares Ferreira (MT)

### **Secretária de Organização**

Marilda de Abreu Araújo (MG)

### **Secretário de Políticas Sociais**

Marco Antonio Soares (SP)

### **Secretária de Relações de Gênero**

Isis Tavares Neves (AM)

### **Secretário de Aposentados e Assuntos Previdenciários**

Joaquim Juscelino Linhares Cunha (CE)

### **Secretária de Assuntos Jurídicos e Legislativos**

Francisco de Assis Silva (RN)

### **Secretária de Saúde dos(as) Trabalhadores(as) em Educação**

Maria Antonieta da Trindade (PE)

### **Secretária de Assuntos Municipais**

Selene Barboza Michelin Rodrigues (RS)

### **Secretário de Direitos Humanos**

José Carlos Bueno do Prado - Zezinho (SP)

### **Secretaria Executiva**

Claudir Mata Magalhães de Sales (RO)

### **Secretaria Executiva**

Odair José Neves dos Santos (MA)

### **Secretaria Executiva**

José Valdivino de Moraes (PR)

### **Secretaria Executiva**

Joel de Almeida Santos (SE)

### **SUPLENTEs**

Carlos Lima Furtado (TO)

Janeayre Almeida de Souto (RN)

Rosimar do Prado Carvalho (MG)

João Alexandrino de Oliveira (PE)

Paulina Pereira Silva de Almeida (PI)

Denise Rodrigues Goulart (RS)

Alex Santos Saratt (RS)

Iêda Leal de Souza (GO)

### **CONSELHO FISCAL - TITULARES**

Mario Sergio F. de Souza (PR)

Ivaneia de Souza Alves (AP)

Rosana Sousa do Nascimento (AC)

Berenice Jacinto D'arc (DF)

Jakes Paulo Félix dos Santos (MG)

### **CONSELHO FISCAL - SUPLENTEs**

Ida Irma Dettmer (RS)

Francisco Martins Silva (PI)

Francisca Pereira da Rocha Seixas (SP)

### **Coord. do Depto. de Funcionários da Educação (DEFE)**

Edmilson Ramos - Lamparina (DF)

### **Coord. do Depto. de Especialistas em Educação (DESPE)**

Maria Madalena A. Alcântara (ES)

### **Endereço**

SDS Ed. Venâncio III, Salas 101/108, Asa Sul, CEP: 70393-900, Brasília-DF, Brasil.

Telefone: + 55 (61) 3225-1003 Fax: + 55 (61) 3225-2685

Site: [www.cnte.org.br](http://www.cnte.org.br) » E-mail: [cnte@cnte.org.br](mailto:cnte@cnte.org.br)

ISSN 1982-758X

# CADERNOS DE EDUCAÇÃO



Políticas Educacionais  
em Debate

**Ano XVIII - Número 26 - janeiro a junho de 2014**

ISSN 1982-758X

Cad. Educ.	Brasília	n. 26	p.1-103	jan./jun. 2014
------------	----------	-------	---------	----------------

© 2014 CNTE

Qualquer parte deste caderno pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Disponível também em: <<http://www.cnte.org.br>>

**Coordenação deste Caderno**

Maria Madalena A. Alcântara (Coordenação do DESPE)

Heleno Araújo Filho (Secretaria de Assuntos Educacionais)

**Consultoria Técnica**

Eduardo Beurmann Ferreira

**Secretaria da Esforce**

Cristina Souza de Almeida

**Realização**

Frisson Comunicação

**Capa, Projeto Gráfico e Diagramação**

Noel Fernández Martínez

**Copidesque**

Eliane Faccion

**Revisão**

Formas Consultoria (normas técnicas)

*Esta publicação obedece às regras do Novo Acordo de Língua Portuguesa.  
Foi feito depósito legal.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Cadernos de Educação / Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação  
(CNTE). – Ano XVIII, n.26, jan./jun. 2014. - Brasília: Confederação Nacional dos  
Trabalhadores em Educação, 1996–

Semestral  
ISSN 1982-758X

1. Educação - Periódico. I. Confederação Nacional dos Trabalhadores em  
Educação.

CDU 37(81)

**Bibliotecária:** Cristina S. de Almeida CRB 1/1817

# CADERNOS DE EDUCAÇÃO



## Sumário

**Apresentação** ..... 7

### Artigos

#### **CURRÍCULO E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

Currículo e projeto político-pedagógico:  
implicações na gestão e no trabalho docente ..... 11

*Álvaro Moreira Hypolito*

Projeto pedagógico e currículo: uma construção participativa ..... 27

*Malvina Tania Tuttmann*

#### **AVALIAÇÃO ESCOLAR**

A avaliação escolar: características e tensões ..... 41

*Ocimar Munhoz Alavarse*

Avaliação para aprendizagem na formação de professores ..... 57

*Benigna Maria de Freitas Villas Boas*

#### **FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**

Identidade, carreira e jornada dos profissionais da educação..... 79

*João Monlevade*

### Documento

Relatório sobre o Seminário do Departamento  
de Especialistas em Educação – DESPE ..... 99

## 48 Entidades Filiadas à CNTE

SINTEAC/AC - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre  
SINTEAL/AL - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas  
SINTEAM/AM - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas  
SINSEPEAP/AP - Sindicato dos Servidores Públicos em Educação do Amapá  
APLB/BA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia  
ASPROLF/BA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Lauro de Freitas/Bahia  
SIMMP/BA - Sindicato do Magistério Municipal Público de Vitória da Conquista  
SISE/BA - Sindicato dos Servidores em Educação no Município de Campo Formoso - Bahia  
SISPEC/BA - Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Camaçari  
APEOC/CE - Associação dos Professores de Estabelecimentos Oficiais do Ceará  
SINDIUTE/CE - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Ceará  
SAE/DF - Sindicato dos Auxiliares de Administração Escolar no Distrito Federal  
SINPRO/DF - Sindicato dos Professores no Distrito Federal  
SINDIUPES/ES - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo  
SINTEGO/GO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás  
SINPROSEMMA/MA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado do Maranhão  
SINTERPUM/MA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Timon/MA  
Sind-UTE/MG - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais  
FETEMS/MS - Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul  
SINTEP/MT - Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso  
SINTEPP/PA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará  
SINTEM/PB - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de João Pessoa  
SINTEP/PB - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Paraíba  
SIMPERE/PE - Sindicato Municipal dos Profissionais de Ensino da Rede Oficial de Recife  
SINPC/PE - Sindicato dos Professores do Município do Cabo de Santo Agostinho  
SINPMOL/PE - Sindicato dos Professores da Rede Municipal de Olinda  
SINPROJA/PE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município do Jaboatão dos Guararapes  
SINTEPE/PE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco  
SINPROSUL/PI - Sindicato dos Professores Municipais do Extremo Sul do Piauí  
SINTE/PI - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica Pública do Piauí  
APP/PR - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná  
SISMMAC/PR - Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba  
SISMMAR/PR - Sindicato Dos Servidores do Magistério Municipal de Araucária  
SINTE/RN - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública do Rio Grande do Norte  
SINTERO/RO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Rondônia  
SINTER/RR - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Roraima  
APMI/RS - Sindicato dos Professores da Rede Pública de Ijuí  
CPERS/RS - Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul - Sindicato dos Trabalhadores em Educação  
SINPROCAN/RS - Sindicato dos Professores Municipais de Canoas  
SINPROSM/RS - Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria  
SINTERG/RS - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande  
SINTE/SC - Sind. dos Trab. em Educação da Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina  
SINDIPEMA/SE - Sindicato dos Profissionais de Ensino do Município de Aracaju  
SINTESE/SE - Sind. dos Trab. em Educação Básica da Rede Oficial de Sergipe  
AFUSE/SP - Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação  
APEOESP/SP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo  
SINPEEM/SP - Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo  
SINTEI/TO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado do Tocantins

**E**m 1995, no 25º Congresso Nacional da CNTE, realizado em Porto Alegre, foi criado o Departamento de Especialistas em Educação (DESPE), com a finalidade de contemplar, nas lutas gerais da CNTE, os temas específicos dos orientadores, coordenadores e supervisores educacionais – além dos relativos aos funcionários de escola, desde então vinculados ao Departamento de Funcionários (DEFE).

Embora a unificação dos trabalhadores da educação básica pública não tenha ocorrido 100%, seu resultado foi bastante satisfatório e consolidou a CNTE como interlocutora da categoria em nível nacional.

Transcorridos 19 anos da criação do DESPE, alguns desafios permanecem inalterados, enquanto diversos outros foram acrescentados à pauta dos especialistas em educação. Na gestão 2008-2011, da CNTE, o Departamento debateu a formação de pedagogos e as políticas para a educação infantil, e, nesta última (2011-2014), além da formação profissional, também foram aprofundados os temas da avaliação educacional e do projeto político-pedagógico escolar.

A conquista do Fundeb e do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério (e dos demais trabalhadores, pendente de regulamentação no art. 206, VIII da CF, de 1988); a extensão do conceito de magistério para a concessão da



aposentadoria especial; o reconhecimento dos funcionários da educação na LDB (Lei 12.014, de 2009); o direito à profissionalização (Lei 12.796, de 2013 e Decreto 7.415, de 2010), à formação inicial e continuada e à carreira desses trabalhadores (Resolução CNE/CEB 05, de 2010) são expoentes das lutas de nossa categoria, dificilmente alcançados sem a unificação ocorrida no país.

Porém, é preciso destacar que uma das partes mais sensíveis da intervenção político-sindical da CNTE consiste nas questões atinentes aos especialistas em educação, não por acaso onde houve maior resistência à unificação da categoria. Ao contrário dos funcionários, que também tiveram problemas para se unificar em alguns estados, mas que se mantiveram coesos às bandeiras nacionais defendidas pela CNTE, o DESPE, apesar da pauta desafiadora e necessariamente transformadora, apresentou mais dificuldade de estruturação e de consenso que garantisse avanços efetivos à organização dos especialistas. A exclusão do direito à aposentadoria especial do magistério e a (in)constante reflexão sobre a identidade profissional desses educadores os têm colocado na berlinda do debate educacional.

A CNTE acredita, contudo, que novos horizontes podem ser trilhados pelos/as especialistas, razão pela qual mantém a indicação de Departamentos de Especialistas nos estados, a fim de pautar os temas-chave da atuação dos profissionais do magistério e de consolidar a unificação orgânica e política do segmento em torno da carreira única de professor/a. Esta, por sua vez, atende ao pressuposto de extensão da aposentadoria especial para todos os profissionais do magistério.

Este *Caderno* é composto de textos dos/as palestrantes/as da última reunião nacional do DESPE, em Brasília (16 e 17/05/13). Ele constitui mais uma contribuição da CNTE à luta pela organização de todos os/as trabalhadores/as em educação que integram a Confederação, na perspectiva de promover a qualidade da educação pública e a valorização de seus profissionais.

Brasília, janeiro de 2014

Maria Madalena A. Alcântara  
*Coordenadora Nacional do DESPE*

Roberto Franklin de Leão  
*Presidente da CNTE*

# CADERNOS DE EDUCAÇÃO



Artigos



# Currículo e projeto político-pedagógico

## *Implicações na gestão e no trabalho docente*<sup>1</sup>

ÁLVARO MOREIRA HYPOLITO\*

**RESUMO:** A articulação entre currículo e projeto pedagógico que afeta a gestão e a organização do trabalho docente, as políticas que envolvem aspectos do trabalho coletivo, e a avaliação, no Brasil e em outros países.

*Palavras-chave:* Currículo. Projeto político-pedagógico. Trabalho docente. Avaliação.

---

1 Este texto é fruto da apresentação no Seminário Nacional de Especialistas, realizado pela CNTE, entre os dias 16 e 17 de maio de 2013, em Brasília/DF.

\* Doutor em educação. Professor associado da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Pesquisador. E-mail: <hypolito@ufpel.tche.br>.

## Introdução

**A** Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), entidade referência para os trabalhadores da educação no Brasil, tem desempenhado um papel muito importante nas discussões sobre políticas educacionais. Fui militante na diretoria do Sindicato dos Municípios de Pelotas, como representante dos professores e da diretoria da Associação de Docentes. Como pesquisador na universidade, acompanho as lutas e tenho afinidade com o que preocupa a entidade.

A articulação entre o currículo, o projeto de escola e o projeto pedagógico afeta, diretamente, a forma de gestão e, principalmente, a forma de organização do trabalho docente e as condições de trabalho. Pretendo trazer questões sobre as políticas de currículo, políticas de gestão e políticas para o trabalho docente no Brasil, abordando o projeto político-pedagógico, o que envolve aspectos do trabalho coletivo, do currículo e do projeto de escola.

Uma das discussões trata da gestão escolar democrática de uma experiência sobre a qual farei menção para exemplificar minha posição de estudioso de algo consistente cujos efeitos sobre o desempenho dos alunos e sobre os resultados escolares foram significativos (LEITE et al., 2012). É importante o projeto político-pedagógico na escola e a possibilidade de produzir uma educação de qualidade.

Em relação ao currículo, venho estudando o tema na perspectiva das políticas. Ele pode ser abordado a partir de vários aspectos. Há os que se preocupam com o currículo prescrito, o currículo em ação, o currículo manifesto,

o currículo oculto - designações que poderíamos utilizar para falar de diferentes abordagens.

## O currículo prescrito

Quando me refiro ao currículo prescrito, estou preocupado com quem está no ambiente escolar, os professores da rede de ensino, com suas definições, o que as escolas devem ou não ensinar. Nesse sentido, assume importância a ideia dos parâmetros curriculares ou diretrizes curriculares, documentos importantes, elaborados a partir de uma iniciativa do Estado, para orientar o que as escolas devem ensinar e, em alguma medida, como as escolas devem ensinar. Minha preocupação central é estabelecer em que medida essas definições são meros parâmetros e/ou diretrizes ou são definições daquilo que devemos fazer e como devemos fazer.

No ano passado, fizemos um debate sobre as expectativas de aprendizagem, em meio ao Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE), e ninguém sabia muito bem de onde viria a preocupação com o tema. Depois, as coisas foram clareando: trata-se de uma preocupação sobre as expectativas da aprendizagem, pois há que se definir o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado, com qual idade, para quem etc. São definições *a priori*. Por isso é que o currículo prescrito, o que fica estabelecido, documentado, acaba definindo o que vai ser controlado e como vai ser controlado, do ponto de vista da implementação.

No Brasil, nos últimos anos, a adoção de uma perspectiva gerencialista na educação tem se dado, precisamente,

como o preconiza esse modelo de gestão; muito menos in loco e muito mais a distância, um distante cada vez mais presente, controlado desde fora. Como isso funciona exatamente? Os testes padronizados, por exemplo, constituem uma das formas de o Estado efetivar o controle sobre o que deve ser ensinado e o que é ensinado, efetivamente.

Isso está bastante relacionado com as políticas de avaliação que o Brasil vem desenvolvendo desde os anos 1990. Não que a preocupação com a avaliação seja nova. Na época de Anísio Teixeira e da criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), já era uma preocupação. Como avaliar os resultados escolares para saber que tipo de problema, onde estava, em que região existia etc? Sempre houve e sempre haverá essa preocupação. O que nos preocupa é que o foco dos sistemas atuais de avaliação passa a ser trabalhado no plano individual, na unidade escolar. É o professor que passa a ser avaliado. A unidade escolar passa a ser identificada, gerando absurdos. Na verdade, temos relatos de verdadeiros linchamentos e humilhações, com a publicação e fixação de placas nas portas das escolas com o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e por aí afora. Em algumas redes isso é muito visível. Tal tipo de política de responsabilização apresenta-se de forma bastante agressiva.

Esses elementos acabam construindo o currículo e as regras, prescritas e estabelecidas, às quais as escolas e os professores são submetidos. Podemos identificá-las como parte das políticas de responsabilização ou políticas de avaliação, o conjunto que foi e vem sendo implementado no

Brasil. Ao discutir, em outro evento da CNTE, as expectativas de aprendizagem, eu já citara um livro, que julgo importante enfatizar novamente e cuja leitura recomendo. Trata-se de *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*, de uma autora chamada Dayane Ravitch (2011), da área de história da educação, que teve grande envolvimento com políticas similares nos Estados Unidos. Ela auxiliou o governo de George W. Bush a implementar o programa *No Child Left Behind* (NCLB), construído com base na lógica da *accountability*, com testes padronizados, incentivo às escolas *charter*, políticas de direito de escolha, políticas de avaliação. Ela acreditava piamente nisso. No campo educacional, Ravitch é uma pessoa de formação conservadora. O livro, publicado no Brasil em 2011, faz uma profunda autocrítica em defesa da escola pública. A autora analisa várias dessas políticas, projeto por projeto, como os que foram implantados em Nova Iorque, em San Diego, entre outros lugares, onde fez investigações in loco para verificar os seus efeitos no desempenho dos estudantes, em termos de desigualdades sociais, econômicas e culturais, assim como na formação dos professores, com o fechamento de escolas, a demissão de professores, a privatização de setores importantes da educação pública etc.

A autora analisa o papel das grandes corporações, de grupos e famílias milionários e fundações, que a partir de certo momento passaram a querer “ajudar” a resolver o problema da escola pública na forma da filantropia (BALL, 2013). Isso também acontece no Brasil, como demonstra Shiroma (2011), indicando as articulações, as redes e o jogo



de interesses entre governos, governantes, fundações privadas e outras instituições, com ou sem fins lucrativos.

A autora monta um quadro muito expressivo de como vai se formando o conjunto, que critica duramente, inclusive autocriticando-se, porque a todo o momento retoma a ideia de que acreditara no que ajudou a desenvolver. Ela demonstra que os testes conduzem a algo muito perverso, na forma como têm sido realizados: há o enfraquecimento do ensino, o empobrecimento curricular, pois as áreas cobradas nos testes são valorizadas na própria carga horária das escolas. Há relatos de estudos que mostram professores afirmando que, um mês antes dos exames, aumentam a carga horária de português e de matemática como forma de preparação para os exames (HYPOLITO; IVO, 2013).

Para aumentar o Ideb

Os materiais didáticos são redirecionados e focados para atender aos mesmos objetivos dos exames e a escola que quer melhorar o seu Ideb tem que melhorar duas coisas: a nota nos exames e o fluxo de aprendizado. A melhoria do fluxo de aprendizado é outro aspecto muito presente nos relatos de professores. Na pesquisa que tenho participado sobre trabalho docente na educação básica no Brasil, organizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, coordenado pela Profa. Dalila A. Oliveira (UFMG), realizada em sete estados brasileiros (agora em uma etapa qualificativa), essa melhoria do fluxo de aprendizado aparece fortemente. No trabalho com os grupos focais, cerca de oito grupos em cada estado, o relato de professores é o de que há políticas deliberadas, intencionais, para facilitar a aprovação dos alunos. Trata-se de

políticas deliberadas para melhorar o fluxo, porque, evidentemente, se houver melhora do fluxo, mesmo que as notas do exame se mantenham, o Ideb tende a aumentar.

Ora, isso tem determinado o foco de muitas escolas na preparação para os exames, com a preocupação de facilitar o fluxo do alunado. Em boa parte dos países desenvolvidos, o fluxo escolar é praticamente automático, muitos países não possuem reprovação significativa até a terceira, quarta ou quinta série, mas não é a isso que me refiro. Refiro-me à facilitação das formas de aprovação, o que faz com que docentes e escolas acabem se direcionando para atender às demandas prescritas, conduzindo ao que Diane Ravitch (2011) chama de empobrecimento curricular.

O processo de empobrecimento curricular conduz à retomada de outro conceito, que já foi utilizado no campo do currículo e que anda meio abandonado: a ideia de que precisamos de uma justiça curricular. Sabe-se, por experiência e observação, que não há necessidade de exames, de uma grande avaliação sistêmica uma escola, para que se saiba que um aluno de pública de classe média vai se sair melhor no Ideb do que um aluno de periferia urbana. Não necessitamos dessa sofisticação. Nós precisamos de uma escola de qualidade para o estudante com outras demandas, pois o padrão curricular não consegue promover justiça para pessoas diferentes. Embora aparentemente pareça promover, não o consegue. É preciso que as comunidades, com suas culturas e necessidades, desenvolvam as próprias estratégias de ensino. Trata-se de uma longa discussão. Não falo genericamente contra a avaliação. O Estado tem que saber o que acontece na educação sob sua

responsabilidade. Precisa saber onde acontece e o quê. Outra coisa é fazer avaliação na forma como o Estado tem definido, com um modelo fracassado nos Estados Unidos e em muitos dos países desenvolvidos. Os que melhor se saem no *Programme for International Student Assessment* (Pisa) são os países como a Finlândia, que adotam modelo muito diferente, sem sistema de avaliação baseado em testes padronizados.

Ao conhecer a realidade da educação pública, o Estado tem que desenvolver políticas para solucionar os problemas e, para isso, precisa avaliar o sistema educacional. Faço essa ressalva para dizer que a perspectiva que adoto não trata da negação absoluta da avaliação. O que está em questionamento é a perspectiva gerencialista, que responsabiliza cada escola, cada docente, cada estudante, com foco individualizado.

Outro aspecto a abordar é a ideia de que o currículo, quando entra em ação, não acontece como o desejado e prescrito pelas políticas. O Estado não tem nenhuma garantia de que as políticas que desenvolve vão dar certo. O Estado ouve ou ausculta muito pouco o professor, ouve muito pouco as entidades de docentes e ouve menos ainda os estudos críticos das universidades. Ele absorve somente as perspectivas que têm servido para realimentar as próprias políticas e não as pesquisas contrárias às suas políticas. Boa parte da academia brasileira no campo educativo advoga contra as políticas de avaliação. Mas as pesquisas não têm tido efeito algum sobre as políticas. Ao contrário, mesmo com os resultados fracassados, as políticas só aumentam, por exemplo, as propostas por um tipo

de avaliação da pré-escola e para o ensino superior. As universidades, agora, vão ter um processo avaliativo similar ao do Pisa para o ensino médio, através da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do *Assessment of Higher Education Learning Outcomes (Ahelo)*<sup>2</sup>, e provavelmente o Brasil estará alinhado a essa avaliação.

## **Política de gestão desaparece**

Com as atitudes indutoras do Estado, o currículo em ação deveria ser feito concretamente nas escolas, a partir da negociação entre o que é prescrito e o que se poder realizar. Todavia, aqui reside um aspecto importante: que condições as escolas têm para pensar a si mesmas e para pensar um projeto próprio que ponha em questão o que está prescrito? A tendência é, simplesmente, entrar no fluxo do que está sendo cobrado, o que me induz a levantar questões sobre as políticas de gestão.

Lamento dizer, como especialista em educação, que essa função está fadada ao desaparecimento, para além do que já ocorreu com a reestruturação da escola. Hoje, um dos fenômenos que crescem muito no Brasil e que tem se tornado uma preocupação é a parceria público-privada na educação. Na maioria dos estados e em muitas prefeituras, contratam-se métodos de ensino próprios, modelos de gestão e de softwares que administram a escola.

No Rio Grande do Sul, há poucos anos, foram estimuladas experiências significativas na rede estadual do ensino

---

2 Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/ahelo>>.

com instituições (como a Fundação Ayrton Senna, o Instituto Alfa e Beto e o Geempa), para a adoção de programas próprios de ensino e de gestão. Há relatos detalhados de estudos e pesquisas<sup>3</sup> sobre como esses métodos constituem uma ação praticamente direta dessas instituições nas escolas e na preparação do quadro docente. Os supervisores do sistema muitas vezes são os repassadores de informação e muitas vezes não tiveram a preparação que imaginavam para se requalificarem etc.

De fato, os métodos são tão prescritivos, que chegam a apontar o que o professor deve dar na aula tal, com o que deve iniciá-la, o que deve ler e quando, que tipo de leitura e exercício, assim por diante. Uma aula tem que ser concluída porque a próxima depende daquela. Se o método não for seguido e se a professora não cumprir os conteúdos e as atividades, o alunado vai se sair mal na prova, pois os processos de avaliação do próprio sistema são provas simuladas para buscar a melhoria de resultado do Ideb.

É um fenômeno que ocorre em todo o país, com muitos desses métodos chancelados pelo MEC. Fica evidente toda uma pressão, uma articulação, para que as secretarias de educação de municípios e de estados sejam assediadas, sistematicamente, a fim de adquirir novos métodos, novos softwares e pacotes como a grande solução para a melhoria do Ideb. Em São Paulo, inúmeras prefeituras trabalham com sistemas apostilados contratados, porque não possuem mais uma estrutura de técnicos da própria secretaria ou de profissionais especialistas para dar conta

---

3 Há várias dissertações e teses defendidas na UFRGS e na UFPel, por exemplo, analisando essas experiências.

do trabalho de supervisão, de organização, de orientação e de discussões com os profissionais nas escolas.

É preocupante, pois os programas, em geral, trabalham para atender às políticas de responsabilização. Os programas de ensino afirmam algo do tipo: “Olha, a escola vai mal, a escola pública não tem qualidade; não só qualidade, mas não tem capacidade de resolver os problemas, portanto, precisam de um sistema cientificamente organizado, baseado em evidências.” No caso da alfabetização, chega-se a afirmar que o método científico é o fonético. Decorre daí que a visão de Paulo Freire ou de qualquer outra forma de pensar alfabetização não é científica. Há um instituto que diz: “Nosso método é um método cientificamente comprovado”, como se não fosse conhecido que *n* formas de alfabetização são possíveis e que os métodos podem ser utilizados até de forma plural.

O que importa destacar é que essas políticas são perfeitamente adequadas aos modelos de responsabilização, o que implica avaliação, exames, índices etc. Como as instituições montam sistemas de ensino formalmente adequados a essas políticas, tornam-se extremamente sedutoras aos municípios. A nova administração inicia o trabalho em uma prefeitura e, muitas vezes, não sabe o que fazer. Recebe inúmeras ligações telefônicas e contatos desse tipo de instituição, com adesão acrítica muito frequente e preocupante (ADRIÃO; DAMASO; GALZEANO, 2013).

Em relação ao trabalho docente, há implicações para a formação de professores. As faculdades de educação passam a ser secundarizadas no processo de formação. Tem circulado no país notícias sobre uma certa pessoa, jovem,

mulher, formada em Harvard, que nunca entrou em uma sala de aula, nem se formou em educação e que tem um projeto, presente em muitos países, que é o *Teacher for America*. A ideia é: para ser professor, não precisa ter licenciatura, para dar aula basta compromisso e vontade. O profissional sai da universidade, muito qualificado, de qualquer graduação, e pode entrar principalmente nas escolas de periferia para uma ação reparadora, localizada. A preparação é de dois ou três meses e afirma obter grandes resultados (FISCHMAN; DIAZ, 2013).

Há, ainda, o aspecto da remuneração, que tem afetado o trabalho de ensinar, com implicações diretas sobre o desempenho docente, assim como os planos de carreira, em pauta novamente na maioria dos estados e dos municípios, porque os planos estão relacionados com a aprovação do piso nacional de salário, desviado para o tema da vocação. As administrações estaduais municipais alegam não possuírem condições financeiras para arcar com os custos advindos da legislação, e um dos aspectos argumentados é a estrutura dos planos de carreira. Se o piso é piso, é o básico e é do professor com magistério. Em algumas redes de ensino em que o professor com graduação tem um incentivo muito grande, para alguns administradores, isso extrapola os orçamentos.

Por outro lado, há formas de incentivo preocupantes. São as que se baseiam no pagamento por desempenho. Em várias localidades, na escola que se sai bem no Ideb, os docentes têm direito a receber o décimo quarto salário ou outra forma de abono. É o pagamento por desempenho, abandonado em várias cidades nos Estados Unidos,

inclusive em Nova Iorque, onde foi realizado um estudo que mostrou ser uma política inócua, que não muda nada. É claro que todos querem receber um pouco mais, mas não é o que faz melhorar o desempenho dos alunos e dos professores.

As condições de trabalho e as formas de precarização a que têm sido submetidos os professores são mais avassaladoras do que um pequeno abono. Em alguns programas/projetos de escola integral adota-se a estratégia que não é a da escola integral (com professores 40 horas) na qual os alunos possam permanecer durante todo o dia. O aluno vai ao turno inverso, mas não é o corpo docente da escola que ministra aula, são oficineiros, contratados na comunidade, com baixa remuneração, sem qualificação profissional muitas vezes, com o discurso meio estranho de que é para incentivar a participação. Na verdade, trata-se de uma desqualificação profunda do trabalho de ensino e dos profissionais de educação (que são relegados), além de criar uma forma de contratação, praticamente de terceirização.

## Conclusão

Pensar o trabalho pedagógico de escolas significa pensar o currículo e pensar o currículo nas escolas não é só o que ensinam com o conteúdo programático, mas tudo o que organiza a vida escolar. Isso implica trabalho coletivo, pois não há como a escola pensar a si mesma, sem pensar-se coletivamente (a não ser que contrate uma empresa, um instituto qualquer para fazer o que a escola tem que



fazer). Para ser um coletivo informal, há necessidade de gestão democrática, o que significa processos participativos, pressupondo um projeto de trabalho coletivo. Para isso, é imprescindível um tempo de planejamento, outro ponto de estrangulamento da Lei do Piso Nacional de Salário.

Boa parte dos gestores públicos municipais e estaduais argumenta que 30% da carga horária para tempo de preparo é impossível de ser garantido, porque seria necessário contratar muita gente. Mas há que se dizer o contrário: sem esse tempo não é possível um trabalho coletivo e não é possível a escola pensar de forma autônoma, consistente com um projeto político-pedagógico. A construção de um currículo tem que considerar e valorizar a cultura escolar, a cultura da comunidade, o próprio projeto social de escola, que necessita de um projeto político-pedagógico com ensino inovador, para enfrentar os problemas que as formas tradicionais de ensinar não têm conseguido. Isso envolve controles técnicos, controles sociais, controles culturais.

Uma definição muito prescritiva sobre o que devem ser as diretrizes curriculares e os parâmetros curriculares é ruim para a participação nas escolas. O exemplo da Finlândia, novamente, mostra que não há prescrição, as diretrizes são muito amplas, muito gerais, as escolas discutem o que fazer nas suas comunidades, em âmbito local. A experiência relatada (LEITE et al., 2012) é o exemplo de escola que abraça um projeto coletivo próprio, de forma responsável e consistente. O coletivo escolar teve embates com a prefeitura durante dez ou mais anos para preservar o número de professores, com tempo de preparo de trabalho, para

que eles tivessem horário integral nas escolas. Os efeitos dessas ações parecem ter sido positivos. Tudo indica que as escolas públicas com bom desempenho apresentam elementos de participação relevantes para a sua organização e funcionamento.

É essencial a noção de que as políticas oficiais são políticas sem garantia. Tem que haver interlocução, sem a qual qualquer formulação de política educacional está fadada ao fracasso. Ou se discute com a comunidade escolar e com a sociedade qual é, afinal, o projeto de escola para o país, para o estado, para os municípios ou a tendência é de que as políticas não vão ser efetivadas.

Um último aspecto, fundamental, é que não adianta escola pública com qualidade, sem financiamento. O Brasil tem riquezas, tem recursos e aplica pouco em educação. A luta pela aplicação de 10% do PIB é fundamental. Não há nenhum país que tenha desenvolvido a educação sem financiamento. O caso da Finlândia é novamente um exemplo, ela saiu da Segunda Guerra Mundial em crise. Outro exemplo é o Japão, que saiu demolido da Segunda Guerra Mundial. Uma das coisas que esses países fizeram foi garantir escola pública de qualidade, da pré-escola ao ensino superior e à pós-graduação, com alto investimento. Não há outra forma. A Coreia do Sul, que há 40 anos possuía todos os indicadores sociais e econômicos, alfabetização, renda per capita piores que o Brasil, hoje tem todos esses índices muito melhores e uma educação pública garantida, em boas condições. É uma questão que deve ser encarada por toda a sociedade. Daí a importância que a CNTE cumpre ao desempenhar o papel de fomentadora desse debate.

## Referências

- ADRIÃO, Theresa; DAMASO, Alexandra; GALZERANO, Luciana S. A adoção de sistemas privados de ensino em escolas públicas de educação infantil: reflexões a partir do perfil dos professores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 11, p. 434-460, ago. 2013.
- BALL, Stephen J. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís A. **Sociologia da educação**: análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2013.
- FISCHMAN, Gustavo E.; DIAS, Victor H. Ensinar para qual América? Reflexões de professores iniciantes sobre suas escolhas profissionais e a crise econômica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 11, p. 495-514, ago. 2013.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira; IVO, Andressa A. **Políticas curriculares e sistemas de avaliação**: efeitos sobre o currículo. *Revista e-Curriculum (PUCSP)*, v. 11, p. 376-392, 2013.
- LEITE, Maria C. L. et al. Gestión escolar democrática: una construcción contextualizada en escuelas municipales de la ciudad de Pelotas, RS, Brasil. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 17, p. 89-113, 2012.
- RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- SHIROMA, Eneida O. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, Mário L. N.; LARA, Angela M. B. **Políticas para a educação**: análises e apontamentos. Maringá: EDUEM, 2011.

# Projeto pedagógico e currículo

## *Uma construção participativa*

MALVINA TANIA TUTTMAN\*

**RESUMO:** A vivência dos primeiros dias de magistério e de uma longa carreira fornece os elementos para as reflexões deste texto sobre uma construção participativa vivenciada pela autora em uma escola pública.

*Palavras-chave:* Projeto pedagógico. Currículo. Gestão participativa.

---

\* Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), membro do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEE RJ). Rio de Janeiro/RJ - Brasil.  
E-mail: <malvina.tuttman@gmail.com>.

## Introdução

**A** credito em processos participativos, especialmente quando se trata da elaboração de propostas curriculares e de projeto político-pedagógico. Esta certeza se apoia em estudos e nas experiências junto a outros parceiros na escola pública de ensino fundamental, quando atuei como professora e supervisora educacional; na universidade, como docente, diretora de escola, pró-reitora de extensão e reitora; ou no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep). Nesses espaços, tive a feliz oportunidade de exercitar o fazer coletivo e reforçar práticas de respeito aos diferentes saberes, como também práticas de escuta e de diálogo.

Para sustentar minhas reflexões, sinto necessidade de revisitar o passado, mesmo que brevemente, recordando momentos do início de minha trajetória profissional, há pouco mais de 40 anos, fundamentais para continuar a ser professora.

Comecei a lecionar na Zona Oeste do Rio de Janeiro, menina ainda, 18 anos, recém-formada pelo Instituto de Educação, com alguma teoria, pouca prática e um convencimento de que muito sabia. Chego à escola e me deparo com crianças que estavam se alfabetizando, vindo de inúmeras repetências, muitas delas já desinteressadas em ficar na escola. Eu não sabia o que fazer. Nós nos olhamos curiosos, com medo do desconhecido, por minutos que pareceram anos. Resolvi me apresentar e saber os seus nomes. Minhas mãos tremiam quando escrevi “Malvina” no quadro de giz (chamava-se quadro negro). Eles

riram. Eu também. Algo nos identificou. Talvez a intuição de que tínhamos muitas dúvidas e receios e que precisávamos uns dos outros. Começamos a conversar. Enfim, aqueles meninos e meninas me ensinaram muitas coisas ao longo daquele ano. Faço, ainda emocionada, um depoimento: eu pouco sabia das suas vidas, das suas histórias, dos seus sonhos. Os métodos de alfabetização e outras tantas técnicas aprendidas não faziam sentido, se desconectavam daquele contexto, pois aquelas crianças eram únicas. Elas e eu precisávamos descobrir juntas o nosso caminho. Uma das muitas lições aprendidas: precisamos estar abertos para ouvir os estudantes, não importando a sua idade, e ouvir a comunidade também. Eu aprendi e continuo aprendendo muito com os meus colegas, mas, principalmente, com meus alunos.

O tempo passa. Confirmando dia a dia a minha decisão de ser professora. Fiz Pedagogia (magistério, supervisão e administração). Cheguei a trabalhar como supervisora educacional em escolas, e depois na Secretaria de Educação, envolvida com a questão de propostas curriculares. A minha primeira pesquisa de cunho mais científico foi a dissertação de mestrado, que teve como temática o currículo. A secretária de educação à época lançou um guia intitulado *Subsídios para implantação do currículo nas escolas do Município do Rio de Janeiro*. Já naquela época eu pensava: como pode ser implantada uma proposta de cima para baixo? Será que a sua implantação foi realizada dessa forma? Qual foi o fluxo de comunicação e o processo decisório para implantar esses currículos? Os supervisores, os orientadores, os professores foram ouvidos? De

que forma esse processo aconteceu? A semente para o exercício de ações articuladas estava lançada.

Na universidade, já na década de 1980, comecei a me interessar pelas ações de extensão. Apreendi com o contato com o outro, com as comunidades, com os movimentos sociais. Tanto na Escola de Educação quanto no Departamento de Extensão e na Reitoria participei do processo coletivo de elaboração de projetos pedagógicos. No Inep, uma das primeiras ações foi a realização de um grande fórum de debates, com a parceria da Associação de Servidores, tendo como tema “O Inep que queremos, o Inep que a sociedade quer”. Esse fórum foi o marco para o plano de reestruturação, criando espaços de discussão e de definições no âmbito do coletivo daquela autarquia.

Esse olhar para experiências vividas junto a tantos companheiros teve a intenção de, por um lado, me apropriando do pensamento de Paulo Freire, evidenciar que somos razão e emoção, de forma indissociável e que a maneira como estou me expressando (afetivamente) não reduz o rigor científico do que falo ou escrevo. Nas palavras de Freire (2010), “conheço com meu corpo todo, sentimento, paixão. Razão também.” Por outro lado, afirmar que as reflexões que farei a seguir sobre currículo e projeto político-pedagógico são decorrentes de estudos, mais especialmente, de vivências práticas.

## **Currículo, avaliação e projeto**

Currículo é tudo o que é realizado na escola, tendo como referência os parâmetros curriculares nacionais. Defendo a existência de parâmetros curriculares num país continental como o nosso, pois, por uma questão de justiça, de direitos, é imprescindível ter uma base comum ao alcance de todos os estudantes. Agora, a forma como se trabalha essa base comum e como são acrescentados outros conhecimentos, outras competências e habilidades, é tarefa da escola, do seu coletivo. O currículo é muito mais. Ele tem alma, contempla histórias de vida, reafirma culturas, saberes e fazeres que identificam um determinado grupo social, considerando as bases legais definidas para a educação nacional. Defendo que haja uma unidade nessa grande diversidade, mas a escola tem que ter autonomia para elaborar sua proposta curricular, considerando a legislação e as particularidades de sua comunidade. Portanto, o currículo ultrapassa a mera organização de conhecimentos e competências, definidos em matrizes denominadas de referência, que tem a finalidade única de elaborar instrumentos de avaliação, normalmente utilizados nas avaliações em larga escala.

Há espaço para as avaliações em larga escala e definições de indicadores nacionais. Porém, a forma como essas “avaliações” estão sendo utilizadas limita o grande potencial das escolas, dos professores e estudantes, dicotomizando as ações pedagógicas e definindo pelas escolas o que deve ser ensinado (treinado).

É de amplo conhecimento que alguns governos vêm estimulando premiação aos profissionais e às escolas, a



partir dos resultados de testes padronizados/exames, com a intenção de melhorar os índices o que passa a ser o objetivo principal, deixando em segundo plano a avaliação propriamente dita do sistema e suas possíveis indicações de melhoria da educação. Dessa forma, é estimulada a competitividade e a criação de um “mercado de avaliação”, com a intenção de preparar os estudantes para os testes. Em consequência, o currículo pleno, onde devem ser vivenciadas experiências e construídos conhecimentos formadores de cidadãos críticos, deixa de ter a sua real importância.

Considero, também, que já temos dados suficientes para fazer avaliações diagnósticas da educação brasileira em todos os seus níveis. Mais do que números, é fundamental a interpretação qualificada. É preciso conhecer o que nos revelam os dados e os microdados, para a elaboração de um verdadeiro diagnóstico da educação.

Destaco a importância do projeto político-pedagógico, em todos os níveis do sistema. Para a definição de ações educacionais, seja a nível governamental ou de escolas, é necessário ter um marco de referência, que represente as utopias, os sonhos, os princípios educacionais desejados por uma comunidade representativa. Podemos entender o Plano Nacional de Educação (PNE) como o projeto político-pedagógico do país. É preciso, porém, que os entes federados e as escolas o interpretem e elaborem o seu próprio projeto político-pedagógico, que assumirá as características e especificidades daquela comunidade. É preciso refletir sobre o que está sendo realizado, o que é desejável para as crianças, os jovens e os adultos do nosso país. Os sonhos, as utopias sempre têm que estar presentes e não

somente em ações desvinculadas dos ideais desenhados de forma republicana. Não é incomum a adoção de medidas imediatistas, desvinculadas de um planejamento pautado em marcos de referência e nos diagnósticos. Surgem modelos únicos, cartilhas, guias como “receitas” a serem reproduzidos nas escolas, que são percebidos, por alguns, como o “remédio” infalível para os “males” da educação. Fórmulas mágicas que desconsideram o grande potencial de nossas comunidades escolares.

## Ensinar e aprender

É na escola que se concretiza o ato de ensinar e aprender. Não se pode tirar a autonomia das escolas, guardando a unidade nacional. Os estudantes de uma determinada instituição de ensino são únicos, com suas histórias e possibilidades. Por exemplo: minha neta, ainda nos anos iniciais do ensino fundamental, é capaz de resolver um problema de matemática, do tipo: uma mariola custa 50 centavos, comprei dez mariolas. Qual foi o troco, se eu possuía 20 reais? Agora, se ela fosse como milhões de crianças brasileiras que vivem ainda em situações de extrema precariedade, ou como tantas crianças que me param no sinal de trânsito para vender mariola, possivelmente não seria capaz de resolver o problema anteriormente referido, mas poderia, como essas crianças, rapidamente fazer um raciocínio lógico e dizer assim: “Aí, tia! Compra cinco mariolas ‘por tanto’?”, com muita rapidez, que, muitas vezes, nem eu sei fazer “as contas” e compro. Ela, minha neta, não tem

essa habilidade, porém tem outras. Assim como as crianças a quem me referi no exemplo não são melhores ou piores que outras. São, apenas, diferentes!

Faço essa simples reflexão para afirmar que quando são especificadas as competências e as habilidades para determinado teste padronizado, a matriz considera uma média das crianças, não a maior parte das crianças, mas as crianças consideradas “tipo padrão”, tipo minha neta.

O raciocínio lógico é importante, todas as crianças têm direito de desenvolvê-lo. A forma de trabalhar, desenvolver tal habilidade, porém, tem que ser no âmbito da escola, a partir da realidade em que está inserida, a partir do diagnóstico daquelas crianças. Os parâmetros curriculares são diretrizes amplas, que devem “iluminar” o trabalho a ser desenvolvido pela escola.

Vou mencionar outro exemplo relativo à habilidade motora na alfabetização. A criança mora em uma comunidade e ali enfrenta uma série de obstáculos: subir imensas escadarias, andar/correr por vielas sem nenhum calçamento, e outros obstáculos físicos que fazem parte do seu cotidiano. Essa criança solta uma pipa maravilhosamente. Agora, quando essa criança vai para a escola, e se essa escola não está preparada para analisar e perceber as diferenças, os professores podem fazer a seguinte análise: “Ela não tem habilidade motora fina para segurar no lápis, então, essa criança não atingiu o nível desejado para iniciar o processo de alfabetização.” Normalmente, essa criança é, desde o início de sua escolaridade, considerada incapaz. Mas, se um menino ou uma menina de seis ou sete anos, em outras condições de vida, fosse avaliado tendo por critério

“empinar uma pipa” para verificar a sua condição motora, certamente seria “reprovado”.

O que eu quero afirmar com esses exemplos é que as crianças têm experiências diferentes e podem demonstrar isso de várias formas. Quem empina pipa e quem sobe escadas e desce escadas com a velocidade que muitas crianças fazem, sem cair, que dançam samba na ponta dos pés, estão preparados para desenvolver ações que dependam de coordenação motora. As escolas, às vezes, dizem que não estão prontas para aprender. Por quê? Culpa dos professores, dos profissionais? Não, porque ficou convencionado que as crianças devem demonstrar determinados padrões previamente estabelecidos. Algumas situações a que são expostas tais crianças não fazem parte de suas vidas. Estou reforçando esses aspectos porque os testes padronizados acabam fazendo um pouco disso. Submetem a maior parte das crianças a determinadas situações que, às vezes, ela sabe o que é e teria como responder, mas aquela situação não é da sua vivência. Reafirmo: os currículos e os projetos pedagógicos não podem ficar reféns dessa forma de pensar a educação.

## **Construindo diagnósticos**

Definido o marco referencial do projeto pedagógico em um coletivo que pensa junto, a outra etapa é a construção do diagnóstico. O que é um diagnóstico? É verificar a que distância a nossa realidade está do desejado. Uma série de instrumentos pode e deve ser utilizada para auxiliar nessa percepção.

Para melhor explicitar esse pensamento, vou me valer do relato de uma experiência que ocorreu em uma escola pública do município do Rio de Janeiro, quando eu estava completando 25 anos de exercício profissional na educação básica. Resolvi deixar o nível central da Secretaria de Educação e voltar para o chão da escola, na medida em que utilizei a escola como campo de pesquisa para cursar o mestrado, o doutorado e realizar investigações diversas. Eu me sentia “devedora”. Portanto, no meu último ano de exercício profissional nesse nível de educação considerei necessário retornar à escola como supervisora educacional, e “retribuir” com conhecimentos adquiridos ao longo dessa trajetória. O que aconteceu foi parecido com o meu primeiro dia de magistério, aos 18 anos. Eu cheguei à escola considerando que tinha muito a ensinar. Aconteceu a mesma coisa. Reaprendi. Reaprendi com os colegas, reaprendi com os alunos. Foi nessa escola que vivenciei com tantos colegas, estudantes e representantes da comunidade a experiência de elaborar um projeto pedagógico participativo. Era início da década de 1990 e o projeto pedagógico ainda não fazia parte da prática das escolas. Alguns colegas, a princípio, foram contrários. Mesmo assim, iniciamos o processo. Normalmente, as reuniões da escola eram marcadas durante a semana. Em decorrência, a frequência dos responsáveis era baixa. Então, surgiu a proposta: “Vamos marcar no domingo?” O grupo conversou com a direção da escola sobre uma forma de compensar o domingo. Tudo acordado, foi realizada uma intensa mobilização junto aos alunos, aos responsáveis, à comunidade próximo à escola. No dia marcado para o primeiro encontro, a equipe

organizadora colocou no pátio da escola cerca de 30 cadeiras, pois a expectativa de participação não ultrapassava esse número. Os convites foram alargados, também, para todos os profissionais da escola – inspetor, merendeira, apoio administrativo, supervisores, orientadores, direção, além da representação de alunos. Anteriormente, a equipe realizou reuniões com os responsáveis, por turma, e foram escolhidos representantes. Da mesma forma, houve reunião com os estudantes e seus representantes escolhidos por meio de votação. Conclusão: no dia da reunião tivemos que acrescentar cadeiras porque o número de participantes foi muito além do esperado. Houve a apresentação da proposta de construção participativa do projeto para a escola e a sua metodologia. Com a palavra disponibilizada a todos, começou a discussão. Inicialmente, só os professores falavam. A participação dos estudantes parecia tímida, a princípio. Tinham receio da crítica ou das sanções dos professores.

Próximo ao término previsto para a reunião, uma merendeira levantou timidamente o braço. Ela já queria falar anteriormente, mas a coordenação do encontro não havia percebido. Era como se ela fosse invisível. Sua participação só ocorreu porque a merendeira sentiu-se provocada, ofendida, injustiçada. Alguns professores começaram a dizer que depois do recreio era impossível dar aula porque as turmas chegavam atrasadas em sala. A culpa acabou saindo do aluno e passou a ser uma responsabilidade dos inspetores e da merendeira. A merendeira afirmou, um pouco insegura: “Realmente, a merenda atrasa, e atrasa muito. Mas, eu já falei com a Dona Fátima (diretora à época) que precisa colocar um relógio na parede para a gente controlar o

tempo. Além disso, nós somos poucos funcionários e precisamos ao mesmo tempo fazer a comida e servir aos alunos. Paramos para lavar as canecas, os pratos e os talheres e aí forma a fila. Depois, voltamos para servir novamente, isso sem contar que a pia é pequena e entope, e quando entope vaza, e aí temos que limpar o chão.” A merendeira completou: “E eu quero dizer que nós podemos também contribuir para falar alguma coisa sobre os alunos, porque quando eles vão merendar, nós observamos, nós vemos uma série de coisas, o que eles gostam e não gostam.”

Aquele momento tornou-se histórico para todos os que ali estavam. A partir daquele instante, iniciou-se, verdadeiramente, a construção do projeto da escola. Foram realizadas diversas reuniões, com intensa participação de todos os envolvidos, com as pessoas sentindo maior liberdade para expressar seus pensamentos, sem críticas. Não foi tarefa fácil, mas o grupo aprendeu a escutar, a respeitar as diferentes opiniões. Antes, o professor chegava e se dirigia para a turma, preocupado em cumprir todo o programa de sua matéria. Poucos eram os encontros coletivos, com exceção das reuniões do conselho de classe. Temas importantes como o da diversidade, o da tolerância, passaram a ser discutidos.

## Conclusão

O currículo dessa escola começou a ser repensado a partir da construção coletiva do projeto político-pedagógico, que apontou uma concepção de escola, desenhou um diagnóstico e definiu ações para todos os setores da

escola, e de como se daria o acompanhamento e a avaliação da proposta. Reafirmamos, portanto, que cada escola é única, com as suas possibilidades e fragilidades. São, portanto, incomparáveis.

O ato de construir coletivamente o projeto pedagógico e a proposta curricular da escola pressupõe, principalmente, acreditar que é possível alcançar o sonho, o ideal, a utopia desenhada. Pressupõe apostar no potencial do professor e do estudante. Acreditar significa oferecer ao estudante e aos profissionais da educação as oportunidades de vivenciar experiências significativas que possibilitem a abertura para o novo, para o inusitado, para a superação, que envolve esperança (marco de referência), lucidez (percepção da realidade) e ação (tomada de decisão).

Concluo com as palavras do grande poeta Carlos Drummond de Andrade:

Não serei o poeta de um mundo caduco.  
Também não cantarei o mundo futuro.  
Estou preso à vida e olho os meus companheiros.  
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.  
Entre eles, considero a enorme realidade.  
O presente é tão grande, não nos afastemos.  
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.

## Referências

ANDRADE, Carlos D. **Antologia poética**. 67. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Editora Olho D'água, 2010.



Boletim

**CNTE**informa



Luta pelo Piso, Carreira, Profundização, valorização profissional são temas-chave do informativo. Acesse o site

**www.cnte.org.br**

faça o cadastro e receba semanalmente, o Boletim em seu endereço eletrônico.

**RECEBA O BOLETIM**

Nome

E-mail

Receber em HTML?



# A avaliação escolar

## *Características e tensões*<sup>1</sup>

OCIMAR MUNHOZ ALAVARSE\*

**Resumo:** O artigo define as características da avaliação interna e da avaliação externa, destacando as tensões e discutindo a qualidade do ensino, as formas de medir o conhecimento, propondo às instituições responsáveis outros métodos de mensuração, como a meta-avaliação.

*Palavras-chave:* Avaliação interna Avaliação externa. Método de avaliação. Meta-avaliação.

---

1 Este artigo baseia-se em minha palestra no Seminário Nacional de Especialistas promovido pela CNTE, entre os dias 16 e 17 de maio de 2013, em Brasília/DF.

\* Doutorado em educação. Professor na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), onde coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepave). E-mail: <ocimar@usp.br>.

## Introdução

Quando assumi o cargo de coordenador pedagógico, em 1995, em uma escola de ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP) na qual trabalhei até 2008, para assumir o cargo de professor na Universidade de São Paulo, deparei-me com acirradas polêmicas, envolvendo questões sobre ciclos e promoção automática. Na verdade, elas indicavam um debate sobre a conceituação e o lugar da avaliação no processo de escolarização. Isso acabou alimentando minha trajetória no mestrado e no doutorado, quando pude aprofundar investigações sobre a avaliação escolar, entre outros assuntos.

A avaliação que os professores conduziam com os alunos era o ponto de partida, destacando, por exemplo, os conceitos de avaliação formativa e somativa e seus usos no cotidiano escolar. A partir de 2002, aprofundei meus estudos sobre as avaliações externas, em função do peso que algumas delas passavam a ter nas políticas educacionais, com destaque para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), desde 1995 e 1996, respectivamente. As preocupações sobre a avaliação escolar realizada pelos professores, que hoje denominamos avaliação interna, se associam àquelas sobre as avaliações externas, que, com o advento da Prova Brasil em 2005, têm lugar privilegiado nas políticas educacionais dos governos federal, estaduais e municipais, com implicações na pauta das entidades sindicais.

Além da trajetória acadêmica, tive outra relação privilegiada com a avaliação: nos últimos anos, na RME-SP, coordenei o Núcleo de Avaliação Educacional, um departamento na Secretaria de Educação composto por funcionários concursados, que têm, entre outras, a atribuição de organizar a Prova São Paulo, a avaliação externa da RME-SP.

Para explorar algumas características e tensões em torno da avaliação escolar, começo salientando um paradoxo: qualquer professor é um avaliador profissional. Não que outros profissionais não o sejam. Mas essa dimensão do professor, na relação com os alunos, é muito destacada.

A atividade docente é objeto de formação explícita nos cursos de licenciatura, pois não se admite a figura do professor leigo. No entanto, a dimensão de avaliador não recebe, praticamente, formação destacada, pois raros são os cursos de licenciatura em que é possível encontrar elementos explícitos de formação do avaliador, o que, em minha opinião, é um paradoxo. Como é que nós avaliamos os alunos? Por autodidatismo referenciado na experiência com nossos professores e colegas.

Se até meados dos anos 1980 ainda tínhamos alguma disciplina que tinha a avaliação como objeto de ensino, na perspectiva de contribuir nessa dimensão do avaliador, isso desapareceu das licenciaturas. O que restou, de certa forma, foi uma “crítica” sociológica e filosófica à avaliação, inclusive associando-a à opressão e à exclusão. Se essa crítica tem pertinência, pode ter levado a equívocos e lacunas formativas, pois não é a avaliação em si mesma que oprime ou exclui, mas o processo pedagógico coadunado com uma

visão da escolarização, que não tinha (tem) o sucesso como objetivo principal.

Não estou sustentando que, antes, a formação docente era completamente adequada. A formação dos profissionais em educação, nos cursos de licenciatura, quando muito propicia um questionamento das práticas avaliativas, uma crítica necessária, mas insuficiente, para a formação do profissional que vai avaliar. Por isso, estamos diante de um paradoxo, que pode agregar dificuldades para o debate sobre avaliação escolar no seio do professorado. Não bastando essa lacuna na formação, para avaliar os alunos, nas escolas onde trabalham, os professores se veem, nos tempos correntes, diante de desafios adicionais, com as avaliações externas. É um quadro difícil para o movimento sindical, devido às consequências dessas avaliações, associadas às bonificações.

## **As avaliações externas**

Há uma presença significativa das avaliações externas, com ressonâncias acaloradas de vários matizes. O grande poeta José Paulo Paes (1926-2008) nos ensinou que é entre a recusa e o entusiasmo que corre a estrada da compreensão crítica. Como pesquisador, sou obrigado a buscar essa compreensão crítica, o que não quer dizer que eu não possa recusar ou me entusiasmar com algumas coisas. Mas é preciso tomar cuidado com as recusas e os entusiasmos, especialmente, mas não só, com relação às avaliações externas.

Diante dessas avaliações, encontramos, com muita frequência, dirigentes educacionais (secretários e ministros) entusiasmados com a suposta precisão de seus números (os resultados) e sua capacidade de revelar a “verdade” das redes e escolas. Mas há, também, oposição às avaliações externas, recusando-as completamente, como se fossem o sinônimo de um “mal” desprovido de qualquer significado ou importância, sem nenhuma validade e consistência. Ambas as posturas são equivocadas.

Para os defensores incondicionais das avaliações externas, elas permitem revelar quem são os “melhores” e os “piores” profissionais. Daí decorre o pagamento de bônus. Discordo radicalmente dessa posição por duas razões: uma, é por entender que políticas de bonificação dividem os trabalhadores da educação e os enfraquecem no movimento por reivindicações históricas; outra é porque as avaliações externas não dão segurança estatística para discriminar “melhores” e “piores”, haja vista o erro de medida que acompanha os resultados. Para alguns essas avaliações são o que há de pior no mundo e, portanto, é preciso recusá-las completamente; outros, com entusiasmo exagerado, supõem que sejam instrumentos de garantia da educação de qualidade.

Como buscar uma compreensão crítica? Sem esgotar o assunto, a começar, evidentemente, pelas minhas limitações e, depois, pelas circunstâncias. Um primeiro elemento a se demarcar é a associação entre os resultados das avaliações externas e sua capacidade de expressar a qualidade da educação escolar. Este é um problema que também existia(e) nas avaliações internas, pois há

professores que acreditam que sua avaliação teria essa propriedade, em termos absolutos, de informar sobre a qualidade da aprendizagem dos alunos.

## **Avaliação e qualidade**

Retomando a associação entre resultados de avaliações e qualidade, defendo que isso precisa ser relativizado e a relativização começaria por algumas demarcações, uma delas, o próprio conceito de qualidade da educação escolar. Primeiro porque é um conceito histórico; o que significa afirmar que é mutável no tempo - em cada momento podem coexistir vários conceitos de qualidade, dependendo dos interesses em jogo ou das perspectivas que se adote. Portanto, não existe “uma” qualidade, muito menos uma qualidade “certa” ou “errada”. Pode-se sustentar que a qualidade de uma coisa é definida pelas propriedades que tem ou, em outro extremo, por sua excelência, por aquilo que excede em relação à outra coisa. Por isso existem pessoas que falam de qualidade e querem, na verdade, falar do que alguém – uma escola ou um aluno – excede à outra. Mas, podemos falar, também, da qualidade de alguma coisa pela descrição do que constitui aquele fenômeno; por exemplo, podemos falar da qualidade da educação escolar pela exposição de seus elementos intrínsecos.

Aprofundando a temática, no âmbito educacional, a qualidade pode se dar no processo ou, em outro extremo, no produto – no resultado. Evidentemente, a expressão “em outro extremo” é empregada para salientar oposições

para efeito de exposição, pois na prática podemos encontrar posições matizadas pela combinação ou articulação desses extremos.

Para outros, a qualidade da educação escolar vai se manifestar no acesso, permanência e conclusão de uma determinada etapa. Como meu saudoso professor José Mário Pires Azanha lembrava, como começar o debate sobre a qualidade de uma escola, de um sistema educacional? Para ele, começava pelo acesso. Uma educação que se apresenta como obrigatória e emancipatória, que não garante o acesso, sequer entraria no debate da qualidade. Só para ilustrar, um dado dramático no Brasil é aquele sobre os jovens de 15 a 17 anos, que revela que só metade dessa população está no ensino médio, sendo que 30% ainda estão no ensino fundamental e 20% fora da escola, quase todos sem concluir o ensino fundamental ou o ensino médio. Parte desse problema deriva da avaliação praticada no interior das escolas. Os jovens concluem o ensino fundamental em um período de nove a dez anos, para um ensino fundamental de oito anos, o que faz do Brasil um dos países com menores taxas de aprovação nessa etapa obrigatória da escolarização.

Para evidenciar que a questão da qualidade não é tão simples, como querem alguns que a associam mecanicamente às proficiências estimadas nas avaliações externas, é preciso mostrar que a qualidade pode ser, também, vinculada à igualdade de oportunidades. O acesso ainda não está garantido nem mesmo no ensino fundamental, pois no Brasil já chegamos a 98%, (que não é 100%) e qualquer percentual representa muita gente em termos absolutos.



Outro modo de abordar a questão da qualidade, e que pode parecer provocação, é tomá-la como igualdade de resultados do processo de escolarização. Setores da própria esquerda, no plano político, no máximo chegam à defesa da igualdade de oportunidades, como manifestação de uma sociedade mais justa. O que apresento é a bandeira da igualdade de resultados – pelo menos de alguns resultados – no final da permanência na escola obrigatória, quando não deveriam existir diferenças entre seus concluintes. Na realidade, a diferença existe e é “abissal”. Na RME-SP, existem jovens terminando a 8ª série, tendo como referência as proficiências estimadas pela Prova São Paulo, com desempenho equivalente à 3ª série do ensino médio privado, por um lado, e outros com desempenho equivalente à 4ª série. Nesse exemplo, estou considerando que a proficiência em leitura e em resolução de problemas seria resultado que, além de decisivo para o aproveitamento dos conhecimentos escolares, não deveria apresentar disparidades. Claro que essa diferença, para quem defende a escola como uma “máquina” para encontrar os melhores, é necessária, justificável e garantia de uma escola de qualidade. Mas, para quem defende a igualdade de resultados como critério de qualidade, isso tira o sono.

## **Mensurando a qualidade**

Até aqui, mesmo sendo superficial, pode-se perceber como a delimitação do que seria qualidade é um processo bastante complexo. Contudo, o debate pode ganhar

novos contornos quando tentamos medir a qualidade, isto é, quando exploramos sua mensurabilidade. Para tanto, podemos procurar por elementos que sejam “manifestações” da qualidade da educação escolar e, ao mesmo tempo, passíveis de uma quantificação. Para tentar medir a qualidade podemos nos ater a vários aspectos relativos ao universo escolar, isolando-os ou associando-os, e, sem esgotar, começar a lista pelo currículo, pois esse tópico é admitido por muitos que se debruçam sobre a escola como vinculado à qualidade. Como proceder? Podemos indagar quantas disciplinas tem o currículo, qual a carga horária de cada uma, entre outros. As discussões atuais em torno da escola de tempo integral têm, entre os defensores, o argumento de que o aumento da carga horária vai garantir – ou aumentar – sua qualidade. Seria uma maneira de medir a qualidade da escola expressa em seu currículo.

As condições de ensino, incluídas as condições de trabalho dos professores como expresso na Lei do Piso (Lei nº 11.738/2008), condensam, também, uma noção de qualidade da escola. Quanto os professores recebem pela venda da sua força de trabalho e em que condições vão vendê-la? Isso seria qualidade, e mensurável. No caso das condições de ensino, focar a infraestrutura da escola como um índice de sua qualidade.

Outra coisa que é possível medir, associada à qualidade, é a taxa de matrícula, de rendimento e de transição. Lembrando: taxas de matrícula são as brutas e as líquidas; as de rendimento compreendem as de aprovação, reprovação e abandono; as de transição abarcam as de promoção, de repetência e de evasão. Sem entrar no mérito

das divergências sobre a capacidade de expressarem a qualidade, elas dão uma ideia completa do fluxo escolar, englobando, também, seu alcance social. Este aspecto historicamente concentrou os desafios ao desenvolvimento da escolarização no Brasil, sobretudo até início dos anos 1990.

Para concluir essa sequência de exposição sobre a mensurabilidade da qualidade da educação, pode-se admitir a medida dos conhecimentos ou competências de seus alunos, em vários anos escolares e áreas de conhecimento. Nesses casos, tem se recorrido ao uso de provas padronizadas para medir as proficiências, inclusive para permitir eventuais comparações. O tópico tem concentrado o debate sobre a qualidade. Há a crença na precisão das provas, e, de outro, nos atributos de resultados escolares, que não podem ser facilmente descartados como expressão do trabalho escolar. Um grande exemplo dessa associação é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que, embora, também utilizando as taxas de aprovação, apoia-se em grande medida nos resultados do Saeb, composto pela Prova Brasil e pela Aneb.

Para avançar um pouco mais, feitas as ressalvas e problematizações sobre qualidade da educação escolar, devemos focar mais diretamente o tema da avaliação escolar. Começo salientando que a literatura da área registra mais de 100 conceituações do que seria avaliação, ainda que nem todas sejam excludentes. Em meu trabalho acadêmico, considero, para efeito de delimitação conceitual, que, a rigor, avaliação tem como núcleo central a noção de julgamento. Mais amplamente, avaliação é um processo curricular, ou seja, é um processo – um conjunto de

elementos – e, simultaneamente, faz parte do conjunto das atividades da escola – seu currículo –, ainda que professores digam, às vezes, para seus alunos “amanhã tem avaliação”, querendo dizer que amanhã vai aplicar uma prova. Reversamente, quando os alunos perguntam “professor, o senhor vai dar avaliação amanhã?”, querem perguntar se amanhã o professor vai aplicar uma prova. A prova é apenas um simples e poderoso instrumento para coleta de informações e não uma avaliação.

A avaliação se consubstancia quando nós julgamos alguma coisa. Esse julgamento se expressa, muitas vezes, em termos de “está bom”, “é aceitável”, ou mesmo com graduações do tipo “ótimo”, “adequado”, “avançado” etc. Assim, avaliação não é somente reflexão, menos ainda a intervenção na realidade. A avaliação lança mão da reflexão e pode contribuir com a intervenção, mas não se confunde e não se restringe a esses aspectos, até porque seria confundir avaliação com todo o processo pedagógico.

Para que um juízo possa ser feito sobre algum objeto, há duas condições. Que exista informação consistente a respeito desse objeto, que pode ser, por exemplo, o domínio que o aluno tem na leitura em língua materna. Para isso, como assinalado anteriormente, podem contribuir as provas, justamente por permitirem levantar informação. A outra condição é que haja critérios de avaliação, isto é, a que referências as informações levantadas serão comparadas ou contrastadas. A delimitação de critérios é que permitirá um juízo sobre o domínio do aluno em leitura.

É possível em alguns casos efetuar esse julgamento baseado em resultados que foram traduzidos em escalas – como

no Saeb –, o que pressupõe um processo de medida. Ocorre, na prática, que professores transformem a contagem de acertos de um aluno numa prova um tipo de medida cuja escala é compreendida entre zero e o total de acertos possíveis. Esses acertos devem ser, posteriormente, cotejados com algum critério, para, então, expressar um juízo, aventando a hipótese de que as usuais notas de 0 a 10 possam ser tomadas como expressão de julgamento ou, ainda, que sirvam como um ponto intermediário, para definir, isso sim, um julgamento em termos de aprovado ou reprovado.

Do exposto, mesmo que sumariamente, a ideia de avaliação associada a julgamento ressalta os “riscos e perigos” da própria avaliação, o que nos leva a considerar que nem sempre precisamos avaliar; e, em decorrência, a importância de que o levantamento de informações esteja apoiado em técnicas, instrumentos e procedimentos bem organizados e aplicados, e que os critérios sejam os mais objetivos possíveis. Tudo isso para se evitar julgamentos sem a devida consistência.

Se julgamento e levantamento de informações indubitavelmente compõem a avaliação escolar, pode-se admitir, já em sua fronteira, que a noção de encaminhamentos ou de consequências seja associada à avaliação escolar, pois na escola, sobretudo, a avaliação é desencadeada com vistas à tomada de alguma decisão.

## **Características e tensões**

Quando nos reportamos ao processo avaliativo, alguns de seus elementos precisam ser bem demarcados: o

primeiro é definir quem é o **sujeito** da avaliação? Quem a conduz? Quem decide o que entra ou o que não entra na avaliação? Aqui está o centro da polêmica da avaliação interna e externa: seu sujeito. As avaliações internas tinham e têm como sujeito os professores; por seu turno, nas avaliações externas (ainda que nem sempre completamente externas), o sujeito passa a ser o ministro ou os secretários de educação. Ou seja, o professor perde a proeminência.

O **objeto** da avaliação diz respeito ao que será avaliado. Eis a fonte de problemas em algumas avaliações externas, pois o explicitado como seu objeto é a proficiência em leitura, mas o que se avalia é a escola ou o professor. É possível avaliar os professores, mas é preciso estar explícito e demandaria outros procedimentos. Guardadas as proporções, a “confusão” pode ocorrer no interior de uma sala de aula quando um professor diz que faz avaliação cognitiva, e, na verdade, começa a colocar comportamento, bons modos etc.

Depois temos a **finalidade** da avaliação. Aqui surge a questão da avaliação formativa, pois se trata do uso que se pretende para os juízos da avaliação. Por definição, uma avaliação é considerada formativa quando seus resultados são destinados a (re)orientar a ação do formador antes que o programa esteja em andamento, o que implica organizar as atividades avaliativas em determinados momentos. Isso não retira a relevância das avaliações somativas, realizadas ao final de um processo, que devem ser vistas como as que, do ponto de vista do formador, permitem mudança para outro curso.

Outra coisa importante é sobre o **usuário** da avaliação. O professor quando avalia, por que está avaliando? Por

que a Secretaria de Educação o obriga a avaliar? Por que ele vai usar no processo? Quando um governo estabelece uma avaliação externa, quem é o usuário? Quem vai usar aqueles resultados? É a imprensa? São os trabalhadores? São os sindicatos? Isso provoca uma profunda confusão, pois a delimitação do usuário implica formas e meios adequados a eles.

Finalmente, a **metodologia** da avaliação se reporta aos procedimentos e instrumentos utilizados. Entre outras características, a metodologia é responsável por um “erro de medida”, quando se usa processos de medida, pois não há medida sem erro e o desafio é controlá-lo para que sejam atingidos níveis aceitáveis ao tipo de avaliação conduzida, especialmente no caso das avaliações externas.

O último aspecto, quanto às características e tensões da avaliação escolar, é que no quadro peso avassalador das avaliações externas, embora eu não seja contrário às avaliações externas por princípio (e a despeito de contrapor-me a certos usos, como é o caso da bonificação de professores a partir de resultados de alunos), precisamos de maior ênfase a uma demarcação. Nesse sentido, minha “bandeira” hoje é a proposta, que já apresentei ao Conselho Nacional de Educação e ao Inep, de meta-avaliação.

## Conclusão

A meta-avaliação é quando uma determinada avaliação torna-se objeto de avaliação. Aqui o problema é quem controla as avaliações do Inep. Quem controla as avaliações

dos governos estaduais e municipais? Hoje, praticamente, ninguém. Mas nós precisamos ter procedimentos de acompanhamento, o que é muito simples, pois não pode haver uma avaliação sem um grupo de professores acompanhando sua realização; os sindicatos podem acompanhar; a imprensa pode acompanhar. Precisamos, inclusive, de estatísticos independentes para o tratamento dos dados, sem retirar o direito de o Inep fazer avaliação.

Precisamos controlar, entre outros quesitos, o erro de medida e a qualidade dessas provas. E devemos chegar a um código de ética, no Brasil, para a realização de avaliações. Sobretudo, as avaliações externas têm profundas implicações no trabalho dos professores, então precisamos de uma meta-avaliação (que é o controle dessas avaliações). Isso faz, inclusive, com que possamos melhorá-las; em alguns casos, não publicar os resultados é melhor, pois são muito ruins, há erro de medida muito grande e, em outros casos, vai abrir um debate do que de fato vai ter que entrar nas avaliações.

E permitir o que tenho defendido como uma questão teórica: o diálogo entre as avaliações externas e as internas. Não se trata de tirar o lugar de avaliador do professor, o paradoxo não é resolvido tirando o professor do lugar de avaliador, mas, sim, pela melhoria da formação dos professores, pelo menos a inicial.

A meta-avaliação resolve o problema do uso do resultado dessas avaliações, que estão sem controle, governos de todos os tipos e partidos estão fazendo avaliações falando o que querem e ninguém sabe se aquilo está certo ou não.

A democracia é a desconfiança organizada, inclusive para a defesa dos direitos dos trabalhadores.



## Referência

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

# Avaliação para aprendizagem na formação de professores

BENIGNA MARIA DE FREITAS VILLAS BOAS\*

**Resumo:** O texto apresenta resultados da pesquisa realizada em turmas da disciplina Avaliação Escolar, do curso de pedagogia da Universidade de Brasília, ministrada pela autora, e referem-se a dois semestres letivos de 2008 e um de 2009, com a participação de 133 alunos e informações coletadas por meio de observação, conversas informais e questionário, ao final de cada semestre.

*Palavras-chave:* Avaliação escolar. Aprendizagem. Formação de professores.

---

\* Pós-doutorado em educação. Atualmente é professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB) e coordena o Grupo de Pesquisa Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico (GEPa). E-mail: <mbboas@terra.com.br>.

## Introdução

A avaliação praticada nas escolas de educação básica e nos cursos de nível superior tem cumprido duas funções principais: somativa ou formativa. A primeira tem sido a mais usada. Harlen (2006) explica que esses dois termos podem dar a impressão de serem dois tipos diferentes de avaliação ou de se vincularem a diferentes métodos de obtenção de informações. Não é esse o caso, afirma a autora. O que interessa é como a informação é usada. Segundo ela, por esse motivo, torna-se necessário fazer a distinção entre “avaliação para aprendizagem” (*assessment for learning*) e “avaliação da aprendizagem” (*assessment of learning*). A diferença essencial entre essas duas expressões é que a avaliação para aprendizagem é utilizada na tomada de decisões que afetam o ensino e a aprendizagem em curto espaço de tempo. Esta é a avaliação formativa, comprometida com as aprendizagens de todos os estudantes. A avaliação da aprendizagem é a que se volta para o registro e o relato do que foi aprendido no passado, correspondendo à avaliação somativa, cujo foco são os resultados e não o processo de aprendizagem. A mesma autora entende que a avaliação formativa inclui a diagnóstica, interessada no que o aluno já aprendeu, no que ainda não aprendeu e nos aspectos facilitadores e dificultadores do processo de aprendizagem. Uma das diferenças fundamentais entre a avaliação formativa e a somativa é que, na primeira, os avaliadores são os alunos e o professor, enquanto, na segunda, o professor é o único avaliador (HARLEN, 2006). Não há dicotomia

entre elas, assevera a autora. Cada uma tem seu propósito e seu campo de ação.

A organização do trabalho pedagógico que acolha a avaliação formativa requer que a aprendizagem da avaliação esteja fortemente presente na formação do professor, em seus vários momentos. Por esse motivo, o propósito deste texto é apresentar resultados de uma pesquisa conduzida em turmas da disciplina Avaliação Escolar, do curso de pedagogia da Universidade de Brasília, por mim oferecida. As informações aqui apresentadas e analisadas referem-se a dois semestres letivos de 2008 e um de 2009, compreendendo a participação de 133 alunos. As informações foram coletadas por meio de observação, conversas informais e questionário. Este último foi aplicado ao final de cada semestre.

A pesquisa teve como objetivo analisar as percepções dos alunos sobre a prática, em sala de aula, da avaliação informal, da avaliação por colegas e da autoavaliação. Como o tema central da disciplina era a avaliação escolar e os alunos eram futuros profissionais da educação (alguns já eram professores), o trabalho pedagógico foi desenvolvido para que se analisasse a teoria sobre a avaliação e, ao mesmo tempo, se adotassem práticas condizentes com os temas discutidos. O principal procedimento de avaliação adotado nesses três semestres foi o portfólio, pelo fato de ele ser construído pelo aluno e nortear-se pelos princípios da reflexão, criatividade, autoavaliação, parceria e autonomia (VILLAS BOAS, 2004).

## **Avaliação informal, avaliação por colegas e autoavaliação: sua importância na avaliação formativa**

Resultados de pesquisas têm revelado que três componentes da avaliação formativa não têm sido objeto de discussão e de vivência em cursos de formação de professores: a avaliação informal, a avaliação por colegas e a autoavaliação. Refiro-me especificamente a “cursos de formação de professores” pelo fato de eles constituírem momentos privilegiados de aprofundamento teórico, sistematização de ideias, realização/análise de pesquisas e, ao mesmo tempo, de análise da prática correspondente. Contudo, entendo que essa formação faz parte de um processo mais amplo, que não ocorre apenas em cursos, mas tem início quando os futuros profissionais da educação passam a frequentar escolas, quando crianças.

A avaliação informal ocupa grande parte do trabalho pedagógico escolar. Realiza-se por meio da interação do aluno com professores, demais profissionais da educação que atuam na escola e até mesmo com colegas, em todos os momentos e espaços escolares. Na educação infantil e nos anos iniciais da educação fundamental, essa modalidade de avaliação é frequente por causa do contato longo e duradouro do professor com seus alunos, dando-lhe chances de conhecer mais amplamente cada um deles: suas necessidades, seus interesses, suas capacidades. A interação que ocorre quando um aluno mostra ao professor como está realizando uma tarefa ou lhe pede ajuda é uma prática avaliativa porque o professor tem

a oportunidade de acompanhar e conhecer o que ele já aprendeu e o que AINDA não aprendeu. Quando circula pela sala de aula observando os alunos trabalharem, o professor também está analisando, isto é, avaliando o trabalho de cada um.

Embora não tão intensa quanto nos primeiros anos do processo de escolarização, a avaliação informal está presente em toda a educação básica e superior. Cabe aos docentes praticá-la de maneira que ela se articule à avaliação formal como meio de complementação das informações coletadas sobre a aprendizagem dos alunos. Com essa intenção ela se insere na avaliação formativa.

A autoavaliação e a avaliação por colegas vêm a compor o processo de avaliação formativa.

A avaliação informal, a autoavaliação e a avaliação por colegas são componentes da avaliação formativa que, devidamente praticados, contribuem para a formação da autonomia intelectual dos alunos, princípio quase ausente no trabalho pedagógico da educação básica e superior.

## **Avaliação informal: “planejada e realizada com ética”**

As informações construídas junto aos alunos da disciplina Avaliação Escolar sobre a avaliação informal evidenciaram os aspectos que se seguem.

## *Ética na avaliação*

A diferença entre a avaliação informal e a formal é que a informal nem sempre é prevista e, conseqüentemente, os avaliados, no caso os alunos, não sabem que estão sendo avaliados. Por isso deve ser conduzida com ética. Precisamos sempre nos lembrar de que o aluno se expõe muito ao professor, ao manifestar suas capacidades e fragilidades e seus sentimentos. Cabe à avaliação ajudá-lo a se desenvolver, a avançar, sem expô-lo a situações embaraçosas ou constrangedoras. A avaliação serve para encorajar e não para desencorajar o aluno. Por isso, rótulos e apelidos que o desvalorizem ou humilhem não são aceitáveis. Gestos e olhares encorajadores por parte do professor são bem-vindos. Afinal de contas, a interação do professor com os alunos é constante e muito natural. Uma piscadinha de olho de forma acolhedora e amiga, indicando que o aluno está no caminho adequado, lhe dá ânimo.

Os alunos da disciplina Avaliação Escolar assim se expressaram sobre a avaliação informal:

*Ela é muito forte e tem uma dimensão ética muito importante.*

*Precisamos conhecer seu lado deseducativo.*

*Ela precisa ser justa e não desvalorizar as experiências dos alunos.*

*Em muitas situações o professor não pode se dirigir ao aluno em voz alta.*

O último depoimento refere-se à necessidade de o professor não fazer comentários sobre o desempenho do aluno publicamente, mas conversando com ele reservadamente,

para que a confiança mútua se estabeleça. Complementarmente a isso, cabe lembrar que se avalia o trabalho do aluno e não a sua pessoa.

A avaliação informal dá grande flexibilidade de julgamento ao professor, devendo ser praticada com responsabilidade. Um dos exemplos disso é o costumeiro “arredondamento de notas”, que consiste em o professor aumentá-las ou diminuí-las segundo critérios por ele definidos e nem sempre explicitados. Além disso, esses critérios costumam ser diferentes para cada aluno. Esse arredondamento é feito com base nessa modalidade de avaliação. Quando é feito para aumentar a nota, os argumentos usados costumam ser: o aluno é organizado, frequente, atento, interessado, cumpre as tarefas etc. Por outro lado, o arredondamento é feito, também, para diminuir a nota, usando-se justificativas do seguinte tipo: o aluno não cumpre o estabelecido, é conversador, é preguiçoso, é desinteressado, não faz as atividades, chega atrasado. São argumentos advindos da avaliação informal. O fato de ela não ser prevista, mas de resultar de situações espontâneas, pode ser altamente positivo se soubermos compreender esses momentos como provocadores de aprendizagem. O professor atento, interessado na aprendizagem do seu aluno e investigador da realidade pedagógica procurará usar todas as informações advindas da informalidade para cruzá-las com os resultados da avaliação formal e, assim, compor a sua compreensão sobre o desenvolvimento de cada aluno.



## *Formas de manifestação*

A avaliação informal pode acontecer quando o professor: dá ao aluno a orientação de que necessita, no momento exato; manifesta paciência, respeito e carinho ao atender a suas dúvidas; providencia os materiais necessários à aprendizagem; demonstra interesse pela aprendizagem de cada um; atende a todos com a mesma cortesia, sem demonstrar preferência; elogia o alcance dos objetivos da aprendizagem; não penaliza o aluno pelas aprendizagens ainda não adquiridas, mas, ao contrário, usa essas situações para lhe dar mais atenção, para que ele realmente aprenda; não usa rótulos nem apelidos que humilhem ou desprezem os alunos; não comenta em voz alta suas dificuldades ou fragilidades; não faz comparações; não usa gestos nem olhares que possam desvalorizar o trabalho em desenvolvimento.

Nas turmas participantes da pesquisa, observou-se, que, embora a avaliação informal fosse objeto de ampla discussão, com o apoio de textos, de relatos de pesquisas e de experiências dos alunos, quando eles escreviam sobre o tema a ênfase era quase sempre dada ao seu papel desencorajador. Eles aproveitavam esses momentos para denunciar as práticas avaliativas punitivas às quais tinham sido ou ainda eram submetidos. Todos os alunos afirmaram que a avaliação informal ocorreu na turma por parte deles e da professora. Contudo, no item do questionário que solicitava as formas de manifestação dessa avaliação na turma, encontrou-se maior número de referência à avaliação informal por parte dos alunos:

*Nos cortes das falas.*

*Olhares e julgamentos, em silêncio.*

*Quando determinados alunos iam se expressar, alguns já faziam cara feia. Uma falou assim: lá vai o outro falar besteira.*

*Muitas vezes me senti reprimida por essas avaliações, não sei se as interpretei corretamente, mas foi assim que senti.*

*Notei que ocorreu mais entre os alunos. Há uns que são mais críticos, falam muito e acabam passando por chatos.*

*Quando uma opinião era muito polêmica, pude perceber risos como sinal de discordância.*

*Pelos olhares, gestos e cessão da vez de falar sobre determinados temas.*

*Pelos comentários durante a socialização dos portfólios.*

*Durante a socialização dos portfólios, era dada mais atenção aos que participavam mais ativamente das aulas e para aqueles que possuíam portfólio mais interessante.*

*Percebi a avaliação informal mais explícita nos alunos. Na professora, talvez por tentar se manter mais imparcial, não se tornava algo explícito, a não ser quando fazia gestos de aprovação quando alguns alunos se expressavam.*

O último depoimento parece indicar certa dificuldade de perceber manifestações de avaliação informal por parte da professora, talvez pelo fato de essa modalidade ainda não ser amplamente conhecida e abordada. O segundo depoimento é muito significativo e merece reflexão: nós, professores, precisamos considerar que “olhares e julgamentos em silêncio” são compreendidos pelos alunos como avaliação. No entanto, quando se discute esse tema, a ênfase costuma ser posta em provas e outros

procedimentos formais. Como o aluno nem sempre tem a oportunidade de interagir com o professor, mesmo em silêncio, ele constrói seus entendimentos e formula suas considerações.

Os alunos apontaram, de forma vaga, as manifestações de avaliação informal por parte da professora:

*Nas reações da professora, quando da colocação de alguns alunos, nas conversas de alguns alunos.*

*Nos olhares atentos da professora.*

*A aluna que estava grávida e a que estava doente recebiam cuidado especial.*

*A professora ficava circulando pela sala enquanto as atividades em grupo eram realizadas.*

Como afirma Perrenoud (1994, p. 105), “a escola é por definição uma máquina de avaliar.” Esses alunos com quem trabalhei já eram peças dessa engrenagem havia pelo menos 12 anos. Embora tenha sido discutido com eles o fato de serem futuros professores a quem caberá a tarefa de dar rumo emancipatório à avaliação, não foi fácil sensibilizá-los para essa prática na disciplina. O seu interesse estava quase sempre voltado para procedimentos de avaliação formal.

### *Importância da análise da avaliação informal em cursos de formação de professores*

Tratando da avaliação informal, Freitas (2002) comenta que:

Professores e alunos defrontam-se na sala de aula construindo representações uns dos outros. Tais representações

e juízos orientam novas percepções, traçam possibilidades, estimam desenlaces, abrem ou fecham portas e, do lado do professor, afetam o próprio envolvimento deste com os alunos, terminando por interferir positiva ou negativamente com as estratégias de ensino postas em marcha na sala de aula. **É aqui que se joga o sucesso ou o fracasso do aluno – nesse plano informal e não no plano formal.** De fato, quando o aluno é reprovado pela nota, no plano formal, ele já tinha sido, antes, reprovado no plano informal, no nível dos juízos de valor e das representações do professor – durante o próprio processo. (p. 315, grifos nossos).

A presença forte e, às vezes, tão decisiva da avaliação informal não costuma ser conhecida por professores e alunos, porque, como diz Enguita (1989, p. 203),

na escola aprende-se a estar constantemente preparado para ser medido, classificado e rotulado; a aceitar que todas as nossas ações e omissões sejam suscetíveis de serem incorporadas a nosso registro pessoal; a aceitar ser objeto de avaliação e inclusive desejá-lo. O agente principal desse processo de avaliação é o professor.

As considerações acima demonstram a necessidade de a avaliação informal ser amplamente debatida nos cursos de formação de professores. Mas só isso não basta. É preciso que se pratique a avaliação que se defende. Indagados sobre essa necessidade, alunos da disciplina pesquisada assim se posicionaram:

*Ela favorece informações nem sempre percebidas por meio de outras avaliações mais convencionais e, como aprendi ao construir meu portfólio, a mesma, conjugada com outras formas de avaliação, pode trazer êxitos para a aprendizagem.*

*Os futuros professores precisam estar conscientes do quanto a avaliação informal está presente na sala de aula e o quanto ela influencia*

*o desenvolvimento do aluno.*

*Há desconhecimento sobre a importância e as consequências dessa avaliação.*

*Se os futuros professores vão praticá-la, deverão analisá-la enquanto alunos, para que a percebam positivamente.*

*Para que seja planejada e realizada com ética.*

Os alunos indicaram maneiras de incluir a avaliação informal nesses cursos: fundamentando-se teoricamente sobre ela; utilizando as experiências dos alunos; discutindo resultados de pesquisas; por meio do diálogo com alunos e professores; adotando-se a postura ética requerida por ela. Foi possível constatar que os alunos insistiam na prática avaliativa realizada com ética. Tal fato parece indicar que esse componente não estava presente nas disciplinas que cursavam.

O desenvolvimento da avaliação informal com o objetivo de encorajar a aprendizagem do aluno abre espaço para a prática da avaliação por colegas.

## **Avaliação por colegas: “os colegas são mais gente como a gente”**

A avaliação por colegas (da mesma disciplina ou da mesma turma, por estarem desenvolvendo as mesmas atividades) é um componente importante do processo avaliativo e pode ser o primeiro passo para a autoavaliação. Enquanto analisam e corrigem suas próprias produções, os alunos podem fazer o mesmo com as dos colegas. Sabendo que suas atividades serão por eles apreciadas, as prepararão

com mais cuidado e, possivelmente, com mais prazer. As tarefas diversas podem ser avaliadas em duplas de alunos e, posteriormente, em grupos de três ou quatro, sempre tendo o acompanhamento do professor. Essa ajuda mútua tem a vantagem de ser conduzida por meio da linguagem que os alunos naturalmente usam, como disse um dos alunos da turma investigada: *“os colegas são mais ‘gente como a gente’ do que os professores. Podem se comunicar com mais clareza e me perceber melhor.”* Além disso, os alunos costumam aceitar mais facilmente os comentários de colegas do que os de seus professores (VILLAS BOAS, 2008).

Os próprios alunos podem criar listas de discussão, *blogs* e outros meios, por internet, para envio de material para análise por eles próprios.

O *feedback* advindo de um grupo de colegas pode ser mais bem aceito do que o individual. Esse tipo de avaliação permite a participação dos alunos e aumenta a comunicação entre eles e o professor, sobre sua aprendizagem. Além disso, o fato de os alunos reconhecerem suas próprias necessidades, comunicando-as ao professor, faz com que este tenha o seu trabalho facilitado e tempo maior para auxiliar os que precisam de sua atenção. Enquanto os alunos estão ocupados, envolvidos na avaliação das produções dos colegas, o professor pode dedicar-se a observar o desenvolvimento das atividades, refletir sobre elas e fornecer as intervenções necessárias. Em resumo, os alunos aprendem assumindo o papel de professores e de avaliadores das aprendizagens dos colegas (BLACK et al., 2003).

Nas turmas participantes da pesquisa, como o portfólio era um dos procedimentos de avaliação, essa prática foi

adotada nos momentos de socialização dos portfólios. Em datas combinadas, os alunos levavam para a sala de aula os portfólios em construção, para troca de experiências.

Os depoimentos coletados pelo questionário sobre os momentos de socialização foram reunidos em três grupos: 1) o dos que se sentiram à vontade desde o início – 30% dos alunos; 2) o dos que sentiram insegurança no início e, em seguida, perceberam que a socialização “poderia enriquecer o trabalho” – 65%; e 3) o dos que afirmaram não concordar com essa prática – 5%. Eis quatro depoimentos representativos do primeiro grupo:

*Hoje foi dia de socialização, todos trouxeram seus portfólios. Fizemos uma grande roda e todos falaram sobre o andamento, ideias e ao final compartilhamos os portfólios e trocamos dicas e formas de melhorar nossas produções.*

*O prazer da socialização consiste em ver valorizada por outros uma produção particular, que encontra significados em olhares diversos. O aluno aprende a reconhecer e respeitar outros trabalhos e outras visões e, ao mesmo tempo, aproveitá-los para enriquecer suas produções.*

*Socialização: ato de tornar algo acessível a todos. Este foi um momento único na disciplina. Momento em que apresentamos a todos nossas produções. Algo que era tão particular se tornou conhecido por todos. Tal atividade dá aos alunos a oportunidade de se expressarem artisticamente, oralmente, tecnologicamente etc. Ficaram evidenciadas as mais diversas habilidades dos estudantes. Essas habilidades não são percebidas ou até mesmo são desconsideradas pela avaliação tradicional. Ímpar! A socialização foi um momento ímpar! Momento de grande ebulição. Acabei de anunciar*

*o nascimento do meu portfólio. Tá aí! Meu portfólio será em forma de jornal.*

*Considero ser esse o momento mais importante da disciplina porque é quando vemos na prática nossas produções interagindo com as dos colegas.*

Embora os momentos de socialização tivessem sido precedidos de discussão sobre seus propósitos, representantes do segundo grupo afirmaram: “*senti-me perdida*”; “*insegura, como em todas as avaliações*”; “*senti-me avaliada negativamente, pois meu trabalho foi comparado com outros*”; “*tensa*”; “às vezes isso causa certa frustração porque o portfólio do colega pode estar mais criativo”; “*medo de ser julgada, de ter meus trabalhos classificados*”; “*dá uma certa insegurança devido ao medo da reprovação dos outros, mas, ao mesmo tempo, permite termos novas ideias, ver onde podemos melhorar*”.

Representantes do terceiro grupo declararam:

*Não concordo com essa possibilidade. Vejo mais uma forma de “pegar” ideias. A avaliação pouco é feita pelos colegas, visto que não falam com medo de influenciar a opinião da professora e com isso prejudicar os colegas.*

*No meu caso não foi enriquecedor porque os colegas não fizeram comentários.*

*Me senti horrível. Detesto me expor, principalmente porque meu trabalho não ficou bom e isso acarretou insegurança.*

Como essa prática avaliativa não costuma acontecer nas disciplinas do curso e os alunos chegam à universidade impregnados da avaliação classificatória, unilateral



e seletiva, parece-me que o trabalho pedagógico de um semestre letivo foi insuficiente para a incorporação da teoria e da prática da avaliação formativa.

## **Autoavaliação: “postura de quem busca melhorar”**

Enquanto avaliam as atividades de colegas, os alunos aprendem a avaliar seu próprio trabalho. Duncan Harris e Collin Bell, citados por Weeden, Winter e Broadfoot (2002), entendem a autoavaliação como um *continuum* do controle pelo professor ao controle também pelo aluno. Esse *continuum* significa que o aluno vai assumindo gradativamente a responsabilidade pela sua aprendizagem, o que não retira a participação do professor. Parte-se da avaliação tradicional para a colaborativa (professor e aluno) e da avaliação por colegas para a autoavaliação.

A autoavaliação é um componente importante da avaliação formativa. Refere-se ao processo pelo qual o próprio aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento, registra suas percepções e sentimentos e identifica futuras ações, para que haja avanço na aprendizagem. Essa análise leva em conta: o que ele já aprendeu, o que ainda não aprendeu, os aspectos facilitadores e os dificultadores do seu trabalho, tomando como referência os objetivos da aprendizagem e os critérios de avaliação. Dessa análise realizada por ele, novos objetivos podem emergir. A autoavaliação não visa à atribuição de notas ou menções pelo aluno; tem o sentido emancipatório

de possibilitar-lhe refletir continuamente sobre o processo da sua aprendizagem e desenvolver a capacidade de registrar suas percepções. Cabe ao professor incentivar a prática da autoavaliação pelos alunos, continuamente, e não apenas nos momentos por ele estabelecidos, e usar as informações fornecidas para reorganizar o trabalho pedagógico, sem penalizá-los.

Weeden, Winter e Broadfoot (2002) entendem que a autoavaliação é mais ligada à avaliação *para* aprendizagem do que à avaliação *da* aprendizagem, pelo fato de buscar o desenvolvimento da aprendizagem. Ela inclui a formulação de julgamentos do mérito do trabalho, pelo aluno, o que usualmente tem sido tarefa do professor. A valorização do que os alunos pensam sobre a qualidade do seu trabalho constitui um desafio à ordem estabelecida e à rotina escolar.

Como os alunos das turmas investigadas construíram seu portfólio, a autoavaliação, um dos seus princípios básicos, esteve sempre presente. Uma aluna afirmou: *“Fiz e refiz muitas vezes o meu portfólio. Sem dúvida, essa é uma postura de quem busca melhorar.”*

## **Por que avaliação para aprendizagem na formação de professores?**

Dos três componentes da avaliação formativa pesquisados, a autoavaliação foi o mais bem compreendido e desenvolvido, segundo minhas observações e os depoimentos dos alunos. Três fatos contribuíram para isso. O primeiro foi a construção, com os alunos, dos propósitos do

portfólio e dos descritores de avaliação. Foi feita a construção coletiva dos propósitos comuns à turma; em seguida, cada aluno escolheu o propósito específico do seu portfólio. Como etapa seguinte construíram-se, também coletivamente, os descritores de avaliação.

O segundo fato que contribuiu para a compreensão da autoavaliação foi a elaboração do memorial como primeira produção do portfólio. Pela primeira vez os alunos o escreveram. Ele iniciou o processo da autoavaliação. Duas alunas declararam:

*Neste portfólio, no memorial, pude mostrar para você, leitor, quem eu sou, o que penso, o que valorizo, o que sinto, o que vejo, porque quero atuar em educação e, principalmente, minhas preocupações quanto à avaliação na educação infantil, área em que pretendo atuar. Eu ainda não havia pensado quanto é importante a avaliação informal na educação infantil.*

*A autoavaliação foi praticada porque escrevi sobre mim, num trabalho que é meu, foi por mim construído, com autonomia e liberdade.*

O portfólio não só permite, mas até mesmo exige, a prática da autoavaliação porque ele evidencia toda a trajetória de aprendizagem, como se pode perceber nos depoimentos a seguir:

*Está sendo uma experiência singular a construção deste portfólio; sei que se fosse escrevê-lo novamente ele não seria mais desse jeito. Ele retrata tudo o que percorri na disciplina em momentos diferentes e que progressivamente me possibilitaram aprender.*

*O que eu mais gostei ao fazer meu portfólio foi perceber através da releitura dos meus textos que sou capaz de pensar, refletir e melhorar o que escrevo.*

Diferentemente do que ocorreu com a avaliação informal e a avaliação por colegas, nenhum dos alunos da turma demonstrou entendimento incompleto ou desfavorável à autoavaliação. Alguns depoimentos ressaltaram a necessidade de: deixar que o aluno se *“reconheça como construtor da sua aprendizagem”*; se criarem *“espaços democráticos”*; *“ensinar os alunos a fazer autoavaliação”*; *“criar relação amigável professor-aluno”*; *“explicitar para o aluno os propósitos e fundamentos da autoavaliação”*; *“a ética ser trabalhada”*; *“ela ser praticada desde a educação infantil”*; *“deixar claros os objetivos da aprendizagem”*.

O terceiro fato foi o trabalho desvinculado de menção (na UnB, em lugar de notas, atribuem-se as menções II, MI, MM, MS e SS), durante todo o semestre. Nenhum aluno a solicitou nesses três semestres de realização da pesquisa. A menção foi atribuída somente ao final do semestre, por necessidade regimental da UnB. Seria até natural que alguém quisesse saber que menção teria até determinado momento. Nas outras disciplinas do curso geralmente os professores atribuem menção ao longo do semestre. No caso da disciplina Avaliação Escolar, nos semestres em que foi desenvolvida a pesquisa, cada aluno construiu o seu portfólio levando em conta os propósitos e os descritores de avaliação. Todas as suas produções foram por mim analisadas e receberam minhas considerações e recomendações. Além disso, recolhi os portfólios três vezes durante o semestre para apreciação e oferecimento de contribuições. A tudo isso, se somaram as observações dos colegas apontadas nos momentos de socialização. Tudo indica que os alunos receberam o *feedback* necessário, sem vínculo com menção.

É importante ressaltar que a autoavaliação pôde ser compreendida e desenvolvida a contento porque se inseriu no trabalho com o portfólio. Não houve momentos específicos para que ela ocorresse; por meio da reflexão sobre as atividades realizadas os alunos a praticaram continuamente, inclusive por escrito.

Avaliação é aprendizagem. Enquanto se avalia se aprende e enquanto se aprende se avalia. Por esse motivo, a expressão avaliação para aprendizagem, em lugar de avaliação das aprendizagens, é a que se harmoniza com a avaliação formativa. A avaliação para aprendizagem tem a conotação de movimento, de busca pela aprendizagem, pelo professor e pelos alunos, enquanto a avaliação das aprendizagens se ocupa do processo já ocorrido.

Os professores aprendem a avaliar enquanto se formam. O seu processo de formação é longo, tendo início quando entram na escola como alunos. Todas as situações que presenciam e vivenciam, como alunos, nos vários níveis do processo de escolarização, fazem parte da sua constituição de professores e podem ser bem marcantes. Daí a importância de, durante toda a sua trajetória escolar, vivenciarem a avaliação para aprendizagem.

## Referências

BLACK, Paul et al. **Assessment for learning**: putting it into practice. London: Open University Press/McGraw-Hill Education/McGraw-Hill House, 2003.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 301-327, set. 2002.

HARLEN, Wynne. On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In: GARDNER, John (Ed.). **Assessment for learning**. London: Sage Publications, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Portugal: Porto Editora, 1994.

VILLAS BOAS, Benigna M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.

\_\_\_\_\_. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papirus, 2008.

WEEDEN, Paul; WINTER, Jan; BROADFOOT, Patricia. **Assessment: what's in it for schools?** London: Routledge Falmer, 2002.

# REVISTA

## RETRATOS DA ESCOLA



Periódico da área de educação. **Retratos da Escola** é uma iniciativa da Esforce, destinada aos profissionais da educação, estudantes, pais, mães, docentes dos cursos de licenciatura e dirigentes de entidades sindicais da educação, assim como aos interessados na temática educacional com o objetivo de produzir um ambiente mais propício à reflexão da realidade social e educativa.

[www.cnte.org.br](http://www.cnte.org.br)



# Identidade, carreira e jornada dos profissionais da educação

JOÃO MONLEVADE\*

**RESUMO:** Baseado nos encontros dos funcionários da educação em 2013, o texto contextualiza a situação da categoria e extrai da história e da legislação um corpo de doutrina para embasar as reflexões sobre a identidade, a carreira e a jornada dos profissionais, compondo uma visão geral da situação e um discurso mais formal, dividido em dez teses, que descrevem o que são os “profissionais da educação”.

*Palavras-chave:* Identidade dos profissionais da educação. Carreira. Jornada de trabalho.

---

\* Doutor em Educação. Professor aposentado da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), consultor legislativo do Senado Federal e ex-dirigente da CNTE.  
E-mail: <professormonlevade@gmail.com>.



## Introdução

**B**aseado nos encontros dos funcionários da educação em 2013, o texto contextualiza a situação da categoria e extrai da história e da legislação um corpo de doutrina para embasar as reflexões sobre a identidade, a carreira e a jornada dos profissionais, compondo uma visão geral da situação e um discurso mais formal, dividido em dez teses, que descrevem o que são os “profissionais da educação”.

Os funcionários da educação básica – bem mais de um milhão no Brasil em 2013, entre efetivos, contratados e terceirizados – continuam a viver na condição de socialmente invisíveis. Materialmente, estão presentes e atuantes nas quase 200 mil escolas públicas que oferecem a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio em qualquer de suas modalidades. A sociedade, contudo, faz de conta que não os vê, limitando o olhar a professores e gestores e estendendo-o, às vezes, aos estudantes, crianças lindas das telas de TV ou adolescentes violentos que perturbam a disciplina das salas de aula e a paz das escolas. Essa invisibilidade pode estar sendo, lentamente, superada pelo movimento de organização sindical dos funcionários, mas até aí a “unificação”, sob o título de confederação nacional dos “trabalhadores em educação”, acabou por esconder identidades de merendeiras, de porteiros, de escriturários e de diversos outros “auxiliares” ou “apoios administrativos” das escolas. Se não bastassem esses véus ou sombras, a própria LDB, no afã de valorizá-los, dissolveu-os com a categoria III dos

“profissionais da educação”, na rabeira da lista, depois dos professores (I) e dos pedagogos (II).

É bem verdade que, serem recepcionados na lei como profissionais – desde que devidamente habilitados em cursos técnicos e tecnológicos – e admitidos em conselhos escolares ou até mesmo elegíveis para funções de direção de escolas, são avanços inimagináveis, meio século atrás. Mas nem por isso os funcionários da educação deixaram de ser politicamente subalternos. Basta estar presente às reuniões de colegiados para perceber que seus votos nas decisões se alinham com os dos gestores ou com os dos docentes, numa suave subordinação, que mostram o seu pouquíssimo poder. E quantos diretores de escolas temos oriundos da categoria III? São exceções, muito citadas para “provar” que existe gestão democrática na educação, mas tão raras que acabam sendo explicadas aos que as estranham com aquela frase de “comiseração”: “ele é funcionário, mas tem licenciatura plena...” Ou seja, ele está no comando não por ser técnico-administrativo, mas por ter curso superior, por ser quase igual aos professores – os donos do poder escolar. Alguém conhece algum secretário de educação concursado como funcionário? E olha que o Brasil tem 26 estados e 5.564 municípios.

O panorama tem mudado um pouco. Entre sindicalistas da educação não se estranha mais a presença de faixas dizendo “Funcionários também são Educadores!”, nem a substituição de placas de “Salas dos Professores” por “Salas dos Profissionais da Educação”. Mas já ouvi de mais de um político o desdém: “para que uma merendeira quer fazer curso de nível médio?”, como se nada pudesse mudar com

1.500 horas de formação técnico-pedagógica. Como se a própria realidade dos milhões de subnutridos e de obesos não estivesse exigindo que elas se convertessem em eficientes “educadoras alimentares”. A ideia geral da população e de muitos que lecionam ou estudam em nossas escolas e universidades é a de que os funcionários são e devem continuar a ser pedagogicamente marginais. A pedagogia estaria restrita aos professores e pedagogos. A divisão e especialização do trabalho confinaram o ato educativo e o ato pedagógico às salas de aula. Ignora-se que conhecimentos, atitudes e valores se constroem também nos outros espaços escolares, que se tornam educativos graças ao diálogo com funcionários dos pátios, das portarias, das bibliotecas, das secretarias, dos laboratórios.

O que dizer das questões salariais que afligem os funcionários? Se o professor é mal pago e obrigado a trabalhar 50, 60 ou mais horas por semana, assumir dois empregos (permitidos pela Constituição), o salário-mínimo acompanha como uma sombra cada vez mais próxima a remuneração da maioria do “pessoal de apoio”. Tanto que a tendência da última década foi a vala comum da “terceirização”. Até mesmo quando ocupam cargos efetivos de carreira, seus salários são sempre inferiores aos do magistério, não importa o grau de escolaridade. Em outras palavras: eles são salarialmente subvalorizados. Prova disso é que, em 16 de agosto de 2008, foi aprovada a Lei do Piso Salarial dos Profissionais do Magistério – onde a categoria III não é incluída – quase dois anos depois da Emenda Constitucional nº 53, pela qual se modificou o art. 206 da Constituição, com a previsão de lei federal para instituir o Piso Salarial

dos Profissionais da Educação. A “desculpa” bem educada (que eu mesmo propaguei) foi a de que poucos funcionários seriam beneficiados, pois menos de 5% da categoria tinha os requisitos de titulação para a percepção do piso. Mas, se houvesse uma disposição política de valorização, esse mesmo fato poderia ser argumento para instituir o piso: ele iria funcionar como incentivo forte e imediato para a expansão da oferta dos cursos do Profucionário e para motivar jovens e adultos a se matricularem em cursos técnicos e tecnológicos para o ingresso na carreira da categoria III. Desnecessário dizer que políticos burocratas torcem o nariz para o inciso VIII do art. 206 da Constituição – como se funcionário fosse indigno de valorização ou, pelo menos, como se merecesse mesmo um piso bem abaixo dos colegas professores. Só para refrescar nossa memória: o que são os pedagogos não docentes senão funcionários de “colarinho branco”?

Talvez a questão mais séria – pela dificuldade de ser equacionada e superada – é que os funcionários (pasmem) são funcionalmente indefinidos. Em primeiro lugar, porque os professores têm uma tradição de ocupar um lugar secularmente definido – a sala de aula – e de ter uma formação profissional identificada pela cultura geral e pela didática que os caracteriza. Já os funcionários, embora estejam também presentes há séculos nas escolas e, no Brasil, atuantes desde a abertura do primeiro colégio jesuítico na Bahia, provêm de ocupações externas: não são “crias da instituição”. Identificam-se seja pela condição geral de não docentes, seja pelo papel, falso, mas propalado e muitas vezes aceito, de auxiliares, de apoio. Pior: entre eles,

construíram-se hierarquias, muitas vezes dependentes de posições sociais (os “de baixo” herdaram ocupações de escravos, como os cozinheiros e agentes de conservação e limpeza) ou de proximidade do ato docente (como os que trabalham nas secretarias, bibliotecas e tecnologias de informação). Tanto que em estados com avanços inequívocos na identidade e nas condições dos funcionários, como o Paraná e Mato Grosso, os planos de carreira os dividem em “Agentes I e II” e “Técnicos e Apoios” – respectivamente – ignorando o fato e a lei de todos serem formados por cursos equivalentes, profissionais, de nível médio. Mais ou menos como se os professores formados no mesmo curso de pedagogia fossem “classificados” entre docentes de educação infantil, docentes de ensino fundamental e docentes de ensino médio, com cargos e remunerações diferenciadas e crescentes. Essa indefinição funcional – na verdade reforçada por uma pluralidade infundável de nomenclaturas nos milhares de sistemas de ensino do país – acabou sendo reforçada pelas expressões coletivas comuns de trabalhadores em educação (CNTE) e de “profissionais da educação”, na LDB.

Resumindo esses confrontos ou contradições da realidade: todos os avanços que os funcionários conquistaram ou lhes foram concedidos, seja nas ofertas de formação, seja nas identidades legais, seja nas condições de remuneração e de trabalho, se encontram “sob o fio da espada”, inconclusos, numa transição mais ou menos acelerada, geograficamente mal distribuída e culturalmente mal assimilada. Para reforçar a caminhada no sentido da história recente da educação pública, passamos à segunda parte do

texto, tentando resumir um corpo de doutrina a ser discutida por todos os educadores profissionais.

## **Dez teses sobre a educação escolar e seus profissionais**

**I** – Entendamos a educação como o conjunto de projetos e processos pelos quais os grupos sociais se apropriam da cultura de uma determinada sociedade. Durante séculos, esses processos ocorreram em sociedades ágrafas e sem escolas, ou seja, sem agências próprias que concentrassem o ensino-aprendizagem em currículos formais. A educação escolar se realiza nas sociedades modernas por meio de um conjunto de instituições de ensino que ofertam as várias etapas e modalidades da educação básica e superior, coordenadas por órgãos executivos e normativos que requerem trabalhadores especializados nas diversas funções docentes e não docentes – tanto nos órgãos quanto nas instituições.

**II** – A identidade dos atuais trabalhadores na educação escolar básica, incluindo o núcleo dos que são considerados legalmente como profissionais da educação (LDB, art. 61), resulta de uma construção sócio-histórica, iniciada pela afirmação do mestre ou professor (aquele que ensina), que só pode ter surgido do seio dos próprios estudantes, que se propunham a aprender com a ajuda de um guia mais experiente e mais sábio. Somente com o passar dos anos e das civilizações sucederam-se e cristalizaram-se condições que hoje consideramos essenciais à definição

da profissionalidade e/ou profissionalismo dos educadores: o reconhecimento social, confirmado por vocábulos específicos da respectiva língua; a organização da categoria, com representação social; um itinerário formativo com certificação e reconhecimento pelo Estado; uma articulação orgânica entre a categoria de “habilitados” e postos de trabalho na estrutura pública, traduzida atualmente pela existência de “carreiras” funcionais; e, finalmente, uma posição na hierarquia de remuneração pessoal, como servidores públicos ou trabalhadores do mercado. Na conquista desses passos, firmaram-se primeiro os professores, em seguida os gestores escolares e, finalmente, os técnico-administrativos em funções educativas.

**III** – No Brasil, as identidades de trabalhadores e profissionais da educação escolar estão sendo também construídas historicamente num intrincado jogo de suas condicionalidades. Dois fatos atrasaram essa evolução: a presença por três séculos de educadores religiosos na oferta de ensino oficial, que dispensavam salários pessoais; e, durante as Aulas Régias (1759-1834), a partilha, pelos professores, das tarefas docentes com outras atividades econômicas de subsistência pessoal. Com exceção dos professores de colégios secundários e dos poucos cursos superiores públicos, os mestres do ensino primário, categoria que chegou à nítida identidade depois da fundação dos cursos normais (1835 em diante), se caracterizou sempre por uma “desvalorização estrutural”, agravada pela pulverização dos contratos de trabalho, descentralizados para milhares de entes federados (províncias, estados, municípios).

**IV** – Se nos restringimos à educação básica, como hoje a entendemos (educação infantil + ensino fundamental + ensino médio), os professores alcançaram o coroamento de sua identidade no século XX – quando, além da definição clara dos itinerários formativos (curso normal para as professoras primárias e licenciaturas para os professores secundários), se criaram associações e sindicatos e se estabeleceram, nos diversos sistemas, “estatutos” ou “carreiras” do magistério. Essas conquistas, entretanto, se deram num ambiente de profundas desigualdades entre redes públicas da União, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios, além do estabelecimento de “pseudovantagens” compensatórias para a categoria: diante da evidente inferioridade na hierarquia remuneratória, concederam-se várias benesses, tais como o “direito” ao acúmulo de cargos ou a duplas matrículas; a aposentadoria especial; as gratificações por atividades especiais, tais como lotação em locais de difícil acesso e exercício em classes de alfabetização. Nesse contexto, prosperou a ideia de uma nova identidade profissional, fomentada por cursos de aperfeiçoamento para a direção e outras funções educativas (não de docência direta), cristalizada na Lei nº 5.692, de 1971, pelo termo “especialistas em educação” – que se subsumiam em “administradores, supervisores, orientadores, inspetores e planejadores educacionais”. O curso de pedagogia, com as mesmas habilitações, foi sagrado então como itinerário formativo dessas novas identidades de trabalhadores e de profissionais da educação. Subsistiram, entretanto, duas ambiguidades: a distinção entre “administradores escolares” como identidade profissional *versus* cargos ou



funções de diretor e vice-diretor; e uma profusa variedade de funções administrativas, como “encarregados” ou “responsáveis” por cursos, turnos, espaços, a que se convencionou chamar de “coordenadores”. Tanto os diretores, os vices e os coordenadores não se contemplaram no rol dos “especialistas”.

**V** – Já para outra categoria de “não docentes”, hoje reconhecida pelo inciso III do art. 61 da LDB, que nós denominamos de “funcionários das escolas públicas”, estamos devendo uma denominação mais precisa. Seria a de “técnico-administrativos”? O futuro dirá. Mas que não seja a de “servidores de apoio” – como se convencionou chamar um milhão de educadores socialmente invisíveis e politicamente subalternos. Esses companheiros, com funções as mais variadas em nomes e atribuições, tiveram uma história mais acidentada e, por que não dizer, mais humilhante. Embora nos colégios jesuíticos as funções dos irmãos coadjuvadores fossem, em grande parte, integradas ao projeto curricular (bibliotecários, secretários, copistas, cuidadores) ou à vida cotidiana dos “internos” (cozinheiros, enfermeiros, sacristãos, horticultores), sua função era sempre considerada de apoio ao ensino-aprendizagem e, muitas vezes, próxima à dos escravos da casa. Nas décadas das Aulas Régias, que aconteciam em locais esparsos (sacristias, repartições públicas) ou mesmo nas residências dos professores, eles foram ou dispensados ou substituídos por escravos e escravas. Só a volta da oferta do ensino secundário e primário a prédios monumentais trouxe a necessidade funcional dos vários educadores não docentes que tentam se identificar hoje não somente como trabalhadores em

educação, assalariados, mas como profissionais da educação socialmente reconhecidos e estruturados. Usamos a palavra ‘tentam’ porque o processo de construção de sua identidade ainda está incompleto. Nem eles mesmos – originalmente trabalhadores – têm clareza de sua possível “transposição” para a profissionalidade. E os adolescentes e jovens do Brasil não se aperceberam que são convidados a se formar e ingressar numa nova profissão de educadores profissionais, com milhares de postos de trabalho nas redes federal, estadual e municipal de educação básica. Pior: há uma ameaça grosseira, mas forte, de uma marcha à ré no reconhecimento dos funcionários profissionalizados, em vista da investida dos processos de terceirização, que também rondam as funções docentes e dos pedagogos, em especial nas escolas de jornada integral.

Pior ainda: como o ingresso na carreira da categoria III depende de concurso de provas e títulos e esses últimos só podem ser obtidos em cursos de nível médio e superior que os formem (na modalidade presencial, esperamos) para funções técnico-pedagógicas reconhecidas nos Catálogos da Setec/MEC, por delegação do Conselho Nacional de Educação, vivemos numa contínua apreensão. Aqui sobrevém a tentação, que “paira no ar”, de se reconhecer cursos “alheios ou afins”, como títulos de identidade que o Profuncionário já solidificou em muitos estados, mas que as próprias escolas resistem em transformar em novas realidades. Não é raro ver técnicas em alimentação devidamente formadas pelo Profuncionário serem atropeladas em suas novas funções de educadoras alimentares, seja por nutricionistas que não lhes reconhecem os novos saberes, seja

pelos gestores que não lhes dão autonomia para praticá-los. E que dizer dos técnicos em infraestrutura escolar, também formados pelo Profucionário, que continuam nas escolas como puros agentes de limpeza ou segurança, sem mesclar as primitivas funções com atividades de educação ambiental e integração com as comunidades?

**VI** – Em relação aos “especialistas” da Lei nº 5.692, de 1971 – hoje pedagogos da categoria II do art. 61 da LDB –, subsistem problemas de identidade. Primeiro, como já registrado, na definição de funções nas escolas: além das cinco “subidentidades” que se repetiram na Lei nº 9.394, de 1996, como ficam os coordenadores administrativos e pedagógicos e os próprios diretores e vices, erroneamente confundidos no passado com administradores de recursos humanos, materiais e financeiros nas escolas? Mais complexa ainda é a situação das funções dos pedagogos na vigência e implantação da gestão democrática. As eleições diretas de diretores trazem novas e férteis realidades. Diretor é cargo ou função? Dessa definição depende até a constitucionalidade das eleições diretas de diretores – um quase pleonasma –, que se fantasiam de “consulta” e de lista tríplice para preservar velhos valores hierárquicos da gestão pública. Na própria organização sindical da categoria há uma crise identitária. Da mesma forma que subsistem sindicatos restritos à filiação de funcionários (Afuse/SP e Sae/DF) – incorporados à CNTE –, mas há muitas associações e sindicatos que reúnem orientadores educacionais, supervisores e inspetores escolares não filiados à CNTE. A própria existência, dentro da CNTE, de departamentos de especialistas e de funcionários prova que

não há sincronia na identidade de cada categoria e na sua inserção no processo mais geral de formação dos “profissionais de educação”. Esses dados da realidade acabam por dar razão a que a Confederação ainda se intitule “de Trabalhadores” e não “de Profissionais”, embora ela defenda visceralmente a profissionalidade de seus trabalhadores.

**VII** – Um dos passos mais definitivos na construção de identidades profissionais e de instituição de carreiras públicas é o aparato jurídico e normativo. No Brasil, em relação à educação escolar, mormente à educação básica pública, dependemos para isso de atos legislativos do Congresso Nacional (Câmara dos Deputados e Senado Federal) e dos poderes legislativos estaduais (26), municipais (5.564) e do Distrito Federal (1), e normativos dos conselhos de educação, que editam pareceres e resoluções em cada sistema de ensino: Conselho Nacional de Educação (CNE), conselhos estaduais de educação, Conselho de Educação do Distrito Federal e conselhos municipais de educação. A enumeração das instituições, por si só, revela seu tamanho e complexidade. Mudanças substanciais se construíram de 1987 para cá. As primeiras tiveram início na Constituição Federal de 1988 – que previu, na educação escolar pública, profissionais do ensino devidamente “valorizados” e enquadrados em carreiras, com ingresso por concurso público de provas e títulos. Pela Emenda nº 53 de 2006, introduziu-se a nomenclatura de “profissionais da educação”, a serem definidos em lei federal, e fixou-se a política do Piso Salarial Nacional dos Profissionais da Educação, com valor a ser definido também em lei federal. A LDB, Lei nº 9.394, de 1996, além de repetir em seu art. 3º o princípio

da “valorização do profissional da educação escolar”, fixa alguns dispositivos quanto à sua identidade e formação, do art. 61 ao art. 67.

**VIII** – A introdução do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) pela mesma Emenda nº 53, de 2006, que reformulou o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, trouxe ao centro do debate um novo elemento, que estava sendo construído pelos sindicatos de educadores públicos desde 1960 – o Piso Salarial Nacional dos Professores.

Mais precisamente: dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Na Lei nº 11.738, de 2008, três pontos são centrais: a definição do valor do piso; o critério de atualização; e a concessão de um terço da carga horária para atividades fora da “interação com os educandos” – função do ensino, própria do professor. O valor proposto pelo Executivo, em 2007, foi de R\$ 850,00; mudou para R\$ 950,00 na data da publicação da Lei: 16 de julho de 2008. E daí por diante, não sem uma interpretação estranha do STF de que o mesmo valor se aplicaria em 2010, evoluiu na mesma taxa de atualização do “valor mínimo anual por aluno dos anos iniciais do ensino fundamental urbano”, segundo a letra da Lei do Fundeb (Lei nº 11.494, de 2007). Ora, o valor mínimo deriva de uma equação simples: a divisão entre a receita total do Fundeb e o número de matrículas na educação básica, consideradas na mesma lei. Surpreendente diminuição de matrículas (quando há milhões de crianças não matriculadas em creches e dezenas de milhões de adultos não matriculados em turmas de

EJA) fez com que os aumentos do valor mínimo por aluno fossem substanciais (22% de 2011 para 2012) e resultassem em ganhos reais significativos para o PSPN. Tal não teria acontecido se tivesse havido menor receita do Fundeb ou aumento de matrículas.

A recente crise na arrecadação vem a tumultuar esse cenário, que aponta para uma atualização do piso em percentual bem menor, próximo do INPC. Temos que tirar conclusões positivas dessa crise. Para valorizar salarialmente os professores (e, em futuro próximo, todos os profissionais da educação), é forçoso arrecadar mais, em especial de quem tem capacidade contributiva. Para viabilizar os aumentos, urge matricular mais brasileiros na educação básica, a começar dos 55 milhões de adultos que não concluíram o ensino fundamental.

**IX** – O ponto mais interessante que a Lei do Piso agitou se refere à jornada de trabalho: diretamente, em relação aos professores; indiretamente, aos outros profissionais da educação. Na construção da identidade e das carreiras dos professores é crucial considerar o que ocorreu no Brasil a partir de 1920. Até ali, a grande maioria das escolas funcionava em jornadas de seis ou mais horas. Existiam, até, muitíssimos internatos e semi-internatos. As jornadas dos professores eram “únicas” ou “integrais”. Excepcionalmente, uma professora que lecionava seis horas por dia assumia uma classe noturna de “ensino supletivo”. Como expediente facilitador da expansão do atendimento à demanda, que se multiplicava com a industrialização e urbanização, passou-se a organizar as escolas em “turnos”. O professor passou a ter dois períodos de dedicação

na rede estadual ou, com o direito ao acúmulo de cargos, dois empregos, num ou em mais de um ente federado. Acontece que não se podia comprimir demais o horário dos estudantes (chegou-se a três horas, o que permitia três turnos diurnos!). E o trabalho de preparação e avaliação das aulas, de reuniões e de serviços burocráticos do professor, como ficava? Isso perturbou o trabalho docente, reduzindo o professor de artesão a operário e à máquina, orquestrado pelo supervisor que planeja e controla, e ritmado pelo livro didático. Os pedagogos (dos órgãos do sistema e da própria escola) se empoderaram desde 1972 e reduzem a função do professor a ensinar, e a função do funcionário a “funcionar”, com prejuízo irreparável à aprendizagem dos estudantes e à sua conquista de cidadania. De 2000 para cá, tentamos fazer o caminho inverso, revalorizando as jornadas dos profissionais da educação. Nesse sentido, não é difícil entender que o professor, por força da realidade e por força da Lei nº 11.738, de 2008, a Lei do Piso, tem 1/3 de sua carga horária para preparação, avaliação, reuniões, contatos com a comunidade. Mais fácil ainda entender que o supervisor, orientador e administrador dividam seus horários entre funções estritamente profissionais e outras de educador e gestor da escola. E os funcionários, também eles devem ter “horas-atividade”? Como educadores e gestores, devem ter também uma parte da jornada para cumprir sua função específica (merendeira, porteiro etc.) e outra para dar conta de seu aperfeiçoamento cultural e profissional e das atribuições da gestão escolar democrática, por eles assumidas. Mas isso não está claro, nem mesmo para a maioria dos funcionários, embora o parágrafo único

do art. 62-A da LDB garanta a formação continuada dos funcionários, até em pós-graduação. Somente assim eles firmarão sua identidade funcional e sua identidade como educadores, livrando-se da atual condição indefinida e subalterna de “paus pra toda obra”, verdadeiros *office men* e *office women*, para não dizer *office boys* – no sentido mais primitivo de trabalhadores despreparados e imaturos, candidatos permanentes à marginalidade em relação ao poder escolar e ao papel pedagógico da escola.

**X** – Essas considerações sobre a identidade, a carreira e a jornada dos funcionários nos levam a concluir que os quatro cursos do Profucionário (aos quais se pretendem adicionar o de técnico em transporte de escolares, o de acompanhamento e orientação escolar e o de desenvolvimento infantil) precisam se revestir da melhor qualidade. Para tanto, não somente os conteúdos de suas disciplinas ensinadas a distância e as horas presenciais sob direção dos tutores devem desenvolver novos conhecimentos e habilidades, como também as atividades da prática profissional supervisionada devem potenciar uma transformação das atuais competências funcionais na direção de qualificar a aprendizagem de cidadania dos estudantes e de sua preparação para o mundo do trabalho. Isso somente se conseguirá com a presença dos tutores nas escolas onde trabalham os funcionários-estudantes, seja para supervisioná-los em suas atividades consolidadas, seja para introduzi-los em novas práticas exigidas por uma escola democrática de qualidade. Com essa transformação, não somente ganham os educadores e educandos, mas todos os cidadãos do Brasil do terceiro milênio. Para essa tarefa,



os pedagogos vêm em nosso socorro: é gratificante descobrir e sentir que existem milhares desses profissionais em exercício tanto na educação básica quanto na educação superior. É verdade que mais na prática docente ou de tutoria do que nas suas funções específicas originárias. Não importam essas aparentes disfunções. Assim como o próprio curso de pedagogia voltou a formar tanto pedagogos quanto docentes (tanto para as disciplinas dos cursos normais quanto para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental), também os pedagogos se realizam como professores, mostrando que, no fundo, existem já as condições históricas que justificam uma só profissão nas escolas básicas: a de profissional da educação.

## Referências

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 mar. 2006.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a

Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

CADERNOS DE  
EDUCAÇÃO



Documento



# Relatório sobre o Seminário do Departamento de Especialistas em Educação – DESPE

Brasília/DF, 16 e 17 de maio de 2013



## OBJETIVOS

Encaminhar as deliberações do último encontro nacional do DESPE, ocorrido em 2010;

Tratar das proposições dos coletivos dos estados e a soma das contribuições dos participantes do respectivo seminário.

Estimular a criação ou consolidação do DESPE na estrutura organizacional de todos os sindicatos filiados à CNTE;

Mapear os Especialistas (número de profissionais nas redes de ensino e a relação desses por número de estudantes e por escolas);

Onde a unificação não se consolidou, procurar convidar as entidades de pedagogos para novas leituras sobre o processo de unificação da categoria.

## **PRESENTES**

O Seminário Nacional do DESPE contou com a presença dos/as diretores/as da CNTE: Roberto Franklin de Leão (Presidente), Heleno Araújo Filho (Secretário de Assuntos Educacionais), Selene Barboza Michielin Rodrigues (Secretária de Assuntos Municipais), além da coordenadora nacional do Departamento, Madalena Alcântara.

Como palestrantes, estiveram presentes os professores Álvaro Hypólito, João Monlevade, Benigna Maria Villas Boas, Malvina Tuttman e Ocimar Munhoz Alavarse.

Também se fizeram presentes as seguintes entidades filiadas à CNTE: SINTEAL/AL, APLB/BA, ASPROLF/BA, SISE/BA, SISPEC/BA, SAE/DF, SINDIUPES/ES, SINTEGO/GO, SINPROESEMMA/MA, SINPROESEMMA/MA, FETEMS/MS, SINTEPE/PE, SINPMOL/PE, APP/PR, SISMMAR/PR, SINTERO/RO, SINDIPEMA/SE, APEOESP/SP, SINTET/TO.

Como ouvintes participaram os representantes da AOERGS - Associação dos Orientadores Educacionais do Rio Grande do Sul, que também apresentaram textos de subsídio para o debate.

## PROGRAMAÇÃO

### 16 de maio de 2013

- 9h - Mesa: **Currículo e Projeto Político Pedagógico**  
Palestrantes: Álvaro Hypolito (UFPEL) & Malvina Tania Tuttman (UFRJ)
- 14h - Mesa: **Avaliação Escolar**  
Palestrantes: Ocimar Munhoz (USP) & Maria Benigna (UnB)

### 17 de maio de 2013

- 9h - Mesa: **Formação dos Profissionais da Educação**  
Palestrante: João Monlevade (Senado)
- 14h - Debate entre os representantes das entidades sobre  
“Organização do DESPE nos estados”

## ENCAMINHAMENTOS

Manter atualizadas as informações dos Especialistas em banco de dados na CNTE.

Aprofundar o debate nos próximos encontros do DESPE sobre “escola integral”, “direito de acesso à educação de quatro a dezessete anos”, “identidade do pedagogo”, “planos de educação (estadual e municipal)”, além da “construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola”.

Adequar o calendário do DESPE ao da CNTE, sobretudo em relação à conjuntura educacional (manter o DESPE “afinado” com o debate pedagógico em voga no país).

Orientar as entidades filiadas para que promovam encontros estaduais do DESPE, como forma de subsidiar o encontro nacional da CNTE.

Manter como pauta permanente do DESPE o processo de unificação da categoria; a implementação da jornada extraclasse (1/3 da hora-atividade); e a aposentadoria especial, de acordo com a Lei 11.301.

Destacar as proposições do DESPE no site eletrônico da CNTE.

ORGANIZAÇÃO DO DESPE NAS ENTIDADES FILIADAS À CNTE	
SINTEAC/AC	Não tem DESPE
SINTEAL/AL	Não tem DESPE
SINTEAM/AM	Não tem DESPE
SINSEPEAP/AP	Não tem DESPE
APLB/BA	Não tem DESPE
ASPROLF/BA	Não tem DESPE
SISE/BA	Não tem DESPE
SISPEC/BA	Não tem DESPE
* SINDIUTE/CE	Gardênia Pereira Baima (Secretaria Geral)
APEOC/CE	Não tem DESPE
* SAE/DF	Não tem DESPE (responsável: Lamparina)
* SINPRO/DF	Chicão (Francisco Raimundo Alves)
SINDIUPES/ES	Noêmia Simonassi e Vilma Aparecida
* SINTEGO/GO	Iêda Leal (Presidente)
SINPROEEMMA/MA	Não tem DESPE
SINTERPUM/MA	Não tem DESPE
* SIND-UTE/MG	Lecioni Pereira Pinto
* FETEMS/MS	Sueli Veiga
SINTEP/MT	Não tem DESPE
* SINTEPP/PA	José Mateus e Ronaldo Rocha
SINTEP/PB	Não tem DESPE
SINTEM/PB	Não tem DESPE
SINTEPE/PE	Não tem DESPE
SIMPERE/PE	Não tem DESPE

ORGANIZAÇÃO DO DESPE NAS ENTIDADES FILIADAS À CNTE	
SINPROJA/PE	Não tem DESPE
SINPMOL/PE	Não tem DESPE
* SINTE/PI	Fábio Henrique Oliveira Matos
SINPROSUL/PI	Não tem DESPE
APP/PR	Não tem DESPE
SISMMAC/PR	Não tem DESPE
SISMMAR/PR	Não tem DESPE
* SINTE/RN	Fátima Cardoso e Edileuza Silva
* SINTERO/RO	Não tem DESPE (responsável: Haroldo Felix de Santana)
SINTER/RR	Não tem DESPE
CPERS/RS	Não tem DESPE
SINTERG/RS	Não tem DESPE
SINPROSM/RS	Não tem DESPE
SINTE/SC	Não tem DESPE
* SINTESE/SE	Ângela Maria de Melo (Presidente)
SINDIPEMA/SE	Não tem DESPE
AFUSE/SP	Não tem DESPE
* APEOESP/SP	Zenaide Honório
SINPEEM/SP	Não tem DESPE
* SINTET/TO	Maria Eunice Conceição Coracy Paula de Melo

As 4 novas entidades filiadas à CNTE em 2013 não possuem DESPE. São elas:

SIMMP - VC - Sindicato do Magistério Municipal Público de Vitória da Conquista

SINPC/PE - Sindicato dos Professores do Cabo de Santo Agostinho

APMI -Sindicato dos Professores da Rede Pública de Ijuí/RS

SINPROCAN - Sindicato dos Professores Municipais de Canoas/RS.



**Projeto Gráfico**

Esta publicação foi elaborada em 13 x 23 cm, com mancha gráfica de 9 x 17 cm, fonte Palatino LT Std 11pt., papel pólen soft 70g, P&B, impressão offset, acabamento dobrado, encadernação colado quente.

**Edição Impressa**

Tiragem: 3.000 exemplares  
Gráfica Brasil  
Janeiro de 2014

Em 1995, no 25º Congresso Nacional da CNTE, realizado em Porto Alegre, foi criado o Departamento de Especialistas em Educação (DESPE), com a finalidade de contemplar, nas lutas gerais da CNTE, os temas específicos dos orientadores, coordenadores e supervisores educacionais – além dos relativos aos funcionários de escola, desde então vinculados ao Departamento de Funcionários (DEFE).

Transcorridos 19 anos da criação do DESPE, alguns desafios permanecem inalterados, enquanto diversos outros foram acrescentados à pauta dos especialistas em educação. Na gestão 2008-2011, da CNTE, o Departamento debateu a formação de pedagogos e as políticas para a educação infantil, e, nestas últimas (2011-2014), além da formação profissional, também foram aprofundados os temas da avaliação educacional e do projeto político-pedagógico escolar.

Esta edição da série *Cadernos de Educação* constitui mais uma contribuição da CNTE à luta pela organização de todos os/as trabalhadores/as em educação que integram a Confederação, na perspectiva de promover a qualidade da educação pública e a valorização de seus profissionais



Confederação Nacional dos  
Trabalhadores em Educação  
www.cnte.org.br

Brasil

Filada à

