

# **AVALIAÇÕES EXTERNAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: RELAÇÕES E APROXIMAÇÕES**

DIANA LEMES FERREIRA – UEPA – dianalemes09@hotmail.com

O texto ora apresentado trata das políticas públicas educacionais destinadas especificamente a Educação Básica. Foca de modo mais específico as políticas de formação docente no Brasil a partir dos anos 2000. Objetiva analisar a relação existente entre a lógica das avaliações externas e a formação de professores da Educação Básica. A metodologia foi pautada no estudo documental e bibliográfico referente ao tema. O estudo aponta que a formação docente, em especial a formação continuada, tem sido enfatizada como pilar de sustentação da melhoria da qualidade da educação tendo como pano de fundo a melhoria dos índices avaliativos estatísticos dos sistemas escolares. Ancorando-se no culto aos resultados e índices das avaliações externas, o Ministério da Educação Brasileiro vem instituindo uma política educacional baseada na “obrigação de resultados” na “cultura do desempenho” ou “cultura da performatividade”. Observa-se que se enfatiza nos sistemas escolares, um padrão de julgamentos, comparações, competição, em que os índices atingidos justificam o bom ou o mau desempenho dos professores. A formação destes é pautada pelas políticas educacionais brasileiras como peça fundamental para se alcançar bons resultados e índices estatísticos satisfatórios. Nesta linha de raciocínio o fracasso dos índices estatísticos educacionais passa por um processo de “descentralização da culpa”, que recai em última instância na responsabilização das escolas e do corpo docente. Observa-se uma relação de aproximação da lógica da “cultura do desempenho” das avaliações externas com a política de formação docente adotada no Brasil.

Palavras-Chave: avaliações externas; formação de professores; políticas educacionais.

## **O Protagonismo da formação docente**

Apresento neste texto questões acerca das políticas públicas educacionais destinadas especificamente a Educação Básica nos anos 2000, que se estabeleceram primordialmente no campo da gestão, do financiamento, da avaliação e da formação docente e que resvalam atualmente nas questões didático pedagógicas. Como por exemplo, o culto aos resultados e índices estatísticos.

Busco estudar de modo mais específico a política de formação docente no Brasil a partir dos anos 2000 e as relações desta com a política de avaliação instaurada.

A opção pela temática *Políticas públicas de formação docente* se dá em função do destaque que esta vem tendo, devido a alguns processos de mudanças

impulsionados pelas reformas educacionais que vêm concedendo maior ênfase à formação dos professores. Estes passaram a ser vistos como agentes fundamentais da materialização das políticas educacionais. A formação docente tem sido destacada, pelos organismos internacionais, como um dos pontos centrais para o “sucesso” das mudanças em curso (MAUÉS, 2003; 2008; SILVA, 2002; TORRES, 1996).

Nesse contexto, a formação dos professores se configura como peça-chave para o sucesso da regulação em curso, pois são eles que dão materialidade às regulações, são eles que estão no “chão da escola”.

A ênfase na formação de professores para melhoria da qualidade da educação não é fato novo, mas, nas políticas educacionais atuais, pode ser evidenciada, por exemplo, no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) o qual indica que “[...] a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores [...]” (HADDAD, 2008, p. 8). O mesmo documento enfatiza que esta é uma questão que deve ser enfrentada pelo Ministério da Educação: “[...] um dos pontos do PDE é a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. A questão é urgente, estratégica e reclama resposta nacional” (idem, p. 9). O direcionamento e a regulação desta ênfase na formação de professores podem ser vistos, também, em algumas diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, já estabelecidas sob forma jurídica:

Art. 2º [...]

I - estabelecer como **foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;**

II - **alfabetizar crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;**

III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;

[...]

XI - **instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;**

XIII - implantar **plano de carreira, cargos e salários** para os profissionais da educação, **privilegiando o mérito, a formação e a avaliação;**

XIV - **valorizar o mérito do trabalhador da educação**, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;

[...] (BRASIL, 2007. Grifos Meus).

Como podemos ver a ênfase na formação docente está focada nos resultados a serem obtidos bem como na valorização profissional baseada no mérito.

O processo de regulação da política de formação docente se materializou, portanto, também por via do Decreto nº 6.094/2007, o qual dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que tem o IDEB como indicador da qualidade da Educação Básica; este será o meio pelo qual será verificado o cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso de Todos pela Educação, configurando um dos eixos do PDE.

Importante registrar que a partir da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, os estados e os municípios foram orientados a elaborarem o Plano de Ações Articuladas (PAR), partindo de um diagnóstico da realidade educacional local. A partir desse diagnóstico, deveriam desenvolver o planejamento de um conjunto de ações que resulta no PAR. Ressalta-se que o referido diagnóstico da situação educacional local se orienta e se estrutura em quatro dimensões, a saber: 1. Gestão Educacional; 2. Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; 3. Práticas Pedagógicas e Avaliação; 4. Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. Essas dimensões se desdobram em diretrizes e indicadores que, articulados, constituem o diagnóstico de cada município que se expressa em ações que constituem o seu PAR, sendo este parte do PDE.

O PDE, que foi lançado pelo Governo Federal, em 2007, também se correlaciona ao processo de regulação da política de formação docente. O MEC, em sua página eletrônica, disponibiliza para pesquisa e *download* 41 ícones do PDE<sup>1</sup>, dos quais enumero quatro, que identifico como regulação para a política de formação docente: *Formação-UAB*; *Pro Docência*; *Iniciação à docência*; e *Nova CAPES*<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Segundo Saviani (2009), o PDE se mostrou ambicioso, agregando, já na origem, trinta ações que incidem sobre os mais variados aspectos da educação, e o MEC foi acrescentando novas ações; como se pode comprovar, no *site* do Ministério, são 41 ações. No entanto, observa que não só ele como outros autores assinalam que o número de ações, no site, às vezes sofre oscilações. (p. 1).

<sup>2</sup> Para elaborar as políticas e discutir as diretrizes sobre a formação de professores, foi criada, na estrutura da CAPES, o Departamento de Educação Básica (DEB), dividido em dois setores – presencial e a distancia – e o Comitê Técnico-Científico da Educação Básica (CTC/Educação Básica).

Diante do contexto o *objetivo geral* deste estudo consistiu analisar a relação existente entre a lógica das avaliações externas e a formação de professores da Educação Básica no Brasil. Para tanto foi realizado estudo documental e bibliográfico referente ao tema.

Nesta investigação a *formação docente* é compreendida como um processo contínuo e dialético, que deve se prolongar por toda a vida profissional, no qual a aprendizagem baseada na experiência e uma sólida base teórica, que se concretizam na relação teoria e prática, ocupam papel de destaque na construção dos conhecimentos profissionais, pois aprender a ensinar se constitui em um processo complexo, que envolve fatores cognitivos, afetivos, éticos, morais, culturais, territoriais, históricos, sociais, políticos, dentre outros.

Nesta perspectiva Oliveira (2010, p. 01) define *Formação de Professores* como “[...] processos em que se formam sujeitos que têm a docência como campo de atuação profissional. Por esses processos, os futuros professores ou aqueles que já exercem a docência constroem e reconstroem os saberes docentes”.

A referida autora indica a *formação inicial*, como processos de formação que “[...] ocorrem em agências formadoras credenciadas, em cursos próprios e no nível de escolarização exigido para se licenciar um (a) Professor (a) segundo o nível também de escolarização em que poderá atuar” (OLIVEIRA, 2010, p.01). Logo, a *formação inicial* se realiza em instituições oficiais de ensino (médio ou superior), onde o professor adquire fundamentos da educação, teorias educacionais, técnicas pedagógicas, metodologias e didáticas e práticas de ensino.

Como a formação é um processo contínuo “[...] na Formação Continuada, os Professores continuam se formando, em geral, na prática docente pela qual eles constroem e reconstroem seus saberes acadêmicos ou novos saberes relativos ao *ofício de ensinar*” (OLIVEIRA, 2010, p.01).

Assim a *formação continuada docente* se constitui em um processo contínuo e dialético, que está relacionado com as condições sócio-históricas em que vivem os professores. Nesta perspectiva, a *formação continuada* é parte viva e vivificante de um projeto educativo. Assim sendo, concordo com a postulação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), quando esta instituição defende uma política global de formação e

valorização profissional, que inclui a formação inicial, a formação continuada, o plano de cargos e salários e as condições de trabalho. Ou seja, para a ANFOPE, a *formação continuada* não é vista como algo isolado: ela faz parte de uma política mais ampla de formação docente e de valorização do magistério.

### **As Avaliações Externas**

O estudo bibliográfico realizado indica críticas à avaliação de políticas públicas que se pautam em um modelo quantitativista de avaliação de políticas sociais que obedecem a um modelo funcionalista clássico, com a predominância de métodos econométricos muito difundidos nos Estados Unidos.

O ato de avaliar não é neutro. Resulta de um compromisso político vinculado a quem ou a quem interessa avaliar, estando inscrito num modelo de inclusão ou exclusão social; na luta pela universalização de direitos sociais ou pela permanência do *status quo*. A opção por um modelo ou por outro pode definir critérios técnicos de avaliação, daí a necessidade de resgatar os aspectos políticos de avaliação, aqui em especial a política de avaliação educacional ultrapassando seu caráter meramente burocrático e perceber até onde a política de avaliação educacional brasileira se inscreve numa perspectiva meramente positivista, tradicional ou numa perspectiva que redunde no exercício da cidadania.

Em que pese as diferenças de tipos de avaliação Silva (2001) denuncia o distanciamento existente entre as tarefas de formulação de programas e as tarefas de implementação dos mesmos programas, tendo em vista os resultados esperados; daí deriva o condicionamento de agências de fomento estabelecerem como regra modelos de avaliação padronizados e previamente definidos. A esse respeito a mesma autora adverte que isso pode ocasionar “por um lado, a adoção de estudos de avaliação, não necessariamente adequados as especificidades do programa e, por outro, excessivos controles de procedimentos, fluxos e cronogramas em detrimento de outras dimensões igualmente, ou até mais relevantes.” (p.48). Daí a necessidade de formalização de um sistema único que abarque diferentes aspectos nas formas de avaliação, o que condiz com o surgimento e implantação no Brasil do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), dentro de um contexto político social.

Criado em 1990, o SAEB, inaugura esse momento quando estabelece o fornecimento de dados sobre a qualidade dos sistemas educacionais brasileiros. A partir de então se percebe reflexões sobre os limites e avanços das pesquisas e dados voltados para os índices avaliativos escolares, uma vez que estes dados servirão de base para todo o processo decisório na qual a educação brasileira deva se pautar, acerca não apenas da qualidade do ensino e/ou rendimento dos alunos, eficácia de programas e currículos, mas acima de tudo da atuação do professor.

Esta forma de avaliar aproxima-se ao que Shiroma (2008) chama de fetichização dos resultados, fruto de um modelo de gestão pública, que valoriza a mensuração de resultados com a finalidade de incentivar o desempenho, (através de prêmios ou sanções) e impulsionar o *accountability*. A referida autora avalia que essa estratégia de avaliar os resultados gera profundas reestruturações e *rankings* da pré-escola à pós-graduação acirrando a competição, a concorrência, as disputas e a hierarquização, os quais se configuram como efeitos da implantação desse modelo de avaliação.

Nessa linha de raciocínio registro o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), lançado no Brasil em 2007. O PISA é um estudo internacional, de avaliação comparada, que, sob a égide da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), avalia, a cada três anos, o desempenho de mais de um milhão de estudantes de 15 anos de idade. Contando com mais de 60 países participantes (dentre eles o Brasil) incluindo os 31 países membros da OCDE, o estudo pauta três áreas específicas do conhecimento: a leitura, a matemática e as ciências.

As orientações que o PISA imputa aos países membros e observadores (caso do Brasil) uma política educacional a seguir. Isto pode ser verificado na entrevista de Andreas Schleicher, coordenador dos *rankings* educacionais da OCDE, à revista Veja, em 6 de agosto de 2008. Na referida entrevista, o então coordenador afirma que “o Brasil precisa copiar práticas que dão certo em outros países para deixar de vez o grupo dos piores” (p.02). Ao que parece, existe um receituário a seguir, e quem não o segue é considerado um “país atrasado”, no que se refere ao que se quer que a educação faça para atender ao mundo do trabalho.

Continuando a expor suas convicções, Schleicher afirma que os países que estão melhorando seus índices são aqueles que colocaram a educação como prioridade e enfatizaram a formação dos professores e isso se traduz em medidas bem práticas implantadas por alguns deles. “Uma das mais eficazes diz respeito à criação de incentivos para tornar a carreira de professor atraente, de modo que passasse a ser escolhida pelos estudantes mais talentosos.” (SCHLEICHER, 2008, p. 03). O referido coordenador afirma que “[...] essa é uma realidade bem longínqua para muitos dos países em desenvolvimento, como o Brasil” (idem, p.03). Percebe-se que a formação docente se configura como “salvação da pátria”, no sentido estrito da expressão, pois nos professores são colocadas todas as expectativas e responsabilidades para o sucesso da melhoria dos índices educacionais do país.

Nessa perspectiva, abre-se um leque de possibilidades do trabalho docente o que demandará deste uma formação para tal. O perfil do trabalho docente é afetado, e isto tem relação direta com sua formação, em especial com a “formação em serviço”, uma vez que nesses espaços de formação tem-se a oportunidade de ir moldando e “CON-formando” os professores para as demandas do mundo do trabalho, pois é preciso que o professor melhore sua formação e seu preparo para sua atuação profissional. Valendo ressaltar que nos dias atuais, o trabalho do professor, ultrapassa as atividades da sala de aula e dos muros da escola, pois, estes,

[...] têm de encarregar-se de um maior número de funções: gestão econômica, busca de recursos econômicos (sobretudo para as atividades extra-acadêmicas), [...] publicidade da escola, atenção a novos conteúdos culturais e problemas sociais; [...] etc. (SANTOMÉ, 2003, p.44).

Estudos de Afonso (2000), apontam que as funções da avaliação estão para além do espaço pedagógico, são as funções simbólicas, de controle social e de legitimação política e que estas se referem a gestão produtivista, com vistas ao mercado educacional crescente, formando os consumidores da educação. O referido autor categoriza as avaliações em: normativa (testes standardizados), criterial (verifica a aprendizagem individual do aluno em relação aos objetivos previamente definidos) e formativa (continuidade). Importante ressaltar que a avaliação normativa que tem como característica a utilização de testes

estandardizados, o mesmo utilizado na composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- Ideb, é de natureza seletiva e competitiva.

O modelo de avaliação adotado pelo SAEB teve como parâmetro o chamado Modelo CIPP- Contexto, Insumo, Processo e Produto; de autoria de Daniel Stufflebeam, elaborado entre 1968/1971, centrado no dimensionamento da avaliação com o objetivo de permitir tomadas de decisões. (Barreto apud 1995)

O SAEB se constitui na primeira iniciativa brasileira de avaliação em escala nacional, pensado no final dos anos de 1980 e efetivado a partir de 1990, a ele se soma a Prova Brasil se constituindo então em dois exames complementares de avaliação da educação básica, que irão redundar na origem do Ideb. O site do INEP esclarece as questões legais referentes ao SAEB que conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc)<sup>3</sup>. A série histórica de resultados do Ideb se inicia em 2005, a partir de onde foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo País, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da OCDE. Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um Ideb igual a 6,0 em 2022(BRASIL, 2009).

### **Ideb: a nova regulação na política de avaliação**

O Ideb foi criado em 2007, é um índice de avaliação externa que combina desempenho padronizado, nas provas nacionais do SAEB e da Prova Brasil<sup>4</sup>. O Ideb reúne, em um só indicador, fluxo escolar (aprovação, reprovação e evasão) e

---

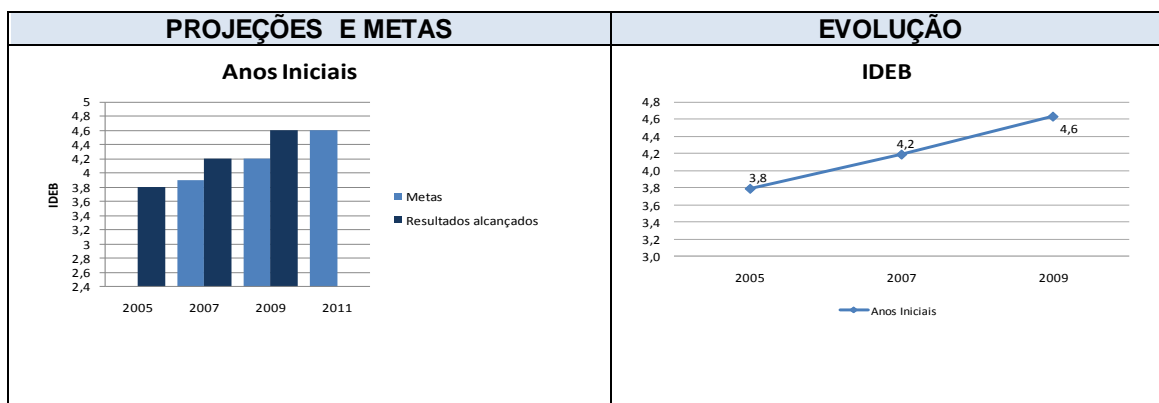
<sup>3</sup> A ANEB é realizada por amostragem das redes de ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a ANEB recebe o nome do SAEB em suas divulgações; A ANRESC é mais extensa e detalhada que a ANEB e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações (BRASIL, 2011).

<sup>4</sup> A Prova Brasil foi criada em 2005, a partir da necessidade de se tornar a avaliação mais detalhada, em complemento à avaliação já feita pelo SAEB. A Prova Brasil é censitária. Por esta razão, expande o alcance dos resultados, porque estes oferecem dados não apenas para o Brasil e unidades da Federação, mas também para cada município e escola participante. A Prova Brasil avalia todos os estudantes da rede pública urbana de ensino, de 4ª e 8ª séries, do Ensino Fundamental. O SAEB e a Prova Brasil passaram a ser operacionalizados, em conjunto, desde 2007. Como são avaliações complementares, uma não implicará a extinção da outra. Pela metodologia utilizada, nenhum aluno será submetido às duas avaliações (BRASIL, 2011).

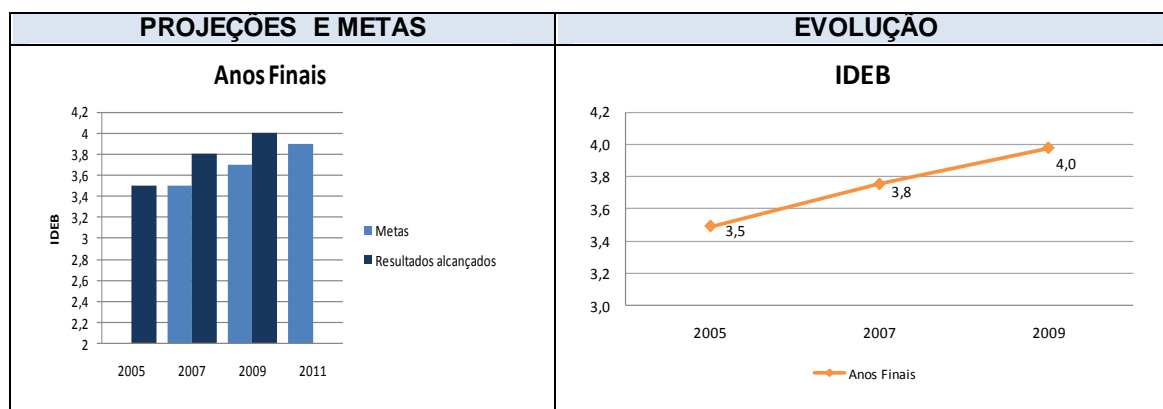


médias de desempenho nas avaliações (Português e Matemática). Logo, é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, verificados no Censo Escolar e nas médias do desempenho nas avaliações (SAEB e Prova Brasil), realizadas pelo INEP.

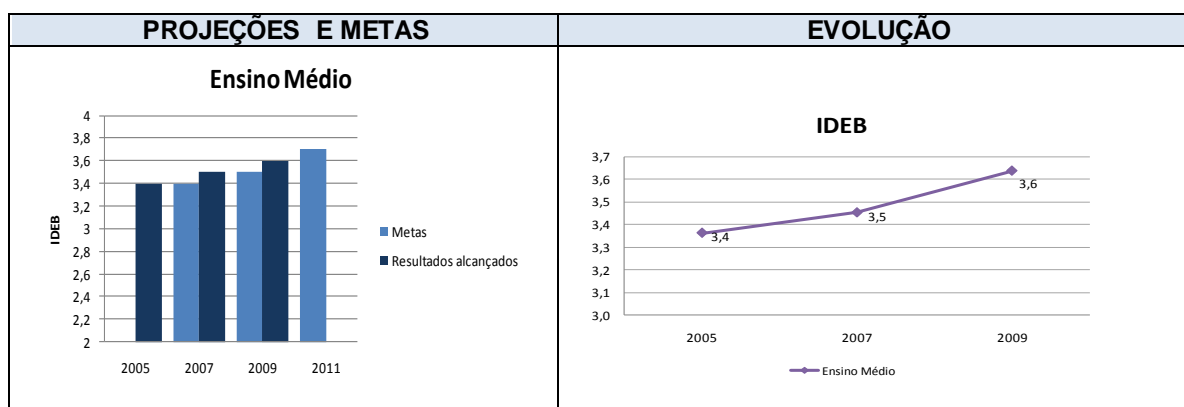
Segundo o INEP (2010b), em termos gerais, o Brasil tem melhorado o IDEB. Os gráficos a seguir demonstram a evolução do IDEB brasileiro.



**Gráfico 1 – IDEB, projeções, metas e evoluções. Anos iniciais do ensino fundamental**  
 Fonte: <<http://www.inep.gov.br/resultados>>. Acesso em: 27 ago. 2010



**Gráfico 2 – IDEB, projeções, metas e evoluções. Anos finais do ensino fundamental**  
 Fonte: <<http://www.inep.gov.br/resultados>>. Acesso em: 27 ago. 2010



**Gráfico 3 - IDEB, projeções, metas e evoluções. Ensino médio**  
 Fonte: <<http://www.inep.gov.br/resultados>>. Acesso em: 27 ago. 2010.

Como se pode perceber, por meio dos gráficos do INEP, a meta geral brasileira vem sendo atingida. Os índices estatísticos são divulgados maciçamente, no sentido de alcançar a média seis. Assim, o Ideb tem se caracterizado como um termômetro, que revela se o aluno está ou não assimilando informações fornecidas pelo sistema educacional; é um indicador centrado na aprendizagem, desconsiderando elementos relevantes para avaliar uma educação de qualidade como, por exemplo, o financiamento da educação, a realidade e a diversidade cultural, econômica e social do país, bem como a valorização dos profissionais que atuam na educação e a infraestrutura das escolas.

Ao fixar a média seis, para 2022, o MEC, como representante do Estado brasileiro, não considerou os elementos acima citados; de fato, o que foi considerado foram os resultados obtidos pelos países OCDE uma vez que a média seis foi a nota obtida pelos países desenvolvidos, que ficaram entre os 20 mais bem colocados do mundo –, quando estes aplicaram a metodologia do IDEB em seus indicadores educacionais. Cabem, então, alguns questionamentos: será que o investimento em educação, no Brasil, é o mesmo dos países desenvolvidos? Será que o professor brasileiro e sua carreira profissional são valorizados na mesma proporção que nos países desenvolvidos? A educação é prioridade, de fato, para o Governo Brasileiro?

A partir da análise dos indicadores do IDEB, o MEC oferece apoio técnico ou financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino. O aporte de recursos se dá a partir de um Plano de Ações Articuladas (PAR), elaborado por uma comissão técnica do ministério e por dirigentes locais. O MEC dispõe de recursos adicionais aos do Fundo da Educação Básica (FUNDEB) para investir nas ações de melhoria do IDEB. “O Compromisso Todos pela Educação, uma das etapas do PDE, propõe diretrizes e estabelece metas para o IDEB das escolas e das redes municipais e estaduais de ensino. O MEC estabeleceu atendimento prioritário a 1.242 municípios com os mais baixos índices” (BRASIL. MEC, 2009).

Percebe-se que a política educacional conduzida pelo MEC se apoia muito no culto aos resultados, enfatizando, valorizando e divulgando dois estudos que foram realizados em parceria com organismos internacionais, em escolas e

redes de ensino cujos alunos demonstraram desempenho acima do previsto. O objetivo central dos referidos estudos era “[...] identificar um conjunto de boas práticas às quais poderia ser atribuído o bom desempenho dos alunos. Essas boas práticas foram traduzidas em 28 diretrizes que orientam as ações do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (HADDAD, 2008, p. 14). Esse Plano de Metas, um programa estratégico do PDE, foi instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

Como vimos em seção anterior, percebe-se que muitas das diretrizes do Plano de Metas se pautam em orientações da OCDE como, por exemplo: foco na aprendizagem, com ênfase nos resultados; avaliação por mérito, como forma de bônus para professores; e a formação destes, como pilar de sustentação dos bons resultados educacionais. Na perspectiva desta concepção reducionista de formação e avaliação é que o referido plano vai reafirmar que uma de suas quatro ações será a “Formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar” (BRASIL, 2007). Neste sentido, o Decreto 6.094/2007, ao regulamentar a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, estabelece IDEB como meio pelo qual será verificado o cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso de Todos pela Educação, configurando um dos eixos do PDE.

Tendo como base o culto aos resultados e índices das avaliações externas e internas, o MEC vem instituindo uma política educacional baseada na “obrigação de resultados” (LESSARD; MEIRIEU, 2004); na “performatividade” (BALL, 2005a; 2005b); na “cultura dos resultados” (MAUÉS, 2009); na “cultura do desempenho” ou “cultura da performatividade” (SANTOS, 2004; NOSELA; BUFFA; LEAL, 2010) em que

O Estado Avaliador passa governar pelos resultados, estabelecendo os objetivos e instituindo um sistema de avaliação externa das performances dos estabelecimentos e um sistema de incentivos simbólicos ou materiais, mesmo de sanções para favorecer a realização ou a melhoria das performances do “contrato” realizado entre o Estado e a educação (MAUÉS, 2009, p. 478).

A cultura do desempenho responsabiliza os atores educacionais pelos medíocres resultados do ensino, assim, a cada momento os conclama a prestar contas *accountability* de suas “competências”, mede resultados, estabelece estratégias, fixa metas e estimula a produção por meio da “meritocracia” com pequenas premiações financeiras. No fundo, considera que o professor é uma máquina, arcaica e preguiçosa; o aluno é um atleta a ser adestrado; a escola é uma empresa que fabrica

produtos de conhecimento para o mercado; este é o grande a priori metafísico. (NOSELLA; BUFFA; LEAL, 2010, p. 04). (Aspas no original)  
A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de trabalho, ou sevem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. Eles significam ou representam merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de uma área de julgamento (BALL, 2005a, p. 543. Aspas no original).

Ou seja, enfatiza-se, nas escolas, um padrão de julgamentos, comparações, competição, em que os índices atingidos justificam o bom ou o mau desempenho dos professores. E o fracasso da qualidade da educação pública passa por um processo de “[...] descentralização da culpa, que recai em última instância na responsabilização das escolas, do corpo docente, dos estudantes e pais” (HYPOLITO, 2010, p. 1343). Nesta lógica, a tendência é o ser humano ser mercantilizado, pois “[...] passamos a avaliar os outros apenas em função do seu desempenho, do seu contributo para o desempenho do grupo ou da organização e não em função do seu valor intrínseco como pessoas” (BALL, 2005b, p. 20).

Nesta direção a performatividade é alcançada mediante a construção de informações e de indicadores, além de “[...] outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismo para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados; a tendência para nomear, diferenciar e classificar” (BALL, 2005a, p. 544). Tais resultados acabam funcionando como medida de produtividade, enfatizando-se, por parte dos sistemas de avaliação governamentais, os aspectos negativos, relacionando-os apenas à atuação, ao trabalho e à formação dos professores.

Nesse contexto, a formação dos professores se configura como peça-chave para o sucesso na melhoria dos índices estatísticos educacionais brasileiros, pois são eles que dão materialidade às regulações, são eles que estão no “chão da escola”. Neste contexto necessita-se de um novo tipo de professor e novos tipos de saberes:

Um professor capaz de maximizar o desempenho, capaz de pôr de lado princípios irrelevantes ou compromissos sociais obsoletos, que encare a excelência e o aperfeiçoamento como força motriz do seu trabalho; A noção de ‘fazer um bom trabalho’ nesta perspectiva é reduzida a uma ‘tênue’ versão de profissionalismo assente na responsabilidade pelos resultados mensuráveis (BALL, 2005b, p. 22).

Percebe que enfatiza-se na política educacional brasileira, o mérito, o desempenho, os resultados sem se preocupar necessariamente com processo que se constrói para se chegar à índices estáticos melhores.

Estudo de Koga (2010, p. 15) sobre meritocracia no MEC, com enfoque no “*Prêmio Professor do Brasil*”<sup>5</sup>, mostra que “[...] um determinado tipo de distinção está sendo proclamado pelo Ministério da Educação quando confere mérito a estes professores”, colocando-os como “principal agente” na melhoria da qualidade da educação, em que estes encontram “soluções” e “superam” em muitos casos as escolas precárias, o pouco material didático, a condição dos alunos excluídos de acesso a bens culturais. Ou seja, o professor é “chave”, ele resolve tudo independente das condições materiais e sociais em que se dá seu trabalho e são premiados porque são “professores modelares”, “Professores do Brasil”. Para a autora, os organizadores do Prêmio reafirmam a centralidade na figura do professor quando enfatizam que “o docente é a figura central no processo pedagógico, embora, enfrentem muitas dificuldades estruturais como falta de material, água, luz, etc.” Continuando, a autora aponta que esse discurso é incorporado pelos ganhadores do Prêmio e cita a fala de uma das ganhadoras do referido Prêmio ‘Porque somos nós que estamos lá! Os méritos e os fracassos são nossos!’ (op. cit. p. 15). Este tipo de política de premiação e meritocracia tem reforçado a responsabilização e a individualização do professor para com o sucesso ou insucesso nas escolas.

A mídia também reforça tal discurso como podemos constatar, por exemplo, na revista *Veja*, de setembro de 2008. Na ocasião da comemoração de seus 40 anos a referida Revista reuniu 500 personalidades da política, da economia e da cultura para pensar “*O Brasil que queremos ser*”. O debate deu origem a quarenta propostas sobre: educação, meio ambiente, economia, imprensa, democracia, raça e pobreza e megacidades. No que concerne à

---

<sup>5</sup> O Prêmio Professores do Brasil é uma iniciativa do Ministério da Educação, promovido juntamente com as instituições parceiras. O prêmio foi instituído em 2005, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), e tem como objetivo reconhecer o mérito de professores das redes públicas de ensino, pela contribuição dada para a melhoria da qualidade da educação básica, por meio de experiências pedagógicas bem-sucedidas, criativas e inovadoras. O concurso consiste na seleção e premiação das melhores experiências pedagógicas desenvolvidas ou em desenvolvimento por professores das escolas públicas, em todas as etapas da educação básica e que, comprovadamente, tenham sido ou estejam sendo exitosas no enfrentamento de situações-problema, considerando as diretrizes propostas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2011, p. 01).

educação a primeira proposta é justamente referente à meritocracia, intitulada “Choque de meritocracia na educação”.

Mérito é premiar com promoção e aumento de salário os professores que formam mais alunos capazes de atingir boa colocação em disputas acadêmicas internacionais. O conceito é desconhecido no Brasil. Aqui quase sempre o professor recebe aumento de salário por tempo de serviço. Na ausência de outros fatores e só com a aplicação de um choque de meritocracia, o desempenho dos alunos brasileiros em matemática ficaria entre os 43 melhores do mundo, ombreando com o de Israel e Itália, e não, como é agora, em 53º lugar, ao lado do Quirguistão (REVISTA VEJA, 2008, p.03).

No Brasil há muitos projetos e programas que visam premiar a “docência de sucesso” como, por exemplo, Bônus e bolsa de incentivos por resultados obtidos, Incentivo ao *ranking* das escolas via IDEB e demais concursos e olimpíadas como: Concurso de Redação Ler é Preciso; Concurso Literatura para Todos; Medalha Paulo Freire; Olimpíadas de Língua Portuguesa; Olimpíadas de Matemática; Prêmio Arte na Escola Cidadã; Prêmio Ciências no Ensino Médio; Prêmio Construindo a Nação; Prêmio Gestão Eficiente da Merenda Escolar; Prêmio Gestor Nota 10; Prêmio Inovação em gestão Educacional; Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar; Prêmio Professor Nota 10; Prêmio Professores do Brasil; Prêmio Viva Leitura e Prêmio Objetivos do Milênio.

A premiação e a valorização pelo mérito tem se tornado comum nas políticas educacionais nacionais, estaduais e municipais. A meritocracia e a “cultura de resultados” tem sido pano de fundo das políticas educacionais no sentido de alcançar a eficácia desejada pelos condutores destas. Para o governo e algumas ONG que representam o empresariado da educação a escola é eficaz quando tem melhor IDEB, melhores professores e experiências premiadas etc. Espera-se, então, que os professores consigam melhorar os resultados nas avaliações nacionais e internacionais, e isto implica na preocupação em “traçar o perfil de professores que se quer”, e que esses sejam “professores eficazes” e consigam melhorar a estatística educacional.

### **Aproximações conclusivas:**

Percebe-se um atrelamento entre a política de avaliação e política de formação de professores implantada no Brasil. A política de avaliação tem determinado o que se deve trabalhar na formação dos professores em especial a

formação continuada, a formação em serviço, esta última considerada pelos gestores da política educacional brasileira como a que tem mais impacto direto nos resultados estatísticos educacionais.

Os resultados da investigação mostram o acréscimo no trabalho do professor, a responsabilidade por cumprir um currículo que vise a melhoria dos índices de avaliação da escola, a exemplo do Ideb. Pois as regulações educacionais se pautam, também, pelos processos de avaliação externa que se fazem da escola, pela via dos exames nacionais e internacionais de avaliação. E para dar conta desta nova morfologia do trabalho docente, exige-se uma adequação na sua formação. Percebe-se que o conteúdo transmitido nas escolas ocupa centralidade na agenda da política educacional brasileira via avaliações externas e internas.

#### **Referências:**

AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação**. São Paulo, Cortez, 2000.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). Encontro Nacional. Florianópolis. **Documento Final**. 2002.

BALL, S. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005a.

\_\_\_\_\_. **Educação à venda**. Viseu (PT): Livraria Pretexto, 2005b.

BARRETTO, E. S. A Avaliação da Educação Básica: Entre dois modelos. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 75, Campinas-SP, Agosto/2001.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 [2007a]. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 25 de abril de 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm)> Acesso em: 21 abr. 2009

\_\_\_\_\_. Portaria Nº 931, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, Nº 55, 22 mar. 2005, p.17.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. 5º Prêmio Professor do Brasil. Sua Experiência vai girar o país. 2011. Disponível em:  
<<http://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/index.php?pagina=inscricao>>  
Acesso em: 18 jul. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **IDEB: resultados e metas**. Brasília: INEP, 2010 [URL: 09 abr. 2010]. Disponível em: <<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado>> Acesso em: 27 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **IDEB – Apresentação**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=273&Itemid=345](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=273&Itemid=345)> Acesso em: 21 abr. 2009.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Estatísticas do Ideb**. Disponível em:  
<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/planilhas\\_para\\_download/divulgacao\\_uf\\_regiao\\_18082011.xls](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/divulgacao_uf_regiao_18082011.xls)>. Acesso em: 15 set. 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **O que é o SAEB**. Disponível em:  
<<http://portal.inep.gov.br/saeb>>. Acesso em: 24 set. 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. INEP divulga os resultados do IDEB 2009: metas de qualidade foram cumpridas. Brasília, **Sala de Imprensa INEP**, 1º jul. 2010. [2010b]. Disponível em:  
<[http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/ideb/news10\\_01.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/ideb/news10_01.htm)>. Acesso em 27 de agosto de 2010

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)**. Brasília: INEP, 2010[URL: 12 jan 2010]. [2010a] Disponível em:  
<<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>>. Acesso em: 26 jan. 2010.

HADDAD, F. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**. Razões, princípios e programas. Brasília: INEP, 2008.

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010.

LESSARD, C; MEIRIEU, P. (coord.). **L'obligation de resultats en éducation**. Quebec, Canadá: Université Laval, 2004.

MAUÉS, O. C. Regulação Educacional, Formação e Trabalho Docente. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n. 44, p.473-492, set./dez.2009.

\_\_\_\_\_. A política de educação superior para a formação e o trabalho docente: a nova regulação educacional. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 31. 2008. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2008. Disponível também em:  
<<http://www.anped11.uerj.br/31/olgaissesmaues.pdf>>



\_\_\_\_\_. As políticas de formação de professores: a “universitarização” e a prática. **Série-Estudos** : Periódicos do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande: n. 16, p.165-179, jul./dez., 2003.

NOSELLA, P.; BUFFA, E.; LEAL, L. L. L. Cultura do desempenho. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, M. R. N. S.. Formação de professores para educação profissional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM

REVISTA VEJA. **Um dia muito especial**. Edição 2077. 10 de set de 2008. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/100908/p\\_110.shtml](http://veja.abril.com.br/100908/p_110.shtml)>. Acesso em: 19 jul. 2011.

SANTOMÉ, J. T. **Educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre (RS): Artmed, 2003.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set/dez.2004.

SCHLEICHER, A. Medir para avançar rápido. Entrevista concedida a Monica Weinberg. **Veja**. São Paulo, ed. 2072 [*Online*], 6 ago. 2008. <<http://veja.abril.com.br/060808/entrevista.shtml>>. Acesso em: 4 set. 2008.

SHIROMA, E, ET alli. Indicadores de Qualidade: o fetiche da gestão por resultados. In: **Anais VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul** (ANPEDE-SUL) “Pesquisa em educação e inserção social” (CD-Rom), 22 a 25 de junho de 2008, Itajaí/SC, UNIVALI: Santa Catarina, 2008.

SAVIANI, D. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.

SILVA, M. O. S.. (Org.). **Avaliação de Políticas e Programas Sociais**: teoria e prática. São Paulo, veras editora, 2001.

SILVA, M. A. **Intervenção e consentimento**: a prática educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados, 2002.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez; Ação Educativa; PUC-SP, 1996, p.125-194