

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO
APOIO AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE:
UMA ANÁLISE A PARTIR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS-
ESTUDANTES DO PARFOR**

FABIANA GOLZ RIBEIRO PEREIRA

Santos/SP
2014

FABIANA GOLZ RIBEIRO PEREIRA

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO
APOIO AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE:
UMA ANÁLISE A PARTIR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS-
ESTUDANTES DO PARFOR**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, da Universidade Católica de Santos, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Angélica Rodrigues Martins.

Santos/SP

2014

FABIANA GOLZ RIBEIRO PEREIRA

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO
APOIO AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE:
UMA ANÁLISE A PARTIR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS-
ESTUDANTES DO PARFOR**

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Maria Angélica Rodrigues Martins
(Universidade Católica de Santos) – Orientadora

Prof. Dr. Nelson Antonio Simões Gimenes
(Fundação Carlos Chagas) – Membro Titular Externo

Profª Drª Maria de Fátima Barbosa Abdalla
(Universidade Católica de Santos) – Membro Titular Interno

Aos meus pais:

Arnaldo José Ribeiro e Maria das Graças Golz Ribeiro

Pelo amor incondicional, pelo apoio em todos os momentos, pelo exemplo de vida, de superação e de valores, por acreditarem sempre em mim, pelo auxílio diário e por inúmeros incentivos.

Ao meu marido:

Alan Ribeiro Pereira

Pela compreensão, paciência, carinho, por estar sempre disposto a superar desafios juntos, por todo apoio, incentivo e por essa bebê em meu ventre prestes a nascer.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, pela saúde, pela força, pela minha bebê em meu ventre, pela minha família e por colocar em meu caminho as pessoas que citarei.

Agradeço a Professora Dra. Maria Angélica Rodrigues Martins pela orientação desta pesquisa, pelo exemplo ético, pela atenção dispensada, pelos momentos de aprendizado, pela paciência e por acreditar que esse momento chegaria.

Agradeço a Professora Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla pela generosidade constante e pelo exemplo de profissional incansável.

Agradeço a Professora Regina Judith Mancin por ser a verdadeira mestra, pela minha transformação profissional, à senhora minha eterna gratidão.

Agradeço as minhas amigas de trabalho, Jeniffer Simões Peixoto Koki e Sonia Maria Tridento da Silva que foram essenciais nesta fase da minha vida, o apoio de vocês foi fundamental.

Estendo agradecimentos as Professoras Eva Chow Belezia e Ivone Marchi Lainetti Ramos por incentivarem a dar o primeiro passo na busca da realização deste sonho.

Agradeço a Professora Kely Renata Mariano da Silva por ser essencial no início da minha vida profissional e continuar trocando experiências.

Agradeço a minha irmã Marta Golz Ribeiro por todo apoio que me deste durante a vida e principalmente na reta final deste estudo.

Agradeço a minha família, aos meus pais, meu marido que acreditaram na conclusão desta etapa, apoiaram e incentivaram em cada dificuldade enfrentada.

Agradeço ao imprescindível apoio da CAPES.

Por fim, gostaria de agradecer a minha filha Maya Golz Ribeiro Pereira que está em meu ventre, quase completando os nove meses e que espera a hora certa de ser embalada em meus braços.

RESUMO

GOLZ, Fabiana. ***Avaliação Institucional na Educação Básica como Apoio ao Desenvolvimento Profissional Docente: uma análise a partir da formação de professoras-estudantes do PARFOR.*** Mestrado em Educação: Universidade Católica de Santos, 2014.

Trata-se de pesquisa articulada a outras pesquisas e estudos desenvolvidos pelo Projeto OBEDUC/Capes, intitulado “Políticas de Formação de Professores: implicações, desafios e perspectivas para a constituição da identidade profissional e para as práticas pedagógicas”. Busca analisar as potencialidades da avaliação institucional como uma alternativa de formação continuada para professores egressos de cursos de formação inicial e de iniciativas variadas de formação contínua. Focaliza professoras-estudantes de um curso de Pedagogia subsidiado pelo PARFOR (Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica) realizado na Universidade Católica de Santos. Examina crônicas de autoavaliação produzidas por treze delas. A pesquisa está dividida em três capítulos. O primeiro trata de avaliação e avaliação institucional e fundamenta-se em DIAS SOBRINHO (2003, 2011), BRANDALISE (2010), VIANNA (2000), FERNANDES (2010), FREITAS E OUTROS (2009) e outros. O segundo capítulo relaciona atuais políticas de formação docente no Brasil, com destaque ao PARFOR, e discorre sobre formação e profissionalidade docente, apoiando-se em TARDIF (2005), AZZI (1999), GATTI, BARRETO, ANDRE (2011), IMBERNÓN (2009), ABDALLA (2005) e outros. O terceiro capítulo analisa as potencialidades educativas da avaliação institucional confrontando-as com o proposto sobre profissionalidade docente, desenvolvimento profissional docente e com depoimentos das professoras-estudantes constantes nas crônicas. As análises indicam que as formandas pelo PARFOR desenvolveram-se pessoal e profissionalmente, ampliando e aprofundando sua profissionalidade docente e que o maior desafio que se apresenta para que continuem neste caminho consiste no apoio que receberão nas escolas e sistemas de ensino em que atuam.

Palavras-chave: Avaliação Institucional. Política de Formação Docente. Profissionalidade Docente. Desenvolvimento Profissional. Educação Básica.

ABSTRACT

This study was organized to other researches and studies developed by *OBEDUC/Capes* Project, entitled “Teacher training policies: implications, challenges and perspectives to the professional identity constitution and to pedagogical practices”. The purpose is to analyze the potential of institutional evaluation as an alternative of continuing education to egress teachers of the initial education courses and the varied initiatives of continuing education. It focus teachers-students of a Pedagogy course subsidized by *PARFOR* (National Plan of Basic Education Professional Training) held at *Universidade Católica de Santos*. Examines self-evaluation chronic produced by thirteen of them. The research is divided in three chapters. The first is about the evaluation and institutional evaluation and is based on DIAS SOBRINHO (2003, 2011), BRANDALISE (2010), VIANNA (2000), FERNANDES (2010), FREITAS E OUTROS (2009) and others. The second one relates the current teacher training policies in Brazil, highlighting *PARFOR*, and discusses the teaching professionalism and education relying on TARDIF (2005), AZZI (1999), GATTI, BARRETO, ANDRE (2011), IMBERNÓN (2009), ABDALLA (2005) and others. The third chapter analyses the educational potentials of institutional evaluation confronting them with the proposed about teaching professionalism, teaching professional development and with testimonials from the teachers-students of the chronic. The analyses indicate that the trainees by *PARFOR* developed their personal and professional lives, enlarging and deepened their teaching professionalism, and also, the biggest challenge that is presented to maintain them this way is the support they will receive in the schools and educational systems that they act.

Keywords: Institutional evaluation; teaching policy education; teaching professionalism; professional development; basic education.

Sumário

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS	1
INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I - AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	13
1.1 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	13
1.1.2 <i>Avaliação formal e informal</i>	15
1.1.3 <i>Avaliação institucional</i>	18
1.1.4 <i>A de avaliação institucional nas escolas e a autoavaliação</i>	27
1.1.5 <i>Desafios do processo de avaliação institucional nas escolas</i>	30
CAPÍTULO II – POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	32
2.1 TRABALHO DOCENTE E SUAS NOVAS EXIGÊNCIAS	32
2.2 POLÍTICAS DOCENTES EM NÍVEL FEDERAL	37
2.3 PARFOR UNISANTOS E PROJETO OBEDUC PARFOR.....	44
2.3.1 <i>Pesquisas Realizadas com o Parfor UNISANTOS</i>	46
2.4 PROFISSIONALIDADE DOCENTE	49
CAPÍTULO III – COMPREENDENDO A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO UM INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO DOCENTE CONTÍNUA	52
CONSIDERAÇÕES	65
REFERÊNCIAS	68

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se articula com outras pesquisas e estudos desenvolvidos pelo Projeto OBEDUC/Capes, intitulado “Políticas de Formação de Professores: implicações, desafios e perspectivas para constituição da identidade profissional e para as práticas pedagógicas”, coordenado pela Professora Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla. Busca investigar uma alternativa de formação continuada em serviço para alunos formados em Pedagogia, por meio do Plano Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, conhecido como PARFOR. Este Plano é um programa emergencial de formação inicial em nível superior, que objetiva oferecer gratuitamente cursos de licenciaturas presenciais para professores que atuam na rede pública de Educação Básica, sem a formação propugnada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996). Trata-se de professores em exercício que passam à situação de professores estudantes de um curso de licenciatura.

O interesse pelo tema surgiu durante as aulas do mestrado e pela participação no grupo de pesquisadores, mestrandos e professores da educação básica, quando fiquei surpresa do quanto a formação PARFOR em Pedagogia da UNISANTOS foi significativa para todos os envolvidos, o que despertou em mim, uma preocupação sobre como essas professoras-estudantes seguirão na profissão, com o entusiasmo, os conhecimentos, habilidades e valores que declaram ter adquirido durante o curso, como continuarão a consolidar sua profissionalidade como docentes, especialmente um material produzido por essas professoras-estudantes me chamou atenção. Um conjunto de crônicas escritas pelos alunos do curso de Pedagogia PARFOR da UNISANTOS, publicadas no blog “Crônicas Pedagógicas PARFOR”, da Professora Me. Rosana Aparecida Ferreira Pontes. Foram escolhidas as crônicas de autoavaliação, onde os alunos expuseram livremente sobre seu desenvolvimento durante o percurso do curso. Como os alunos atuam como professores e em sua grande maioria são mulheres, durante todo estudo são referenciadas como estudantes-professoras.

Atuo como diretora de uma Etec (Escola Técnica Estadual – Centro Paula Souza), localizada no litoral sul de São Paulo, desde 2006, e utilizo a Avaliação Institucional como instrumento de gestão desde o início de minha gestão. A avaliação e suas peculiaridades vêm me acompanhando desde a formação em Licenciatura Plena em Pedagogia, QUANDO a monografia apresentada foi “Avaliação sem limitação”, um estudo sobre a importância de variar e diversificar os instrumentos de avaliação da aprendizagem. Na pós-graduação de Gestão Estratégica Escolar, realizei o Trabalho de Conclusão de Curso com o tema “Um Novo Olhar no Avaliar”, estudo que esclarecia as diferenças entre avaliar e examinar e as limitações de se calcular menções ou notas com média simples.

Durante as investigações, pude constatar que, recentemente, o governo federal, vem investindo na formação de professores atuantes na educação básica, de maneira cada vez intensa, promovendo articulação entre os governos federais, estaduais e municipais, somando com empresas do terceiro setor e universidades pública e particular, com a finalidade de cumprir a demanda de formação superior exigida pela Lei n. 9393/94, bem como investimentos para professores licenciados para formação contínua em sua maioria através da Plataforma Paulo Freire.

Partindo dos argumentos de Imbernón (2009) de que a “formação continuada deve fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional”, a proposta de formações padronizadas para todas as escolas de educação básica, por meio de um Portal da Internet ou mesmo de atividades presenciais formais é válida, mas não ampara o professor a conhecer melhor a sua própria realidade.

Para tal, este estudo sugere a Avaliação Institucional como um instrumento de formação continuada, para todas as escolas, mas mais especificadamente para as escolas onde há professores formados pelo PARFOR, pois a Avaliação Institucional de caráter formativo integra todos os segmentos da escola, promove reflexão, autoconhecimento para tomada de decisão, uma maneira de continuar fomentando o desenvolvimento pessoal, profissional das estudantes-professoras PARFOR.

A questão problema deste estudo é: a avaliação institucional pode funcionar como instrumento ou uma ferramenta de formação continuada, contribuindo com a consolidação da profissionalidade docente de professores formados pelo PARFOR?

O objetivo geral é investigar implicações da avaliação institucional na formação contínua de professores, no sentido de consolidar sua profissionalidade, em outras palavras, discutir as possibilidades de consolidação de uma identidade profissional, destacando traços de profissionalidade docente, por meio da avaliação institucional e a implementação do Programa Emergencial de Formação de Professores – PARFOR.

Os objetivos específicos são refletir sobre o papel da avaliação institucional na formação docente contínua; analisar se avaliação institucional em perspectiva formativa e formadora pode ser um instrumento de consolidação da formação docente iniciada e concluída em um programa emergencial de formação que consistiu em um curso de graduação em instituição credenciada pela Capes, responsável pela implementação de Programa Emergencial de Formação de Professores (PARFOR); Identificar elementos que podem contribuir para consolidação da profissionalidade docente, através da avaliação institucional.

A investigação quando trata de avaliação e avaliação institucional fundamenta-se em DIAS SOBRINHO (2003, 2011), BRANDALISE (2010), VIANNA (2000), FERNANDES (2010), FREITAS E OUTROS (2009) e outros. Quando discorre sobre formação e profissionalidade docente, apoia-se em TARDIF (2005), AZZI (1999), GATTI, BARRETO, ANDRE (2011), IMBERNÓN (2009), ABDALLA (2005) e outros. Busca apoio em depoimento de professoras-estudantes no programa de formação docente PARFOR, para justificar a necessidade de acompanhamento nas escolas em que atuam.

Este trabalho está dividido em três capítulos; o primeiro introduz aspectos gerais da avaliação educacional, formal e informal, formativa e formadora, aspectos sobre avaliação institucional, autoavaliação e seus desafios, tendo como objetivos refletir sobre a contribuição que a avaliação pode oferecer à consolidação da profissionalidade docente.

O segundo capítulo relata os caminhos da política de formação de professores no país, especialmente os programas em desenvolvimento em nível federal, conceitua a formação docente e profissionalidade docente e descreve o projeto OBEDUC PARFOR, do qual esta pesquisa faz parte, com o objetivo de expor os esforços destinados para melhoria da educação, por meio de uma formação de professores significativa.

Por fim, o terceiro capítulo traz, a partir de depoimentos de professoras-estudantes em forma de crônicas, análise e justificativas sobre como a avaliação institucional pode ser utilizada como um instrumento de formação contínua, fortalecendo os profissionais que atuam na escola e a própria instituição escolar.

CAPÍTULO I - AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Este capítulo situa a pesquisa no contexto da avaliação institucional na Educação Básica. Aborda avaliação educacional, níveis de avaliação, suas funções com o objetivo de contextualizar a avaliação institucional, destacando sua dimensão educativa e os espaços de formação que pode proporcionar.

1.1 Avaliação Educacional

Muitos profissionais da educação confundem avaliação educacional com procedimentos de aplicação de provas e testes a alunos, mas o campo de avaliação é complexo e não se limita a aprendizagem de alunos.

Segundo Vianna (2000, p.18), avaliação educacional consiste em “um conjunto de abordagens teóricas sistematizadas que fornecem subsídios para julgamentos valorativos”.

O autor ainda completa:

Avaliação educacional é uma reflexão, ou melhor, explicitando, é uma auto-reflexão sobre a origem e os condicionamentos sociais de um problema, que precisa ser esclarecido e solucionado, a partir da identificação de suas raízes aprofundadas no humano social. A ignorância do humano em avaliação educacional, na perspectiva em que nos situamos, redundante, inevitavelmente, em fracasso, pois não se analisa um ser em abstrato, mas um ser e suas circunstâncias humanas (Vianna, 2000, p.18).

A avaliação não trabalha sozinha, não se constitui em um fim em si, mas sim em uma oportunidade de entender um fenômeno, constatar causas, prováveis consequências, instrumentalizar discussões e conduzir decisões.

Segundo Fernandes (2010) avaliar é agregar valor, investigar a realidade, com a finalidade de demonstrar resultados através de dados e não de meras intuições ou percepções.

Avaliação tem que se orientar por princípios que lhe confirmam rigor, utilidade, significado e relevância social. Formular juízos acerca do valor e do mérito de um dado ente que resultar de um complexo, difícil, rigoroso e diversificado processo de recolha de informações e não de meras opiniões impressionistas, convicções ou percepções, que poderão ser necessárias e até bem vindas, mas que, em si mesmas, serão sempre insuficientes. E isto vale para a avaliação das

aprendizagens de um aluno, para a avaliação da organização e funcionamento pedagógico de uma escola, para a avaliação do desempenho profissional de um docente ou para avaliação de um dado programa de educação e de formação numa comunidade (FERNANDES, 2010, p.16).

Nas práticas educacionais rotineiras, a avaliação influencia diretamente a prática pedagógica do docente, na proporção de quanto os objetivos curriculares estão sendo atingidos, normatiza e define ações, determina continuidades e rupturas de procedimentos pré-estabelecidos.

Ainda para Vianna (2000), a associação equivocada de várias pessoas sobre a avaliação educacional, é explicada historicamente, pois no Brasil, por exemplo, houve grande influência de vários modelos de avaliação do exterior, mas que foram adaptadas de acordo com inspirações momentâneas, colaborando para limitação da análise do rendimento escolar.

A avaliação no contexto educacional brasileiro é quase sempre promovida por órgãos governamentais em nível federal – Ministério da Educação – ou estadual, através das Secretarias de Estado que, por falta de estrutura, muitas vezes solicitam a colaboração de outras instituições, universidades ou fundações públicas e privadas. Ao contrário do que ocorre nos Estados Unidos, em que as universidades assumem a iniciativa de projetos de avaliação, ainda que com financiamento externo, ou que se passa na Inglaterra, onde fundações privadas, contratadas para prestação de serviços, realizam pesquisas e avaliação, a nossa situação é bastante diversa, existindo uma certa desarticulação entre as instituições que fazem avaliações e os diferentes tipos de clientelas interessadas. O resultado imediato é, sem sombra de dúvida, o comprometimento da validade consequencial dos elementos levantados (Vianna, 2000, p.64).

Freitas e outros (2009) esclarecem que avaliação educacional não pode ser resumida a apenas avaliações em sala de aula. Este não pode ser considerado o único nível existente de avaliação.

Não podemos esquecer que a educação é um fenômeno regulado pelo Estado. A própria escola (de massa) é uma instituição do Estado. Isso nos obriga a considerar outros níveis de avaliação: tanto da instituição escolar, denominada avaliação institucional, como do próprio sistema como um todo, a avaliação de redes de ensino.[...] Cada vez mais estes três níveis de avaliação tenderão a interagir entre si (FREITAS, SORDI, MALAVASI, FREITAS, 2009, p.10).

Os autores definem que avaliação educacional consiste em um conjunto de avaliações integradas em três níveis:

Primeiro nível: avaliação em larga escala em redes de ensino, realizada em âmbito federal, estadual e ou municipal. É conhecida também como avaliação externa, implantada no Brasil, no início da década de 90, com Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) desdobrado em 2005 pela

Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), denominada Prova Brasil e na Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que integram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Segundo nível: avaliação da aprendizagem em sala de aula, sob a responsabilidade do professor, que referencia-se através do projeto político pedagógico da escola.

Terceiro nível: avaliação institucional da escola, que é realizada na escola pelo seu coletivo e será abordada detalhadamente nesta pesquisa.

Ainda para Freitas e outros (2009), a integração desses últimos dois níveis é muito rica:

[...] permite que nos afastemos do entendimento de que a atuação do professor é algo secreto, velado e restrito aos domínios da própria sala de aula. Por este caminho, as esferas do individual e do coletivo são preservadas, sem a necessidade de nos fixarmos em um dos extremos: nem no coletivo que sufoca o professor, nem no professor isolado que impõe sua vontade unilateralmente (FREITAS, SORDI, MALAVASI, FREITAS, 2009, p.10).

Ainda neste capítulo serão abordadas questões que envolvem avaliação do ensino-aprendizagem e avaliação institucional em uma perspectiva que relacionam os dois níveis.

1.1.2 Avaliação formal e informal

Na vida escolar, a avaliação é uma constante e apesar de ser uma prática tão enraizada, conceituar avaliação não é uma tarefa simples. Primeiramente devemos definir o que se deve avaliar: processo de ensino-aprendizagem, professores, gestores, escolas, programas, políticas públicas, entre outros. Todas essas modalidades indicam também diversas funções.

A palavra avaliação contém a palavra “valor” e, por isso mesmo, não podemos fugir dessa concepção valorativa. Quando dizemos que avaliar tem a função de (a)firmar valores, estamos dizendo também que negamos a suposta neutralidade do instrumento e do processo de avaliação para admitir que eles são sempre resultado de uma concepção impregnada de valores, sejam eles científicos-técnicos, didático-pedagógicos, atitudinais, éticos, políticos, ou outro (RISTOFF, 2011, p.46).

A escola é sem dúvida, a instituição que mais pratica a avaliação. Ela está enraizada em professores, alunos e gestão, auxiliando nas tomadas de decisão no dia a dia da sala de aula, nos Conselhos de Classe, de Escola, na gestão escolar.

É importante abordar que dentre os processos que integram a avaliação educacional especialmente a avaliação do estudante, distinguem-se duas formas expressivas: formal e informal. Smith (1989) identifica três manifestações deste processo:

1. O conjunto de registros que resultam da avaliação formal e se tornam a “verdade” sobre o desempenho escolar da criança; publicados e acessíveis por empregadores potenciais [...] e geralmente não abertos à interpretação desde que eles tomam a aparência de fatos expressos em termos literais ou numéricos.
2. Os comentários e opiniões que frequentemente acompanham os registros, por escrito, através de referência ou falados através de encontro ou por telefone; quase sempre considerados adicionais e secundários aos registros, usualmente não publicados exceto por solicitação específica (muito raramente acessíveis ao próprio sujeito) e abertos a alguma interpretação desde que são reconhecidos e aceitos como opiniões.
3. A avaliação informal que ocorre “ao longo do caminho” da avaliação formal; aparecendo tanto como registro como comentários formais, fornecendo as bases para feedback sobre o desempenho e implicando um preditor ou provável desempenho na avaliação formal (SMITH, 1989, p.118).

Avaliação formal é entendida como as práticas que envolvem o uso de instrumentos de avaliação explícitos, cujo resultado pode ser imediatamente entendido pelo avaliado. Por outro lado, a avaliação informal é construída através de juízos do avaliador sobre o avaliado, nem sempre acessível ao avaliado.

Ponhamos a hipótese: por um lado, que as avaliações formalizadas nunca são independentes das avaliações informais, implícitas, fugidias, que se formam ao sabor da interação na aula ou refletindo sobre ela; por outro lado, que o comportamento do professor é tão influenciado pela avaliação informal como pela avaliação formal, particularmente quando atribui a cada aluno uma imagem do seu valor escolar (PERRENOUD, 1986, p. 50).

O grande problema da relação entre avaliação formal e informal, é que o professor tende a tratar o aluno conforme julgamento realizado, deixando as estratégias de trabalho permeadas por tais julgamentos e que acabam determinando (consciente ou inconsciente) a maneira de atuação do professor neste ou naquele aluno, de forma implícita, dificultando o processo avaliativo.

Vale ressaltar que o professor criar imagens sobre seus alunos é um ato absolutamente normal e até desejável.

O que está em jogo é o controle das consequências das imagens produzidas sobre o estudante quando se trabalha sem formação, sob condições de trabalho inadequadas, ou seja, trata-se das interferências na condição metodológica da aprendizagem do estudante geradas por tais juízos de valor informais, onde a origem social do aluno pode ser um dos fatores constitui do próprio juízo (FREITAS; SORDI; MALAVASI; FREITAS, 2009, p.28)

Entendida essa relação, podemos considerar que para enfrentar essa situação, não basta somente melhorar a maneira formal de se avaliar, como por exemplo, elaborar e aplicar uma prova melhor. O maior problema se relaciona com o juízo de valor do professor para seu aluno, que acaba afetando as práticas em sala de aula e a interação com o aluno.

Parece simples resolver esse problema a partir do momento que professor toma consciência desta implicação, mas não se trata somente de eliminar a subjetividade da situação, pois a própria escola implementa em seu próprio projeto político-pedagógico, alternativas estratégicas avaliativa de maneira homogeneizada, sem respeitar a individualidade de cada aluno.

[...] uma primeira ação positiva a ser facilitada no campo de superação das práticas de avaliação é a tomada de consciência a respeito da maneira como processo de avaliação se dá e de suas relações com a organização do trabalho pedagógico. [...] A segunda ação positiva, imbricada na primeira é tentar desconstruir, na prática, o uso da avaliação como elemento de legitimação da exclusão social, nos limites da organização da escola e da atual sociedade. Isso implica lutar por escola e ensino de qualidade para todos, recusando as hierarquias de qualidade baseadas na origem social. É importante que o professor lide com as diferenças dos alunos como “simples diferenças” e não como “diferenças antagônicas” que conduzam à exclusão. A partir desta compreensão é fundamental reinventar as práticas de avaliação no interior da sala de aula e da escola.[...] A avaliação é um processo que necessita ser assumido pelo professor e pelo aluno conjuntamente. Neste sentido, a avaliação é um instrumento para gerar mais desenvolvimento (FREITAS; SORDI; MALAVASI; FREITAS, 2009, p.30 e 31).

Elaborada na linha em que os autores defendem, a avaliação passará de um instrumento de medidas para um instrumento aliado na aprendizagem do aluno e na reflexão do professor sobre sua prática. Para que essa maneira avaliativa vire realidade na escola, é muito importante que o grupo de professores esteja alinhado, na mesma direção, para tanto, pode-se usar a Avaliação institucional.

1.1.3 Avaliação institucional

Avaliação institucional na escola, outro nível da avaliação educacional, é uma oportunidade de levar a reflexão sobre as diversas ações da escola, pelos diferentes protagonistas, como professores, funcionários, estudantes, gestores e pais, ou seja, uma oportunidade de repensar o papel de cada um dos atores no dia-a-dia da escola e da própria escola.

Pensar em avaliação institucional implica recuperar a dimensão coletiva do projeto político-pedagógico e, responsabilmente, refletir sobre suas potencialidades, vulnerabilidades e repercussões em nível de sala de aula (FREITAS; SORDI; MALAVASI; FREITAS, 2009, p.35).

A escola serve a sociedade e deve tanto exercer a avaliação, quanto deixar-se avaliar, permitindo a divulgação pública de seus resultados, com a finalidade de contribuir com modificações de procedimentos educacionais e aprimorar a qualidade da aprendizagem dos seus alunos.

Conforme Sobrinho e Balzan (2011), a avaliação educacional é considerada como patrimônio das escolas. Mas no Brasil, em se tratando de avaliação institucional ela começou a ser realizada como amplo processo de avaliação de Universidades.

Na década de 1980, a comunidade científica brasileira, os movimentos docentes, as agências governamentais ligadas à educação superior, particularmente à pesquisa, discutiam a questão da necessidade da avaliação institucional, com motivações e razões diferentes. No interior das Universidades públicas, não sem contradições, desenvolveu-se a ideia de que a avaliação era necessária ao menos por dois motivos principais: cumprimento do princípio de transparência, ou seja, a exigência ética da prestação de contas à sociedade; e mecanismo de fortalecimento da instituição pública [...](SOBRINHO, BALZAN 2011, p.7).

Iniciada na Universidade para promover seu fortalecimento, hoje, busca-se estender a avaliação institucional à escola de educação básica com esse mesmo objetivo, na medida em que o coletivo tem a oportunidade de passar pelo processo de tomada de consciência de seus problemas, fragilidades, pontos fortes; refletir sobre eles e reestruturar ações com a finalidade do aprimoramento e superação, e comprometer assim todos os seu atores. Mas vale ressaltar que esse processo não desresponsabiliza o Estado pela escola.

A avaliação institucional é um processo de apropriação da escola pelos seus atores, não na visão liberal da “responsabilização” pelos resultados da escola como contraponto da desresponsabilização do

Estado pela escola, mas no sentido de que seus autores tem um projeto e um compromisso social, em especial junto às classes populares e, portanto, necessitam, além deste seu compromisso, do compromisso do Estado em relação à educação. O apropriar-se dos problemas da escola inclui um apropriar-se para demandar do Estado as condições necessárias ao funcionamento dela. Mas inclui, igualmente, o compromisso dos que fazem a escola com os resultados dos seus alunos. A este processo bilateral de responsabilização, chamamos “qualidade negociada” (FREITAS; SORDI; MALAVASI; FREITAS; 2009, p.36).

Os autores definem qualidade negociada como um conceito de um estudo de Anna Bondioli (2004).

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é uma adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que tem interesse em relação à rede educativa, que tem responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede [...] e sobre como deveria ou poderia ser (BONDIOLI, 2004, p.14 apud FREITAS; SORDI; MALAVASI; FREITAS; 2009, p.37).

Um dos exemplos dos efeitos da Avaliação institucional ao Estado e a própria escola, é a possibilidade de abertura para uma articulação da escola em conquistar recursos do Estado, de acordo com demandas essenciais, constatadas por meio de seus resultados, corroborando para direcionamento de aplicações responsáveis do Estado para aquisição de patrimônio público para escola, promovendo a melhoria da qualidade da educação.

Para Santos Guerra(2002) a finalidade da avaliação institucional é uma chance de melhorar a qualidade da prática educativa, para isso é necessário garantir condições para que ela seja realizada.

A finalidade da avaliação e a origem de sua exigência é a melhoria da prática levado a cabo nas escolas. A avaliação não constitui um apêndice, um adorno, um acrescento ao final do processo, se houver tempo, oportunidade e vontade. Também não constitui um fim em si mesma. Não se avalia por avaliar, ou para avaliar, mas para melhorar a qualidade da nossa prática educativa. Daí a importância de garantir condições que permitam aproveitar a avaliação para alcançar esta finalidade de melhorar. Porque o mais importante, a meu ver, não é avaliar nem sequer avaliar bem, mas antes pôr a avaliação ao serviço dos valores educativos e das pessoas que deles mais necessitam. (SANTOS GUERRA, 2002, p.13).

O autor aborda a importância do avaliar, que esse processo não deve ser apenas mais um procedimento na escola a ser cumprido, por cumprir, mas sim uma oportunidade de melhorar as práticas, fazendo com que a Avaliação institucional se torne um processo de fortalecimento do compromisso dos que fazem a escola.

Afonso (2013) aborda a abrangência da avaliação institucional, considerando que o processo não pode ser um instrumento de controle ou uma mera fonte de poder, como se cumprisse com ações gerencialistas ou de controle burocráticos.

A avaliação institucional deve ter em consideração todos os aspectos da vida da escola, no que diz respeito às estruturas, aos órgãos de administração de gestão, aos meios e recursos, às finalidades educativas, aos currículos, às formas de participação de todos os atores educativos e suas práticas, aos constrangimentos, às políticas, às expectativas e necessidades, aos valores e representações, às dimensões materiais e simbólicas, às relações interpessoais e às interações com o Estado, com a sociedade e com o meio local, aos sucessos e insucessos, aos percursos realizados e aos projetos de futuro (AFONSO, 2013, p.44).

Para Dias Sobrinho (2011) a avaliação institucional não é medição de atividades isoladas, ela reconhece qualidade e integra as ações.

A avaliação institucional não é instrumento de medida das atividades de indivíduos isolados, nem de trabalhos descolados de seus meios de produção; não é mecanismo para exposição pública de fragilidades ou ineficiência de profissionais individualizados. A avaliação institucional deve ser promovida como um processo de caráter essencialmente pedagógico. Não se trata apenas de conhecer o estado da arte, mas também de construir. A avaliação há que reconhecer as formas e a qualidade das relações na instituição, mas também constituir as articulações, integrar as ações em malhas mais amplas de sentido, relacionar as estruturas internas aos sistemas de alargados das comunidades acadêmicas e da sociedade (DIAS SOBRINHO, 2011, p.61).

Desde a educação básica à educação superior evidencia-se uma ascensão nos estudos e debates com relação a esse tema, principalmente aliada ao modelo de gestão democrática, tanto nacionalmente, como também no plano internacional. Existe atualmente uma dimensão inegável e perceptível, de que há uma exigência cada vez maior com o desempenho das escolas.

O modelo de gestão democrática trouxe uma nova legitimidade às tarefas de gestão, mas também trouxe novas implicações aos processos de avaliação das escolas. Este modelo, apesar de todos os constrangimentos a que está submetido, tem criado novas oportunidades de participação popular no campo educacional, contribuindo para construir uma representação social de que a governação da escola pública não pode ser apenas responsabilidade do Estado ou do gestor, mas deve ser também responsabilidade de outros atores educativos, interagindo conselhos de escola e outros órgãos colegiados. Neste sentido, os princípios da participação, da democracia, da transparência e da responsabilização são também os que devem estar subjacentes à problematização em torno da avaliação institucional, da avaliação da gestão e, mais genericamente, também da avaliação educacional. (AFONSO, 2013, p.54)

As considerações dos dois autores evidenciam a potencialidade da Avaliação institucional, quando trabalhada sem imposições, com foco na estrutura física, administração, gestão, e com caráter imprescindivelmente pedagógico, com cada um assumindo suas responsabilidades, sem esperar que as coisas simplesmente aconteçam, por meio da integração dos envolvidos, todos podem articular, construir, criar condições melhores para o meio em que trabalham, proporcionando melhoria da qualidade da educação, impulsionando cada vez mais a valorização da escola.

Antonio Nóvoa (1992) considera que a partir dos anos 90 começa florescer um interesse em estudar a organização da escola, como por exemplo, a gestão, os processos de mudanças e melhorias da escola, ele classifica esse episódio como valorização.

A valorização da escola como objeto de estudos relativamente é recente. Nóvoa (1992) relata que, durante muito tempo, os estudos relacionados à educação escolar concentravam-se nas esferas macro e micro.

Durante muito tempo a inovação educacional oscilou entre o nível macro do sistema educativo e o nível micro da sala de aula. Produzir inovação era conceber e implementar reformas estruturais do sistema educativo ou desenvolver e aplicar novos métodos e técnicas em sala de aula. Também aqui não havia o entre-dois, não se considerava a organização escolar como um nível essencial para abordagem dos fenômenos educativos. Hoje parece evidente que é justamente no contexto da organização escolar que as inovações educacionais podem implantar-se e desenvolver-se. Num certo sentido, não se trata tanto de inovar, mas de criar as condições organizacionais para que a inovação aconteça, para que as experiências pedagógicas não sejam destruídas com argumentos burocráticos, para que os profissionais do ensino se sintam motivados e gratificados por participarem em dinâmicas de mudanças. (NÓVOA, 1992, p.41)

Com a explicação do autor, podemos observar que em âmbito macro situa-se a gestão educacional e são elaboradas as políticas educacionais. Na esfera ou âmbito micro os estudos focavam a sala de aula, metodologias e técnicas desenvolvidas por docentes. A abordagem mesoanalítica se dedica a estudar a organização escolar, conforme autor afirma:

Um enfoque particular sobre a realidade escolar que se propõe a optar por um nível mesoanalítico de compreensão e de intervenção nas instituições escolares, que valoriza as dimensões contextuais e ecológicas, fazendo com que as perspectivas mais gerais e mais particulares sejam vistas, em toda sua complexidade pelo prisma do trabalho interno das escolas. [...] é no âmbito do espaço escolar que todos os outros níveis de análise e de intervenção devem ser equacionados. (NÓVOA, 1992, p. 18)

É nessa esfera que na escola se evidenciam as principais necessidades, fraquezas, pontos fortes, ameaças e oportunidades externas, e assim são traçadas as prioridades. A partir daí, são definidas as ações a serem trabalhadas.

Cada escola tem suas particularidades e encargos específicos. Uma escola nunca será igual a outra, instituições escolares são complexas. A dinâmica institucional impede que uma avaliação institucional consiga desvendar todas as facetas de uma escola. Muito do que a escola realiza apresentará resultados visíveis anos depois. Socialmente, somente a partir do momento em que o aluno tem sua formação escolar concluída, quando ele se encaminha a realizar ações que transformem sua própria realidade e a sociedade em que vive. Mesmo assim não há como mensurar se a escola foi a responsável por tais resultados. A esse respeito, Brandalise comenta que:

As escolas em geral e cada escola em particular são instituições especiais com uma missão específica. As instituições escolares são sempre muito mais complexas que os instrumentos de que se dispõe para sua avaliação. Mas é sempre possível buscar um caminho para avaliar e ir promovendo a melhoria do processo avaliativo. Há muita informação a trabalhar na escola e pela escola. Cada instituição tem traços distintos, tem a sua identidade (BRANDALISE, 2010, p.81).

Iannone (1997) afirma que é possível por meio da avaliação institucional sejam sinalizados traços, que auxiliem no processo de autoconhecimento que toda instituição necessita para promover a melhoria contínua.

A escola e seus atores, as relações que entre eles se estabelecem trazem no seu bojo um universo de motivos, de visões, de desejos e de representações que, de um lado, constroem sentidos explícitos e, de outro, significados implícitos profundos que a avaliação pode vir a (des)velar se não completamente, ao menos em parte, por aproximações sucessivas, (re)montando um 'texto' cujas informações servirão para orientar decisões, ações e ou procedimentos. Entretanto, transitar pelo mundo da escola supõe interagir com pessoas, com sentimentos e emoções. Acautelar-se na entrada é mais que tentar preservar a serenidade daqueles que estão no trabalho; é criar um compromisso ético de respeito e valorização da história, das memórias, dos compromissos, esforços e desejos dos atores em percurso (IANNONE, 1997, p.36).

Avaliação institucional não dá respostas prontas de toda complexidade, dimensões e características de uma escola, mas se os responsáveis envolvidos, nesse caso os gestores, olharem através e além dos dados, podem compreender e interpretar sinais importantes para traçar caminhos para intervenção.

A avaliação institucional na escola pode ser um instrumento que incentiva e motiva os envolvidos, a partir do momento em que confirma todos

os avanços, pontos positivos, acertos, conquistas, sucesso e pontos que precisam de cuidados e melhorias, isso significa que ela promove o autoconhecimento. E educa esses mesmos envolvidos, a partir do momento em que sinaliza caminhos, os guia, recomenda rumos, possibilita melhorias, interferências, mudanças e transformações, promovendo assim a formação, identidade profissional, provendo melhores decisões e ações que transformam o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional.

As diferenças aqui citadas entre uma escola e outra são muito valiosas, pois podem ser um sinal revelador de que seus atores trabalham de acordo com a realidade de sua localização, do perfil cultural, das diferenças sociais, das distintas necessidades, enfim, pode indicar que o trabalho é feito de acordo com suas características.

Com relação a isto, Lima (2011) deixa claro no que pode resultar quando uma escola que é analisada de forma atomizada, tratada como se fosse de um universo fechado, de forma isolada do contexto macrossocial.

Uma visão do tipo antropomórfico e coisificado pode simplesmente resultar em imagens de subordinação total da escola perante a imposição político-normativa levada a cabo pelo Estado e pelas instâncias globais de controle, transformando-a num campo de reprodução, condenando os atores escolares, despojando-os das suas margens de autonomia e das suas capacidades estratégicas (LIMA, 2011, p.10).

Brandalise (2010) exemplifica essa questão da avaliação das escolas, com a necessidade de um olhar para suas particularidades.

A avaliação institucional na escola, por um lado constituir-se-á num processo de análise para compreender os processos existentes em seu interior: a sua vida e funcionamento, os seus avanços e recuos, os seus acertos e sucessos; por outro lado, num processo permanente de elaborações, reelaborações, inferências e recomendações, que possibilitem apontar caminhos a seguir, através de alternativas viáveis de serem aplicadas, para se aperfeiçoar cada vez mais (BRANDALISE, 2010, p.87)

A autora observa que para que o processo avaliativo obtenha legitimidade, deve ser incorporado pelo seu coletivo, como instrumento efetivo de qualidade.

A avaliação não pode ser imposta, nem reduzida a falsas aparências, mas transformadora em vontade coletiva de desenvolver a qualidade educativa. (BRANDALISE, 2010, p.86)

Dias Sobrinho (2011) completa que a avaliação institucional pode desenvolver uma nova cultura, que aceita a diversidade, os vários significados, o saber articulado e a compreensão global, incorporada a uma pedagogia da integração.

Para maior compreensão, Dias Sobrinho (2011) desenvolveu verbetes de processos e aspectos que considera mais relevantes nas avaliações institucionais.

1. Totalidade: a avaliação institucional deve ser uma ação sistemática e global, que ultrapasse amplamente as avaliações pontuais e corriqueiras da vida escolar. Não se restringe às testagens de conhecimento ou a medidas de produção, nem mesmo se completa com a elaboração de banco de dados. A avaliação deve ser radical, no sentido de um questionamento rigoroso e sistemático de todas as atividades da universidade, seus fins e seus meios: ensino, pesquisa e extensão, bem como gestão, infra-estrutura e condições gerais do trabalho. [...] 2. Integração: [...] a avaliação requer uma postura dinâmica de conhecer, produzir e cimentar as relações, de construir a articulação e a integração dos diversos níveis, áreas e dimensões institucionais. Ela adensa os processos comunicativos e as relações de trabalho, reforça, articula e intervém qualitativamente nas instâncias formais da instituição. [...] deve conduzir à compreensão e construção de totalidades integradas. 3. Processo: [...] Educação é processo inscrito no tempo total da vida humana. É processo permanente e que nunca se satisfaz.[...] Da mesma forma que o processo educacional, a avaliação institucional também não há de se extinguir com a elaboração de relatórios e de diagnósticos, com julgamento de resultados e ações já cumpridas. É um processo e como tal deve inscrever-se na vida total da instituição, isto é, realizar-se como cultura. [...] é útil mais uma vez ressaltar o caráter construtivo e otimista da avaliação. Ela certamente conhecerá as carências e tudo o que pode estar ocorrendo de negativo na instituição. Entretanto, não é sua função punir, e sim corrigir ou superar os equívocos e promover a qualidade, pois é antes de mais nada um processo formativo, contínuo e permanente, que se incorpora ao conjunto de processos da vida da instituição(DIAS SOBRINHO, 2011, p.63 a 65).

Nessas três primeiras verbetes, Dias Sobrinho (2011) defende a importância da globalidade na avaliação institucional, da ação sistemática, com participação ampla de seus sujeitos, integradora, com visão de todos os segmentos da escola. Seu processo incorporado nas atividades escolares, acompanhando as transformações constantes, sem punições, mas com objetivo de superar as fragilidades e promover a qualidade.

O autor ainda considera mais 7 princípios da avaliação institucional.

4. Pedagogia: a avaliação é uma prática social de sentido fortemente pedagógico. [...] Ao pensar na própria realidade em sua ação avaliativa interna e externa, ela articula a teoria e a prática e realimenta as dimensões científicas e pedagógicas que dão consistência à universidade. Ao produzir, organizar, consolidar e sistematizar os conhecimentos, ao mesmo tempo em que coordena e instiga os juízos críticos internos e externos, a avaliação intervém qualitativamente no desenvolvimento dos processos e nas estruturas comunicativas da universidade, atuando, portanto, como dispositivo educativo das pessoas que nelas se envolvem. Os benefícios da avaliação institucional não estão apenas em seus resultados finais, consolidados em relatórios, mas também nos dispositivos da ação, no desenvolvimento do processo, em virtude de ser uma construção

coletiva. 5. Orientação formativa: Na avaliação, é costume apontar duas orientações básicas: a somativa e formativa. As duas podem coexistir, cada qual desempenhando sua função. Depende de opção de fundo político e dos objetivos desejados a ênfase em uma ou outra direção. A somativa é uma orientação voltada a avaliar ações ou produtos já realizados. [...] Desde que não seja a única e exclusiva orientação, a somativa é muito importante quando se faz necessário conhecer informações e saber em que pontos se encontram os processos de realização de produtos ou projetos determinados. A orientação formativa tem função instrumental e pró-ativa: o processo de elaboração de conhecimento e de crítica, que constitui a avaliação, também produz no interior de seu próprio desenvolvimento a tomada de consciência da necessidade de transformação do processo mesmo de avaliação e de seus agentes. Priorizar a avaliação formativa é portanto, reafirmar o valor do processo e das relações pedagógicas, é privilegiar as teias intersubjetivas que dão consistência ao esforço coletivo embora não homogêneo de construção de uma universidade social e qualitativamente relevante.

6. Qualidade e ênfase qualitativa: o objeto central da avaliação institucional é a qualidade, não só como diagnóstico, mas também como processo de melhoria. [...] A ênfase significa que a prioridade é atribuída às possibilidades de intervenção pedagógica e formativa do processo. Entretanto, não se deve menosprezar a importância dos bancos de dados, do corpo de informações objetivas, das estatísticas, dos estudos quantitativos, que na realidade são o ponto de partida para qualquer intervenção qualitativa ou todo procedimento analítico e interpretativo. [...] a avaliação qualitativa se faz com metodologia da ação, aderida ao processo em desenvolvimento, intervindo na transformação não só da realidade sobre a qual atua mas também dos próprios mecanismos da avaliação (DIAS SOBRINHO, 2011, p.64 e 67).

Por meio dessas três premissas, pode-se inferir que a avaliação institucional promove uma dinâmica no processo, nas ações, no desenvolvimento das relações, que desperta a tomada de consciência dos envolvidos, através do autoconhecimento, ou seja, os sujeitos, no coletivo são capazes de por meio dos resultados da avaliação institucional, da reflexão e da comunicação, visualizar pontos fortes, falhas, oportunidades de melhoria, as ameaças que se diagnosticadas a tempo, incentivam ações de antecipação, na tentativa de evitar futuras falhas.

Todo esse processo pode atuar como um dispositivo educativo nas pessoas, provocando o desenvolvimento profissional, porque pode proporcionar a chance de produzir, organizar, sistematizar, planejar, replanejar, ou seja, ampliam horizontes de conhecimento e as pessoas podem tornar-se capazes de resolver problemas. Pode provocar também, o desenvolvimento pessoal dos envolvidos, pois abre espaços para as relações interpessoais, para comunicação, por meio do entendimento de seu papel, as pessoas conquistam uma autoconfiança, que eleva a autoestima. Além de todos esses fatores, a

avaliação institucional pode provocar o desenvolvimento institucional dos envolvidos, porque se cria espaços de reflexão e aprendizado, e pode proporcionar a descoberta da realidade da escola, valorizando assim o meio em que trabalham.

Provocar desenvolvimento profissional, pessoal e institucional é promover a formação docente, que implica na formação de sua identidade e conseqüentemente no desenvolvimento da profissionalidade docente. E pode ir além, pode produzir, promover, provocar a qualidade da escola, que é o foco, o objetivo central da avaliação institucional.

O autor ainda considera mais cinco princípios da avaliação institucional.

7. Flexibilidade: com tais características de dinamismo e operando em uma realidade viva, plural e em permanente transformação, a metodologia deve comportar certos graus de flexibilidade e de adaptabilidade, sem que isso jamais signifique concessões ou abrandamentos de princípios e objetivos coletivamente acordados. Dessa forma, o processo poderá passar por ajustes e acertos que signifiquem correção de rota, aperfeiçoamento ou adaptação que melhor assegurem a qualidade da ação. 8. Credibilidade: avaliação institucional é uma ação ampla, radical e envolvente que mobiliza a instituição como um todo. Não é um processo indiferente ou neutro. Ao contrário, toma partidos, reafirma os valores considerados positivos, denega o que julga negativo, interfere nas relações sociais de trabalho e intervém em todas as dimensões da vida acadêmica e institucional. [...] É imprescindível que todos se sintam seguros quanto à direção traçada e confiem nos articuladores do processo.[...] 9. Comparabilidade: avaliar é optar por determinados valores em relação a outros. [...] não é que os processos de avaliação comparem uma instituição com outras no sentido classificatório e hierarquizador. Essa não é a função de uma avaliação que se quer formativa, construtiva, positiva, pró-ativa e não-punitiva. [...] cada instituição deve estabelecer as comparações entre seus projetos e compromissos e aquilo que consegue realizar, entre o seu passado e o seu presente, entre o que está sendo e aquilo que julga dever ser. [...] 10. Institucionalidade: [...] todas as relações educativas e administrativas da universidade estão concernidas pelo clima e pela prática institucional. É por meio desses canais e de acordo com esses princípios que se desenvolve o processo avaliativo, sobre toda a instituição, com apoio oficial e pelos caminhos formalmente instituídos. 11. Permanência: [...] a avaliação institucional deve integrar de modo permanente a reflexão e as práticas políticas e administrativas que orientam e dão coerência ao sistema educativo da universidade, combinando a auto-avaliação ou avaliação interna com a avaliação externa, os fatores quantitativos e os qualitativos, os processos e os resultados e introjetando em sua metodologia a meta-avaliação. Avaliação institucional é um empreendimento permanente e coletivo de produção da qualidade educativa.

As considerações dos autores apresentados nesta pesquisa e as onze premissas traçadas por Dias Sobrinho (2011) aclaram os benefícios que a avaliação institucional pode oferecer, como a fonte de informação, participação do coletivo integrado, a tomada de consciência dos pontos positivos,

fragilidades, o que deve ser melhorado, a produção constante de conhecimento, que incentiva a formação profissional dos envolvidos, a chance de poder comparar resultados de seu passado, com seu presente e projetar as mudanças necessárias para obter resultados almejados. Ou seja, a importância de uma instituição incorporar à sua prática administrativa e educacional a avaliação institucional, com a finalidade da busca da melhoria qualitativa de seus processos.

1.1.4 A de avaliação institucional nas escolas e a autoavaliação

Muitas escolas não tem a prática da autoavaliação institucional, considerando apenas o aproveitamento do aluno como resultado para tomada de decisão ou de maneira informal avaliam professores e funcionários nos espaços educativos. Alunos avaliam professores, funcionários são avaliados por gestores e pais avaliam o trabalho coletivo. Mas muitas vezes isso acontece de maneira não sistemática, sem clareza e sem socializar os resultados, discuti-los ou problematiza-los, trazendo pouco ou nenhum benefício para comunidade escolar.

A autoavaliação pode ser implantada por decisão do Estado, ou Secretaria Municipal de Educação, Ministério da Educação ou autarquia, ou seja, gestor maior. Mas também pode ser implantada a critério da escola, caso não haja obrigatoriedade do gestor maior.

Correia e Alves(2007) defendem a autoavaliação como um meio de aprendizagem na escola, baseada em um conjunto de princípios:

- I. Da visão global à visão parcelar da escola – [...] uma vez alcançada a visão global da escola, pode-se centrar / focar a atenção numa determinada parcela que interessa avaliar. É de acrescentar que tudo o que existe na escola pode e deve ser alvo de avaliação.
- II. Educativa: [...] deve questionar o valor educativo, não só das atividades e dos programas mas também da própria escola, ou seja, é necessário ter-se atenção à diversidade, à justiça das relações, à igualdade de direitos, à racionalidade das práticas, entre outros aspectos.
- III. Processual: [...] é necessário que a escola se inscreva no interior do processo de aprendizagem organizativa, proporcionando, de forma constante, informação útil à orientação, regulação e certificação de todo processo.
- IV: Democrática e participativa: [...] mais do que uma participação pontual, pretende-se

que exista uma participação activa, constante e em condições de liberdade, pois é ao proporcionar a participação democrática da comunidade educativa que se conseguem encontrar as aspirações, as preocupações e os interesses mútuos. V: Prioridades na vertente qualitativa numa relação dialéctica com a vertente quantitativa: [...] deve-se dar ênfase às metodologias de cariz qualitativo, na medida em que estas possibilitam alcançar um conhecimento mais aprofundado e uma intervenção formativa e educativa. Contudo, não sugerimos o abandono das metodologias de cariz quantitativo, pelo contrário, entendemos que elas devem estabelecer uma relação dialéctica com as metodologias de cariz qualitativo. VI: Métodos diversificados e sensíveis para explorar a realidade: não existe apenas um caminho que possibilite reconstruir criticamente a realidade escolar, ou seja, que permita conhecer, explorar e interpretar as dinâmicas desenvolvidas na escola, o certo é que a avaliação seja rigorosa e credível, é indispensável que a recolha de dados seja feita com o máximo rigor, no sentido de evitar as informações imprecisas, irrelevantes e arbitrárias, que pouco ou nada dizem. VII: Privilégio da diversidade: a realidade escolar é extremamente complexa e, como tal, urge ter em conta todas as perspectivas, ou seja, urge conhecer as diversas perspectivas / pontos de vista dos diferentes elementos da comunidade educativa (docente, discentes, encarregados de educação, pessoal não docente, entre outros) e utilizar uma variedade de metodologias de exploração da realidade escolar. VIII: Objetividade com vista à credibilidade: a avaliação não é um processo neutro nem objectivo, na medida em que confluem ideologias e dimensões políticas. Neste sentido, é essencial que haja a preocupação em desenvolver uma auto-avaliação tão objectiva quanto possível, pois, desta forma, será possível alcançar a credibilidade necessária para que todos os actores se envolvam numa construção colectiva de sentido (CORREIA; ALVES, 2007, p.159 a 161).

Diante desses oito princípios, muitos, argumentados anteriormente, fica claro o poder formativo da avaliação institucional e conseqüentemente da autoavaliação, pois seu processo é realizado de maneira dinâmica sistemática, o que contribui pedagogicamente para melhoria da qualidade escolar.

Brandalise(2010) destaca a importância da dinâmica sistemática da avaliação institucional na escola.

[...] avaliação institucional interna configura-se como um processo de busca da realidade escolar, com suas tendências, seus saberes, seus conflitos e dilemas. Deve dar suporte às decisões e mudanças na prática educativa. É dinâmica, por isso tem que ganhar lugar como processo que perpassa a ação escolar e o desenvolvimento curricular, explicitando assim os propósitos da escola. Projeto vivido – não apenas registrado e com fins burocráticos. Deve explicitar o conjunto de valores e compromissos estabelecidos pelos sujeitos do espaço escolar. Implica uma decisão da escola de tomar para si a capacidade de intervir nos processos educativos e na produção de conhecimento para melhoria contínua da instituição (BRANDALISE, 2010, p.84).

A autora deixa clara a percepção de que a clareza das informações da autoavaliação institucional é que vai dar sentido e significado para que as pessoas se envolvam e se comprometam com o processo.

Enfatizar a autoavaliação institucional, não significa que se deve desatentar com a avaliação de aproveitamento de alunos, pelo contrário, a união de seus resultados oportunizará a reflexão e tomada de decisão.

[...] é verdade que autoavaliação das escolas fornece a base para desenvolvimento organizacional, mas também para o conhecimento público das problemáticas educativas. Tal ênfase possibilita uma avaliação mais compreensiva, mais sensível a uma multiplicidade de variáveis (internas e externas) e mais justa. Permite também que a escola tolere zonas de incerteza cada vez maiores, formule juízos de valor mais refinados sobre políticas e práticas e tenha autoridade para responder de forma aberta e eficaz às exigências externas (SIMONS, 1999, p.163).

Combinar a avaliação institucional com avaliação externa dinamicamente pode refletir em uma preocupação coletiva com desenvolvimento da qualidade, confrontando-se com a concepção de medição e controle.

Para implantar avaliação institucional nas escolas, é importante ter um plano de autoavaliação:

A autoavaliação deve ser útil, realista e sustentada por um plano de realização, e deve, além disso, desenvolver-se num clima de confiança. Quer isto dizer que ao concebê-la e implementá-la será necessário ter um fim em vista que tenha sentido para a escola, que sirva para sua melhoria eficaz. Significa, também, que é imprescindível delinear o processo avaliativo: decidir sobre as suas finalidades, sobre o que vai ser objeto de avaliação, definir indicadores e critérios de sucesso e selecionar os procedimentos e instrumentos de recolha de informações. (ALAIZ; GÓIS; GONÇALVES, 2003, p.74).

Nas considerações dos autores evidencia-se que o plano de autoavaliação a ser implantado deve respeitar tempos e circunstâncias de cada instituição escolar. Brandalise (2010) considera que o plano de autoavaliação deve ser traçado em três fases:

I. Construção das condições para o desenvolvimento do processo de autoavaliação, por meio de: constituição da equipe que assumirá a realização da avaliação como uma tarefa que faz parte de suas atribuições; envolvimento de vários sujeitos escolares na avaliação da escola, integrando-lhe a multiplicidade de perspectivas e interesses subjacentes à organização escolar; envolvimento de um agente externo, com competência técnica na área de avaliação, que possa contribuir para dar credibilidade ao processo avaliativo; garantia de um clima de confiança e participação; realização de encontros de formação para os envolvidos na área de avaliação. II. Elaboração de um plano inicial de autoavaliação, considerando-se: definição das áreas e dimensões a avaliar: objeto de avaliação e as questões que se deseja investigar; seleção de uma abordagem metodológica; seleção de instrumentos e fontes para coleta de informações; decisão sobre processos de coleta, organização, análise dos dados; definição dos processos de discussão dos resultados e recomendações; planejamento das intervenções e acompanhamento; organização de um cronograma de execução. III. Elaboração de plano de

desenvolvimento institucional: identificação das prioridades de ação da escola; definição de planos de ação; elaboração coletiva dos planos de ação; avaliação durante o processo de implementação e desenvolvimento do plano, sujeito, portanto, a ajustamentos durante o período. (BRANDALISE, 2010, p. 95 e 96).

Por todos os detalhamentos dessa pesquisa, até o momento, há de se considerar a clareza de que avaliação institucional é um instrumento valioso de investigação e autoconhecimento, com a finalidade da busca pela melhoria contínua, mas não se deve somente avaliar, para um processo participativo e poderosa estratégia, deve-se também formar e aprender com o outro.

Implantar a autoavaliação é estar disposto também a superar alguns desafios, conforme veremos a frente.

1.1.5 Desafios do processo de avaliação institucional nas escolas

De acordo com os argumentos que fundamentam a avaliação institucional, entende-se que ela é proativa, não punitiva e que norteiam subsídios para melhoria do processo educativo das escolas.

Dias Sobrinho(2008) considera que por se tratar de educação, a avaliação em todos os níveis, deve ser uma reflexão.

[...] Por ser uma reflexão, não encerra, não conclui, não explica definitivamente, não fecha as significações. Não que não use a linguagem objetiva e não busque estabelecer conclusões. Porém, isso é apenas parte de um processo que, para além de explicar, busca pôr em questão e produzir significados. Aí, então, os sentidos são abertos, não concluídos, sempre relacionais e tendendo a novas implicações. Mais que explicar – que é uma maneira de concluir - , trata-se de implicar, abrir para renovadas significações, buscar a compreensão de conjunto através do relacionamento das partes, seja sobre a dimensão específica (por exemplo, o ensino), seja sobre a totalidade institucional (a integração das atividades e estruturas de uma instituição) ou como visão de conjunto de sistema. (DIAS SOBRINHO, 2008, p.194)

Considerando as palavras do autor, entende-se que a avaliação não faz mágica ou resolve todos os problemas da escola instantaneamente.

A avaliação institucional é complexa, porque a escola é muito complexa, é um ambiente dominado por conflitos e contradições. A leitura que se faz da realidade de uma escola depende do olhar, pois a realidade da escola está em constante construção.

É necessário considerar tais aspectos, se houver realmente a pretensão de gerir e amenizar as resistências e os mecanismos de defesa, as ansiedades e os medos inerentes a qualquer grupo de pessoas, sobretudo quando confrontadas com processos avaliativos, de mudança e inovação: as rivalidades internas, o corporativismo, o imobilismo, a incapacidade da escola de olhar-se a si mesma, a defesa das rotinas de trabalho nela vigentes, os conflitos internos quando expostos ganhos e fragilidades, a asfixia dos dados, a incoerência entre o proposto e a prática desenvolvida, a reduzida notoriedade do que se vai fazendo devido à falta de divulgação, as perspectivas de curto prazo e precariedade (ou inexistência) de estruturas nacionais, regionais ou locais de apoio à realização de autoavaliação nas escolas; a autonomia relativa dada à escola, a cultura organizacional, a falta de impacto nos processos de autoavaliação no âmbito da definição das políticas públicas/educacionais e outros. (BRANDALISE, 2010, p.101)

De acordo com a autora, muitos obstáculos são vivenciados pelos envolvidos na avaliação institucional, mas superados tais fatores, a equipe escolar tenta a fortalecer-se e aprimorar o processo avaliativo.

A avaliação institucional deve ser um empreendimento que busque compreender de modo articulado as diversas dimensões de uma instituição. É impossível abarcar a totalidade de uma só vez, mas deve haver um esforço metodológico de compreensão da globalidade feita através da articulação do entendimento das partes que vai sendo construído. Dizendo de outro modo: a inteligência das partes deve estar relacionada com a busca de compreensão do todo. Reciprocamente, a perspectiva da totalidade ajuda a melhor entender os sentidos das partes. As informações e os significados produzidos na atividade avaliativa devem ser a base para as ações de melhoria da realidade em foco [...] (DIAS SOBRINHO, 2008, p.199)

Como até mesmo Nóvoa (2006) lembrou Fernando Pessoa e afirmou “primeiro estranhas, depois entranhas”. Esses obstáculos, a partir da tomada de consciência dos envolvidos, desencadeiam um pensamento crítico, que possibilitam movimentos de transformações.

Nesse cenário, fica claro que avaliação criada coletivamente, com a participação, reflexão conjunta, sensibilização, discussão dos obstáculos, e com espaço de sugestões e propostas de intervenção do coletivo, pode levar ao caminho ideal para processo da avaliação institucional.

É o desafio de se criar uma nova cultura de avaliação na escola. Uma cultura de medição, diálogo, emancipação e transformação que leva a escola a formar seres humanos cada vez mais humanos. (BRANDALISE, 2010, P.102)

Este capítulo buscou identificar as funções da avaliação educacional nos três níveis, especialmente apreender e pontuar a concepção e o papel da avaliação institucional, identificando as conexões direcionadas à formação dos envolvidos e conseqüentemente à melhoria da qualidade da educação.

CAPÍTULO II – POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Este capítulo tem como objetivo expor brevemente as exigências do trabalho docente, bem como as atuais políticas de formação docente em nível federal, em especial, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, situando sua implantação na Universidade Católica de Santos. Busca analisar sua repercussão na formação docente e nas escolas, examinando um conjunto de textos (crônicas) produzidos por professoras-estudantes do curso de Pedagogia oferecido no âmbito dessa política. Como informada na Introdução, esta análise dá-se vinculada / articulada ao projeto de pesquisa apoiado pelo Observatório da Educação da Capes intitulado “Políticas de Formação Docente de Professores: implicações, desafios e perspectivas para constituição da identidade profissional e para as práticas pedagógicas”.

2.1 Trabalho docente e suas novas exigências

A investigação sobre trabalho docente desperta a reflexão sobre como a sociedade enxerga a docência. Analisando o senso comum, é perceptível que todos têm palpites atribuídos ao trabalho docente. Políticos, por exemplo, geralmente discorrem em seus discursos sobre qual seria o papel dos professores, a mídia, com naturalidade passa a imagem de que o trabalho docente e a escola poderiam resolver todo e qualquer problema da sociedade. Pais de alunos, preocupados com futuro de seus filhos, criam amplas expectativas.

Historicamente, o trabalho docente já foi visto por algumas perspectivas, como por exemplo, vocação, missão, preparação, práticas sociais e interação humana.

A educação jesuíta no Brasil, no período colonial, focada na religiosidade, direcionada a auxiliar pessoas com necessidades, pobres,

doentes, remete a perspectiva de vocação e de missão, influenciando diretamente o magistério, apontando assim a primeira identidade do professor.

[...] É certo que magistério e sacerdócio confundiram-se em suas origens não só universais, como brasileiras. O estranhável, porém, é que às portas do século XXI, ainda se continue a raciocinar que o professor é um abnegado por definição, do qual muito se pode esperar e ao qual pouco se precisa oferecer em termos de salário e outras compensações materiais, já que as satisfações maiores ele as retirará do próprio exercício “beatífico” de sua profissão (GOLDBERG, 1975, p.76).

Posteriormente a este período, no final do século XIX, o homem começou a interessar-se por trabalhos financeiramente mais atraentes, predominando assim o ingresso da mulher no magistério, intensificando a ideia de vocação, e comparando o magistério com as funções maternas. Nunes (1985) compara a representação do trabalho feminino ao “beatério”:

A presença da mulher enquanto educadora foi identificada, ao nível das representações, do ponto de vista da maternidade. Afinal, para o exercício do magistério elementar seriam necessárias as mesmas qualidades exigidas para a orientação e criação de filhos. Neste ponto, a “ideologia do beatério” alterou-se: identificou na figura da mãe o mesmo espírito de abnegação e de serviço ao próximo que presidia o trabalho de professora. A tarefa educativa foi tomada como extensão da tarefa moral e social da preservação familiar. Só assim foi possível aceitar o trabalho da mulher fora do ambiente doméstico (NUNES, 1985, p.61).

No Brasil, desde a década de 1970, houve um maior interesse em buscar a profissionalização por parte dos professores. Segundo Costa (1995) essa busca vem de encontro com a ascensão do desenvolvimento científico e tecnológico e pela transição para uma era pós-industrial.

Hoje, a docência é entendida como uma forma particular de trabalho de humano sobre o humano, ou seja, segundo Tardif (2005) o trabalho docente é visto como uma atividade de interações humanas, onde sujeitos se encontram, se relacionam com foco em transformar a sociedade.

[...]docência como uma forma de trabalho sobre o humano, um trabalho interativo, no qual o trabalho se relaciona com seu objeto sob o modo fundamental da interação humana, do face a face com o outro. (TARDIF, 2005, p.275).

O trabalho docente é, portanto, caracterizado por uma relação dinâmica que ressalta a originalidade, riqueza na interação e complexidade.

Azzi (1999, p.41) considera que toda essa “dinâmica evidencia a importância e a necessidade de um profissional qualificado para exercício da função”. A autora especifica:

O trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social; como prática, visa a transformação de uma realidade, a partir das necessidades práticas do homem social. Nesse sentido, a compreensão do trabalho docente demanda que este seja analisado enquanto categoria geral – o trabalho em sua especificidade – a docência (Azzi, 1999, p.40).

Considerando a nova condição sociocultural cotidiana, como por exemplo, ascensão da tecnologia móvel, mudanças na estrutura familiar e influência da economia brasileira; pode-se observar que dispositivos tecnológicos móveis são utilizados como meios de comunicação, diversão e busca de informações, mostrando-se cada vez mais como um serviço essencial e acessível a crianças com menos de dois anos. Observa-se também, uma mudança significativa na estrutura familiar, é cada vez mais frequente, crianças serem educadas por babás, avôs, madrastas, padrastos, apenas pela mãe, apenas pelo pai, duas mães ou dois pais. Além disso, há uma influência significativa da economia brasileira no dia-a-dia da população, elevando o nível de consumismo. Esses são alguns aspectos que fazem crianças chegarem a escola de formas e vivências cada vez mais heterogêneas, com expectativas diversas, provocando reflexões sobre as novas exigências do trabalho docente atualmente.

Gatti, Barreto e André (2011) refletem que dois fatores podem ser considerados:

Primeiro, nem sempre há congruência entre valores, atitudes e comportamentos que circulam nos meios de comunicação, em dada comunidade, família e escola, podendo os mesmos trazer profundas contradições entre si; segundo, os estudantes, seres em desenvolvimento, são fortemente afetados por modismos ou simbolismos criados e disseminados intensamente por diferentes formas sociais de comunicação. (GATTI; BARRETO; ANDRE, 2011, p.25).

Se o trabalho é focado em seres humanos, e estes por sua vez, se modificam dinamicamente, isso evidencia que professores trabalham com intensas contradições, complexidade e aumento de tarefas em sua profissão.

A nova situação solicita, cada vez mais, que esse(a) profissional esteja preparado(a) para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares (GATTI; BARRETO; ANDRE, 2011, p.25).

Com tanta variedade cultural em sua rotina e a falta de reconhecimento social da profissão exercida, tende a levar o professor a ter dificuldades em relação a motivação e autoestima, levando-o muitas vezes a situações de tensão. Além disso, a sociedade necessitando de ações emergentes que

garantam os direitos humanos e expectativas de mudanças na educação. Com a intenção de mudar essa situação no país, nas últimas décadas, o Brasil tem intensificado esforços voltados para área educacional.

[...] tendo no seu horizonte os desafios postos pelas demandas e pelas necessidades que emergiram na sociedade brasileira: necessidades de ordem social, econômica e cultural no contexto dos direitos humanos. Com objetivos próprios provocados por movimentos internos pela atuação de organizações civis, universidades e sindicatos, como também aliando-se às iniciativas internacionais da UNESCO na busca de propiciar educação para todos, o país, por meio de sucessivas gestões e em seus três níveis de governo, procurou aumentar os anos de escolaridade da população, investir na infraestrutura, orientar os currículos da educação básica, ampliar as oportunidades na educação superior, formar os docentes por diversos meios, deslocar a formação dos professores da educação básica do nível médio para o nível superior, desenvolver os programas de formação continuada, melhorar os livros didáticos e a sua distribuição, entre tantas outras ações políticas (GATTI; BARRETO; ANDRE, 2011, p.27).

O ano de 2007 foi marcado pelo conjunto de ações educacionais, com a finalidade de diminuir as desigualdades sociais e regionais compreendendo quatro eixos: educação básica, alfabetização, educação continuada e diversidade, educação tecnológica e profissional e educação superior.

Em 2007, a Presidência da República lança o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação por meio do Decreto n. 6094/2007; e o MEC, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).[...] Um dos desdobramentos é o Plano de Ações Articuladas (PAR), que permite ao MEC oferecer apoio técnico e financiamento aos municípios com índices insuficientes de qualidade do ensino. O PAR está estruturado em quatro dimensões: gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação, infraestrutura física e recursos pedagógicos (UNESCO, 2011, p.35).

O Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação, criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, os índices de matrículas são determinantes para redistribuição de recursos. O Fundo determina que 60% dos recursos, devem ser destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da Educação Básica em efetivo exercício na rede pública. Essa exigência resulta em um intenso monitoramento dos indicadores censitários realizados pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

O Plano Nacional de Educação (PNE), em seu diagnóstico, define que a qualidade do ensino só poderá acontecer se houver a valorização dos profissionais do magistério, a qual só será alcançada por meio de uma política global capaz de articular a formação inicial,

as condições de trabalho, o salário, a carreira e a formação continuada. O PDE conclui que a formação inicial e continuada do professor exige que o parque de universidades públicas tenha atenção especial à educação básica. Assim, a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus docentes, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas a eles. A melhoria na qualidade da formação dos professores com nível superior, por sua vez, está condicionada à qualidade da escolarização que lhes foi oferecida no nível básico, fechando um ciclo de dependência mútua, evidente e positiva entre os níveis educacionais (INEP, 2012, p.38)

Neste contexto, por diversos motivos, incluindo o diagnóstico realizado e aporte de recursos financeiros surgem políticas de formação docente para garantir que os professores em exercício na rede pública de educação básica obtenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Em 2010, todos os estados, o Distrito Federal e os 5.565 municípios assinaram o Termo de Adesão ao Plano de Metas do PDE, ação que viabilizou o diagnóstico dos sistemas locais e as demandas de formação de professores (UNESCO, 2011).

Em 2012, os professores atuando na Educação Básica no Brasil ultrapassava 2 milhões, dentre vários aspectos levantados pelo Censo Escolar, destaca-se o nível de formação docente. Observação: O docente foi computado apenas uma vez, mesmo atuando em mais de uma etapa/modalidade. segue o Quadro 1:

Ano	Número de Docentes	Ensino Fundamental		Ensino Médio			Educação superior
		Incompleto	Completo	Total	Normal - magistério	Sem normal – magistério	
2007	1.880.910	0,2	0,6	30,8	25,3	5,5	68,4
2008	2.003.700	0,2	0,5	32,5	25,7	6,7	66,8
2009	1.991.606	0,2	0,5	31,6	24,5	7,1	67,8
2010	2.023.748	0,2	0,4	30,5	22,5	8,1	68,8
2011	2.069.251	0,2	0,4	25,4	19,0	6,5	74,0
2012	2.095.013	0,1	0,3	21,5	16,0	5,5	78,1

Quadro 1: Proporção de docentes atuando na Educação Básica e Proporção por Grau de Formação Brasil – 2012

Fonte: Resumo Técnico Censo da Educação Básica, 2012 (INEP, 2012)

Dentre os dados apresentados, destaca-se o nível de formação docente, conforme segue Gráfico 1 para melhor visualização:

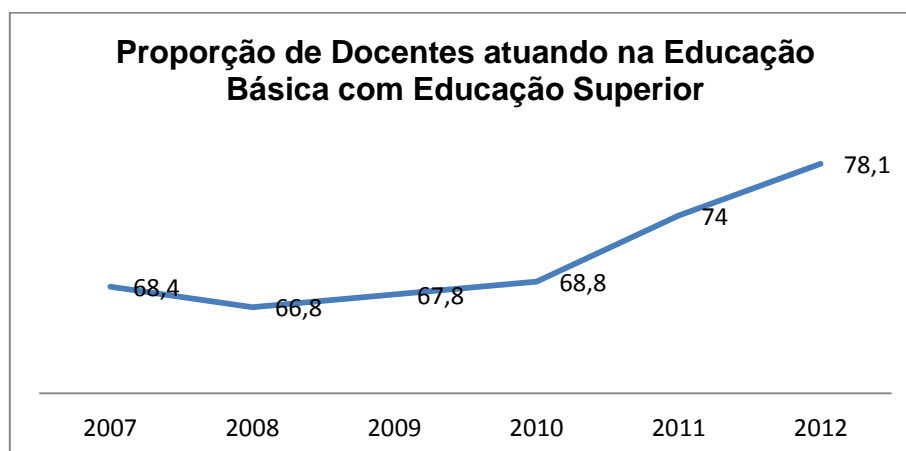


Gráfico 1: Proporção de docentes atuando na Educação Básica com Ensino Superior
Fonte: Resumo Técnico Censo da Educação Básica, (INEP, 2012)

Considerando as mudanças realizadas a partir do ano 2007 e com o tempo em que é necessário para formação superior, os dados divulgados pelo INEP indicam elevação dos índices de investimentos na formação docente.

Para melhor entendimento dessa ascensão na formação superior dos docentes e os investimentos direcionados para este fim, este estudo abordará as Políticas de Formação Docente em âmbito federal, destacando Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) que é o objeto principal deste estudo.

2.2 Políticas Docentes em Nível Federal

As políticas docentes se situam no pacote de políticas educacionais, que respondem à dinâmica do contexto nacional e internacional, verificam as demandas de diferentes cenários, com a finalidade de responder a própria realidade, as próprias necessidades, evoluções e tradições educativas.

As formas de financiamento da educação e a gestão do currículo são exemplos de políticas educacionais, as ações de mudanças contidas nessas duas vertentes permitem situar as políticas docentes. (UNESCO, 2011).

Nos anos recentes, o governo federal, detectando a grande dispersão e a fragmentação das políticas docentes no país, bem como os descompassos entre os programas de formação para o magistério a cargo das instituições de ensino superior (IESs) e as demandas da educação básica, tomou uma série de iniciativas, tendo em vista promover a sua articulação, particularmente no âmbito das instituições públicas, em busca de assegurar uma educação de qualidade como direito de todos. Elas visam a fazer face à demanda pela formação inicial em nível superior exigida pela Lei nº 9.394/1996, (LDB) e pela formação continuada, demanda essa que implica o atendimento de milhares de docentes e a diversificação da oferta, segundo as etapas e as modalidades da educação básica, as características dos alunos e as necessidades regionais e locais (GATTI; BARRETO; ANDRE, 2011, p.49).

Entre as políticas docentes adotadas pelo governo federal estão: A Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica, Programa Pró-Letramento, Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR II), Curso de Especialização em Educação Infantil e Programa Proinfantil, Universidade Aberta Brasil (UAB), Novas atribuições da CAPES, Política Nacional de Formação e os Fóruns Estaduais permanentes de apoio à formação docente, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).(UNESCO, 2011).

A Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica foi criada em 2003, sob a responsabilidade das secretarias de Educação Básica e de Educação a Distância do MEC, em parcerias com IEs e com adesão de estados e municípios, atende a demanda de formação continuada exclusivamente à educação infantil e ao ensino fundamental.

Em 2009, com novas políticas docentes implantadas, suas funções foram se ampliando e ganhando abrangência maior, consiste atualmente em um conjunto de ações de formação continuada articuladas com o objetivo de contribuir para melhoria da formação de professores e alunos da educação básica.

Além de fortalecer os programas estratégicos da área, ela promove maior articulação entre as demandas de estados e municípios e os cursos oferecidos pelas instituições parceiras, valendo-se do maior refinamento das demandas das secretarias de Educação produzido pelo PAR, o que permite melhor organização do seu atendimento pelas IESs. A Rede Nacional busca proporcionar a interação entre a pesquisa e a produção acadêmica das instituições formadoras e os saberes produzidos pelos professores da educação básica, e assegurar a participação dos envolvidos no planejamento, na gestão e na avaliação do projeto de formação (GATTI; BARRETO; ANDRE, 2011, p.56).

Integram a Rede os programas: Pró-Letramento, Gestar II e Especialização em Educação Infantil. (UNESCO, 2011)

O Programa Pró-Letramento foi criado devido a ampliação do ensino fundamental de oito para nove séries, com a incorporação de crianças de 6 anos de idades. Iniciou em 2005, público alvo são professores dos anos iniciais da etapa de escolarização, objetivo maior é orientar o trabalho dos professores para que eles acolham os alunos com linguagem adequada à faixa etária, com a finalidade de garantir a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura, escrita e matemática. É um curso semipresencial de 120 horas, em 2007 o material do curso foi enviado para todas as escolas de ensino fundamental do país.

Em 2008, o Pró-Letramento passa a ser articulado à Provinha Brasil – Avaliação da Alfabetização Infantil, prova que está ligada aos resultados do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), tendo o programa o objetivo de subsidiar intervenções pedagógicas e administrativas, com base nos resultados atingidos. (UNESCO, 2011).

O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II) iniciado em 2004 decorreu do Gestar I, criado 2001, destina-se aos professores dos anos finais do ensino fundamental, oferecido em parceria com o Banco Mundial. O Gestar II começou nas escolas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e foi ampliado em 2008 para todas as regiões do país, são cursos de formação de língua portuguesa e matemática, com aulas presenciais e a distância, com parceria entre MEC e as IEs. (UNESCO, 2011).

O Curso de Especialização em Educação Infantil destina-se aos docentes que atuam em creches e pré-escolas, propiciando-lhes oportunidades de aprender significativamente sobre crianças de até 5 anos de idade, além de ampliar o conhecimento sobre as práticas pedagógicas e as questões de identidade desses profissionais. (UNESCO, 2011).

O Programa PROINFANTIL também implantado para demandas de formação do magistério educação infantil, é um curso semipresencial, que forma em nível médio, direcionados a professores leigos, que não possui habilitação mínima legal para exercer a profissão. É oferecido pela Secretaria de Educação a Distância do MEC. (UNESCO, 2011).

A Universidade Aberta Brasil (UAB) é responsável por uma das mais importantes medidas do governo federal, Gatti, Barreto e Andre (2011) explicam que o Programa tem como objetivos promover a formação inicial e continuada de professores, utilizando metodologias de educação a distância (Ead) e reduzir as desigualdades na oferta de educação superior, os autores completam:

A UAB é um sistema integrado por instituições públicas de ensino superior (IPESs) que oferece cursos dirigidos preferencialmente a segmentos da população que tem dificuldade de acesso à formação superior. A prioridade é de atendimento aos professores que atuam na educação básica, seguidos de dirigentes, gestores e trabalhadores da educação básica dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (GATTI; BARRETO; ANDRE, 2011, p.50).

Em parcerias com estados, municípios e vinculados a IEs, são criados polos de atividades presenciais, onde os alunos entram em contato pessoalmente com tutores, além de terem acesso a bibliotecas, laboratórios e demais estruturas físicas das Instituições vinculadas, prioritariamente no interior do país.

As Novas atribuições da CAPES na formação de profissionais do magistério da educação básica, através da Lei n. 11.502/2007, regulamentada pelo Decreto 6.316/2007, a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) passou a conduzir a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica mediante termos de adesão firmados com IESs:

Dentre as atribuições recentes, cabe à “nova” Capes, em regime de colaboração com os entes federados e mediante termos de adesão firmados com IESs, induzir e fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica nos diferentes níveis de governo; planejar ações de longo prazo para a sua formação em serviço; elaborar programas de atuação setorial ou regional para atender à demanda social por esses profissionais; acompanhar o desempenho dos cursos de licenciatura nas avaliações conduzidas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); promover e apoiar estudos e avaliações sobre o desenvolvimento e a melhoria dos conteúdos e das orientações curriculares dos cursos de formação de professores inicial e continuada (GATTI; BARRETO; ANDRE, 2011, p.51).

Com as novas atribuições da CAPES e a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, foram criados Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação, sendo possível criar o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que é objeto central de investigação deste estudo.

A Política Nacional de Formação e os Fóruns Estaduais permanentes de apoio à formação docente, os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente colaboram para a implantação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, viabilizada através do Decreto n. 6755/2009, que se constitui com o objetivo de oferecer ensino superior para formação docente, de acordo com as demandas regionais, através das instituições de ensino.

Os Fóruns são órgãos colegiados que têm como finalidade organizar, também em regime de colaboração entre os entes federados, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. Suas atribuições são: elaborar e acompanhar planos estratégicos com base no diagnóstico e na identificação das necessidades de formação do magistério das redes públicas, apoiado no censo escolar da educação básica: articular ações, otimizar recursos e potencializar esforços em interação com os sistemas de ensino e instituições formadoras sediadas no estado. (GATTI; BARRETO; ANDRE, 2011, p.54)

A regulamentação dos Fóruns se origina das diretrizes nacionais estabelecidas na Portaria MEC 883 de 16 de setembro de 2009, que tratam das suas atribuições, composição e funcionamento. A indicação dos representantes dos fóruns foi estabelecida na Portaria MEC 931 de 29 de setembro de 2009.

Na prática funciona da seguinte maneira: a Capes administra e acompanha todo processo e execução dos planos estratégicos dos estados em parceria com as instituições de ensino superior vinculadas, para atender estrategicamente as demandas regionais de formação docente, respaldadas pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio a Formação Docente.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) é um programa emergencial, de modalidade presencial, foi implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios e as Instituições de Educação Superior. Foi instituído para atender ao disposto no artigo 11, inciso III do Decreto Federal n. 6755, de 29 de janeiro de 2009, onde consta:

Art. 11. A CAPES fomentará, ainda: I - projetos pedagógicos que visem a promover novos desenhos curriculares ou percursos formativos destinados aos profissionais do magistério; II - projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da educação do campo, dos povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos; III - oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação

básica, que sejam: a) graduados não licenciados; b) licenciados em área diversa da atuação docente; e c) de nível médio, na modalidade Normal; IV - projetos de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura; V - pesquisas destinadas ao mapeamento, aprofundamento e consolidação dos estudos sobre perfil, demanda e processos de formação de profissionais do magistério; VI - programas de apoio a projetos educacionais e de pesquisa propostos por instituições e por profissionais do magistério das escolas públicas que contribuam para sua formação continuada e para a melhoria da escola; e VII - programas que promovam a articulação das ações de formação continuada com espaços de educação não-formal e com outras iniciativas educacionais e culturais. (BRASIL, 2009)

Esse Plano tem como finalidade atender aos objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, descritos no art. 3º do Decreto 6.755/09, tais como:

I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública; II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior; III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior; IV - Identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério; V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira; IV - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial; V - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social; VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusiva e cooperativa; IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e, X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais. (BRASIL, 2009)

De acordo com Portal da CAPES, o Programa oferece cursos de: licenciatura – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atuam em sala de aula; segunda licenciatura – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor

intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica; e formação pedagógica – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica.

Os três tipos de licenciatura atendem diretamente o disposto 11, inciso III do Decreto Federal 6755, conforme citado anteriormente, formação para quem trabalha na rede pública de educação básica, que sejam graduados não licenciados, licenciados em área diversa da atuação docente e nível médio, na modalidade Normal.

Os objetivos do Programa Emergencial, divulgados no site da CAPES, são induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.(BRASIL, 1996).

Anualmente a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes divulga o calendário de atividades do Programa, onde constam prazos e as atividades a serem realizadas pelas secretarias de educação estaduais, municipais e as IES e o período das pré-inscrições.

Para concorrer à vaga nos cursos ofertados, segundo Portal da Capes, os professores devem: a) realizar seu cadastro e pré-inscrição na Plataforma Freire (A Plataforma Freire, criada pelo Ministério da Educação, é a porta de entrada dos professores da educação básica pública, no exercício do magistério, nas instituições públicas de ensino superior. A plataforma homenageia o educador brasileiro Paulo Freire.); b) estar cadastrado no Sistema Educacenso (A ferramenta permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas, quanto da rede privada. Todo o levantamento é feito pela internet) na função docente ou tradutor intérprete de libras na rede pública de educação básica; e c) ter sua pré-inscrição validada pela Secretaria de Educação ou órgão equivalente a que estiver vinculado.

2.3 PARFOR UNISANTOS e Projeto OBEDUC Parfor

Este item do capítulo irá demonstrar o Projeto OBEDUC Parfor coordenado pela Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos, Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, no qual o presente estudo encontra-se inserido.

O Projeto Capes/OBEDUC tem como objetivo central investigar as implicações do Programa Emergencial de Formação/PARFOR na formação e constituição identitária dos professores/estudantes e em suas práticas pedagógicas, analisando os desafios e perspectivas deste Programa para a Universidade, para as escolas e seus professores. (ABDALLA, 2012)

De acordo com Portal UNISANTOS, desde setembro de 2010, a Universidade oferece aos profissionais atuantes na área da Educação Básica o curso de Licenciatura em Pedagogia PARFOR, com a finalidade de contribuir para uma prática profissional qualificada. O curso é gratuito para professores estudantes, presencial e composto por disciplinas e/ou atividades de: formação obrigatória; formação opcional; atividades complementares; e o estágio supervisionado. Sua carga horária é de três mil oitocentos e quarenta (3.840) horas/aula, dividida em oito (08) semestres.

O projeto OBEDUC Parfor investiga os aspectos norteadores do percurso de formação e desenvolvimento profissional dos professores, baseados nas políticas de formação, profissionalização e valorização docente, aplicadas na política educacional do país, pretende também refletir sobre as necessidades de formação e desafios desencadeados a partir dessas políticas.

Dentre as necessidades e desafios, pretende pesquisar:

as contradições postas pelas políticas contemporâneas; a precariedade das condições de trabalho; a massificação e o pauperismo em que se encontram as escolas públicas; a desvalorização profissional e a degradação do status da profissão, agravada pelos baixos salários e pela falta de perspectivas de trabalho mais digno; os conteúdos cada vez mais fragilizados, decorrentes de práticas fragmentadas; a cultura negativista e autoritária das escolas, apesar de anunciarem uma gestão democrática. (ABDALLA, 2012)

A Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, professora da UNISANTOS, interessou-se em desenvolver o projeto devido a participação da Universidade

no Programa do Parfor e por ser membro do Fórum Paulista. Tem a intenção de promover uma pesquisa que acompanhe a implementação desta política, analisando suas implicações e o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

O projeto prevê a participação de professores e pesquisadores que desenvolvem atividades no PARFOR, com outros professores/pesquisadores e estudantes do Mestrado em Educação, e que pertencem, também, ao Centro Internacional de Representações Sociais em Educação - CIERS-ed/FCC, ligado à Cátedra UNESCO.

De acordo com Abdalla (2012) na proposta de projeto para CAPES:

Esta pesquisa se justifica na medida em que, ao problematizar este Programa e seu percurso de formação, pode contribuir para desvendar as implicações do PARFOR na constituição da identidade profissional destes professores e no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, a fim de fomentar práticas mais inovadoras e uma cultura profissional do professorado, tanto da Universidade, quanto das Escolas. E, além disso, pretende oferecer subsídios para as discussões que são desenvolvidas ao nível do Fórum Estadual Paulista, e/ou junto a outras instituições que o compõem; ao mesmo tempo, que possibilita definir indicadores para acompanhar e analisar as políticas de formação de professores.(ABDALLA, 2012).

De acordo com a autora, os objetivos específicos do Projeto são: identificar elementos que organizam as estratégias das trajetórias de formação e de constituição identitária de estudantes/professores no âmbito do curso de Pedagogia do PARFOR; analisar as necessidades de formação e de profissionalização dos professores/estudantes frente aos desafios postos pelo percurso formativo e pela prática pedagógica desenvolvida no cotidiano da instituição escolar; refletir, coletivamente, sobre as formas/modos de divulgação dos processos e/ou resultados do respectivo Programa, de modo a fortalecer o diálogo entre a comunidade acadêmica, os sistemas de ensino e os diferentes atores envolvidos neste processo de formação; acompanhar e analisar o Programa em desenvolvimento, como possibilidade de incentivar a formação de professores e como estratégia de compartilhar as práticas pedagógicas desenvolvidas, indicando possibilidades de mudança, seja no curso de formação e/ou na Escola.

Para tanto, foram planejadas estratégias de disseminação dos resultados do projeto, por meio de acompanhamento das trajetórias de formação e de constituição identitária, abordando como indicadores as necessidades formativas e da prática no percurso formativo da Pedagogia/PARFOR, destacando, como pressupostos:

a) distância entre o que o(a) professor(a)/estudante espera da formação desejada como ideal e daquela que tem; b) a percepção a respeito do trabalho que desenvolve e o que poderia estar desenvolvendo a partir dessa formação; c) as dificuldades e os desafios no campo da formação e no da prática profissional; d) as diferenças que identificam entre o que é previsto na formação e o que precisaria para enfrentar os desafios do cotidiano; e) as divergências entre as estratégias e situações didáticas no âmbito da formação e as que são desenvolvidas na prática. (ABDALLA, 2012)

E ainda, análise das políticas de formação de professores, com a finalidade de refletir sobre o Programa Parfor e identificar as relações entre as lógicas da formação inicial e as lógicas que determinam o mundo de trabalho.

Além disso, acompanhar os percursos formativos dos professores/estudantes, de modo a analisar as implicações da Pedagogia/PARFOR para a constituição da identidade profissional destes sujeitos e a inovação de suas práticas pedagógicas, ao nível da dimensão individual, organizacional e profissional, privilegiando: a identificação das necessidades formativas; o processo de formação para mudança; a relação entre a teoria e a prática; as estratégias de valorização profissional; o sentimento de pertença; as possibilidades de mudança e intervenção na articulação e organização do programa, no processo de aprendizagem e nos resultados junto aos alunos, no acompanhamento do curso de formação e nas atividades desenvolvidas na Escola.

Foi planejado acompanhamento dos egressos de modo a verificar: a) a sua relação com as práticas institucionais/organizativas, que têm a ver com as dinâmicas pedagógicas introduzidas por estes sujeitos; b) a inovação (ou não) em relação às práticas didáticas; c) a participação no Projeto Político Pedagógico da Escola de modo a promover mudanças na Escola; d) o envolvimento do(a) professor(a) na melhoria ou mudança das condições de aprendizagem e nas relações sociais de sala de aula.

2.3.1 Pesquisas Realizadas com o Parfor UNISANTOS

O projeto OBEDUC PARFOR foi dividido por eixos temáticos, dividindo a responsabilidade de pesquisa para membros participantes.

Em sua pesquisa, o Projeto PARFOR OBEDUC analisam crônicas escritas pelas professoras-estudantes do curso de Pedagogia PARFOR da UNISANTOS, publicadas no blog “Crônicas Pedagógicas PARFOR”, da Professora Me. Rosana Aparecida Ferreira Pontes.

As Crônicas Pedagógicas foram agrupadas por seis eixos: “do reconhecimento da autoria pedagógica em construção”; “das expectativas iniciais: o sonho da graduação”; “ser professor(a) na Educação Infantil: concepções dos professores-estudantes”; “dilemas e desafios da formação”; “vivências de formação” e “da autoavaliação do processo de formação”, conforme seguem:

O eixo das Crônicas Pedagógicas: do reconhecimento da autoria pedagógica em construção, tem como objetivo compreender como os sujeitos escritores reconhecem-se como autores de seus textos e de sua prática pedagógica em transformação. Os resultados preliminares permitiram identificar três dimensões em que os sujeitos reconhecem sua autoria: de textos escritos, ao superarem suas dificuldades de se expressarem por escrito e verem seus textos publicados *online*; da história pessoal, ao empoderarem-se pelo conhecimento adquirido e sentirem-se capazes de decidir os rumos de suas vidas; de sua trajetória de formação, ao tornarem-se críticos, reflexivos, conscientes da teoria que permeia a prática que exercem, ou seja, a conquista da autoria pedagógica. (PONTES, 2014).

O eixo das Crônicas Pedagógicas - das expectativas iniciais: o sonho da graduação apresenta os desafios e experiências de professoras-estudantes em realizar o sonho de ingressar na universidade. Foram dezesseis crônicas analisadas, onde é encontrado um conjunto de dados pessoais e sócias que indicam a construção identitária em relação ao exercício docente. Os resultados preliminares desta pesquisa revelam, através das escritas reflexivas que: os discursos são influenciados pelo discurso da universidade e afirmam que o trabalho docente vai além da simples transmissão de conhecimento; existe resignificação de um processo que é ao mesmo tempo de individualização e de socialização; o curso ajudou-os a ver que os desafios da profissão requerem novos modos de agir e ver a vida. E a solução emerge não da repetição de informações, mas da leitura sensível, da própria experiência e da experiência do outro. (SANTOS; CARENO; SOARES, 2014).

O eixo das Crônicas Pedagógicas – ser professor(a) na Educação Infantil: concepções dos professores-estudantes em formação, tem a finalidade de identificar concepções sobre o que é ser professor na educação infantil e tentar compreender a importância da formação acadêmica para atuação profissional. Os objetivos são conhecer e extrair as concepções dos professores-estudantes sobre o papel da educação infantil da educação básica e identificar as relações que eles fazem entre teoria e prática educativa, durante o processo de formação profissional. Os resultados parciais são: percepção de que para os professores-estudantes ser professor de educação infantil é uma construção que envolve, antes do conhecimento, uma responsabilidade afetiva compondo a sua identidade profissional. (ABDALLA; LIMA; BORBA; DINIZ; PACHECO, 2014).

O eixo das Crônicas Pedagógicas: dilemas e desafios da formação analisa as crônicas postadas no blog, que identificam divergências e convergências entre dilemas e desafios, e também instigam os professores-estudantes a avaliarem suas decisões, no percurso da formação profissional. Como resultados preliminares, foram encontrados dilemas e desafios elencados: pessoal / relacional: medo, persistência e sociabilidade; formativo / profissional: conhecimento, identidade e transformações. (CARVALHO; MONTEIRO; MELO; SALGADO, 2014)

O eixo das Crônicas Pedagógicas: vivências de formação, tem como objetivo analisar escritas pelas crônicas das professoras-estudantes do Programa Parfor, com três noções: experiência, formação e identidade, com a intenção de estabelecer as suas vivências de formação. Resultados preliminares auxiliaram a compreensão de que as experiências profissionais aliadas ao curso de formação inicial contribuem para formação de novos saberes e para construção de uma nova identidade profissional. (FERREIRA; GONÇALVES, 2014)

O último eixo das Crônicas Pedagógicas: da autoavaliação do processo de formação analisa 13 crônicas sobre autoavaliação de formação de professoras-estudantes do Parfor, tem como objetivos buscar elementos indicativos de profissionalidade docente nas crônicas sobre autoavaliação do processo de formação; analisar o valor atribuído à trajetória pessoal, profissional e acadêmica; investigar como a condição de professoras e

estudantes de curso de licenciatura manifesta-se em texto de caráter autoavaliativo. O resultado preliminar da análise aponta: o curso superior em andamento como a maior contribuição ao crescimento pessoal e profissional (41 menções); o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas e atitudes que constituem a especificidade de ser professor (17 menções); o reconhecimento da necessidade de ter conhecimento para fazer o aluno aprender (10 menções); os contextos de origem sócio-econômica-cultural do grupo, de prática profissional e de práticas concorrentes que influenciam diretamente a ação docente (8 menções). Os textos revelam: o empenho das professoras-estudantes para permanecerem no curso, apesar das dificuldades de tempo, transporte e formação anterior; o ganho em confiança e autoestima; o valor atribuído às relações interpessoais, como apoio para permanecerem no curso e seguirem em frente. (MARTINS; GOLZ; FERNANDEZ; DIAS; AQUINO, 2014)

O presente estudo focaliza este último eixo de crônicas pedagógicas, onde são analisados o desenvolvimento profissional e ou pessoal assimilados pelas professoras-estudantes e os desafios que elas enfrentarão após a conclusão do curso para continuarem a desenvolver a profissionalidade docente.

2.4 Profissionalidade Docente

A profissionalidade docente pode ser entendida como uma formação que vai além da acadêmica. Trata-se de características específicas do que é ser professor.

Entendemos por profissionalidade a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. (SACRISTAN, 1995, p.65)

O debate com relação a profissionalidade docente é parte integrante da discussão sobre os fins e as práticas do sistema escolar, direcionando para o tipo de desempenho e de conhecimento específicos da profissão docente.

O conceito de profissionalidade está em constante desenvolvimento, de acordo com momento da realidade histórica e social. Popkewitz (1986) citado por Gimeno Sacristan (1995) considera três contextos distintos que sobre as mudanças do conhecimento da prática pedagógica:

1. O contexto propriamente pedagógico, formado pelas práticas quotidianas da classe, que constituem o que vulgarmente chamamos “prática”. Este contexto define as funções que, de forma mais imediata, dizem respeito aos professores.
2. O contexto profissional dos professores, que elaboram como grupo um modelo de comportamento profissional (ideologias, conhecimentos, crenças, rotinas, etc), produzindo um saber técnico que legitima as suas práticas. Este contexto pode reportar-se a subgrupos profissionais com diferentes ideologias, mesmo no interior de uma mesma escola, ou a todo o coletivo profissional.
3. Um contexto sociocultural que proporciona valores e conteúdos considerados importantes (POPKEWITZ, 1986, apud GIMENO SACRISTAN, 1995, p.65).

É relevante destacar que a estrutura da profissionalidade do ser professor implica com o cenário no qual acontece a prática. Sendo o ensino uma prática social, o professor interage diretamente com alunos e que ambos produzem e reproduzem a cultura e contextos sociais a que pertencem. É evidente que a prática pedagógica do professor está diretamente ligada aos seus valores, pensamentos, crenças, conhecimentos, contextos da formação e atuação relacionados com as variadas etapas de sua vida.

Hoyle(1987) citado por Gimeno Sacristan (1995) considera que há seis fatores que determinam a profissão docente, comparativamente a outras:

1. A origem social do grupo, que provém das classes média e baixa.
2. O tamanho do grupo profissional que, por ser numeroso, dificulta a melhoria substancial do salário.
3. A proporção de mulheres, manifestação de uma seleção indireta, na medida em que as mulheres são um grupo socialmente discriminado.
4. A qualificação académica de acesso, que é de nível médio para os professores dos ensinos infantil e primário.
5. O status dos clientes.
6. A relação dos clientes, que não é voluntária, mas sim baseada na obrigatoriedade do consumo do ensino (HOYLE, apud GIMENO SACRISTAN, 1995, p.66).

Diante das considerações acima e da realidade vivenciada, é indiscutível que a posição social docente não é elevada, apesar de todo discurso de que é uma profissão de extrema necessidade e importância. Contudo, as atitudes de cidadãos, autoridades e governantes não acompanham o discurso, sendo este um dos motivos que afastam as pessoas com maior estabilidade social da escolha desta profissão.

Deve-se ressaltar que a profissão docente está diretamente ligada as esferas psicológicas e culturais dos próprios professores.

Uma ideia profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator ou autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 1999, p.19)

Neste cenário, Roldão (2005) considera que a profissionalização pode ser um suporte para a profissionalidade docente, destacando que nela está contida a identidade profissional de um indivíduo ou de uma categoria.

Diante de todas as concepções de profissionalidade, Roldão (2005) considera quatro caracterizadores:

- o reconhecimento social da **especificidade da função** associada à actividade (por oposição à indiferenciação); - o **saber específico** indispensável ao desenvolvimento da actividade e sua natureza; - o **poder de decisão** sobre a acção desenvolvida e conseqüente responsabilização social e pública pela mesma – dito doutro modo, o **controlo** e sobre a actividade e a autonomia do seu exercício; - e a **pertença a um corpo colectivo** que partilha, regula e defende, intramuros desse colectivo, quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer naturalmente o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima (ROLDÃO, 2005, p.109).

O conhecimento, os valores, as práticas específicas do professor, a autonomia, o trabalho coletivo, caracterizam a profissionalidade docente e estão sempre em construção.

CAPÍTULO III – Compreendendo a Avaliação Institucional como um instrumento de Formação Docente Contínua

Os capítulos anteriores expressaram iniciativas e reflexões envolvendo as políticas de formação docente e avaliação institucional na Educação Básica, duas grandes questões que permeiam os desafios enfrentados pela educação no país. A primeira questão apresentou a importância da avaliação institucional incorporada à rotina escolar e todo seu potencial formador e transformador que ela pode oferecer aos envolvidos. A segunda questão demonstrou que é inegável o investimento federal em políticas de formação docente, nos últimos anos e que cada vez mais o processo é realizado de maneira integradora, unindo estados e municípios de todo país.

Pode-se considerar que as duas questões são recursos pensados, elaborados e criados com um único foco: melhoria da qualidade da educação, anunciada e prometida em todas as campanhas políticas nos três níveis governamentais do país, ansiada por pais, cobiçada por profissionais, enfim clamada pela sociedade brasileira.

Nas duas últimas décadas no Brasil, esforços foram concentrados na área educacional, tendo no seu horizonte os desafios postos pelas demandas e pelas necessidades que emergiram na sociedade brasileira: necessidades de ordem social, econômica e cultural no contexto dos direitos humanos. Com objetivos próprios provocados por movimentos internos pela atuação de organizações civis, universidades e sindicatos, como também aliando-se às iniciativas internacionais da UNESCO na busca de propiciar educação para todos, o país, por meio de sucessivas gestões e em seus três níveis de governo, procurou aumentar os anos de escolaridade da população, investir na infraestrutura, orientar os currículos da educação básica, ampliar as oportunidades na educação superior, formar os docentes por diversos meios, deslocar a formação dos professores da educação básica do nível médio para o nível superior, desenvolver os programas de formação continuada, melhorar os livros didáticos e a sua distribuição, entre tantas outras ações políticas. Porém, o Brasil ainda está distante de uma qualidade educacional considerada razoável, sobretudo no que se refere às redes públicas de ensino, que atendem à maioria das crianças e dos jovens brasileiros. Vários são os fatores intervenientes nessa situação, entre eles a questão dos docentes, sua formação e suas condições de trabalho (GATTI; BARRETO; ANDRE, 2011, p.27).

As considerações das autoras são claras, apesar de todo investimento em políticas educacionais, são diversos os fatores que demonstram resultados negativos ou insuficientes face às dimensões dos desafios a vencer. Ainda hoje, pode-se facilmente encontrar alunos ingressando no ensino médio sem

conseguir interpretar textos, realizar cálculos simples, casos de violência nas escolas são noticiados diariamente, greves de professores constantes por todo país.

Para acompanhar o desempenho do país em educação escolar, vale basear-se no trabalho do movimento Todos Pela Educação, uma OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público), fundada em 2006, congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como empresários, gestores, educadores, pais, aluno e outros, que tem como missão contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o País assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade, cujo seus objetivos foram traçados em cinco metas, das quais não são apenas metas quantitativas de acesso a escola, mas também de qualidade da educação oferecida.

A primeira meta é toda criança e jovem de quatro a dezessete anos na escola, saindo de um patamar de 83,8% da população nesta faixa etária. A meta de 2011 era de 94,1%, mas foram atingidos 92,0% de taxa nacional de matrículas (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013).

A segunda meta é toda criança plenamente alfabetizada até os oito anos. Para análise de cumprimento desta meta, o movimento Todos pela Educação em parceria do Instituto Paulo Montenegro/Ibope, da Fundação Cesgranrio e do Inep realizaram duas edições da Prova ABC (Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização) em 2011 e 2012, para crianças ao fim do terceiro ano do ensino fundamental. A meta para 2011 era de 80% de habilidades básicas em escrita, leitura e matemática, o Brasil atingiu 53,3% em escrita, 56,1% e em matemática a média foi de 42,8% (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013).

A terceira meta é 70% dos alunos da 5^o e 9^o anos e do 3^o ano do Ensino Médio com aprendizado adequado aos seus anos de escolaridade, nas redes pública e privada. Os desempenhos devem ser superiores a 200, 275 e 300 respectivamente pontos em língua portuguesa e 225, 300 e 350 respectivamente em matemática, até 2022. É considerada a meta mais desafiadora de todos, já que em 2011 somente o 5^o do ensino fundamental conseguiu ultrapassar a meta intermediária (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013).

A quarta meta é 95% ou mais dos jovens brasileiros de 16 anos deverão ter completado o ensino fundamental, e 90% ou mais dos jovens brasileiros de 19 anos deverão ter completado o Ensino Médio, até 2022. A taxa de conclusão do ensino médio aos 19 anos foi de 51,1% em 2011. Este percentual está abaixo da meta proposta, que era de 53,6%. No Ensino Fundamental a meta para 2011 era de 72,9%, mas foram atingidos 64,9% dos alunos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013).

A quinta e última meta é investimento em Educação ampliado e bem gerido, o investimento público em Educação Básica obrigatória deverá ser de 5% ou mais do Produto Interno Bruto (PIB). Até 2010 o índice investido era de 4,3% (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013).

Para a UNESCO (2007) a qualidade da educação está diretamente ligada à garantia do acesso à escolarização, a não discriminação, o desenvolvimento de atitudes cooperativas, com finalidades claras, processos de ensino aprendizagem com zelo, pertinência e significados.

para todas as pessoas de diferentes estratos sociais e culturais, e com diferentes capacidades e interesses, de forma que possam apropriar-se da cultura mundial e local – e construir-se como sujeitos, desenvolvendo sua autonomia, autogoverno e sua própria identidade (UNESCO, 2007, p. 14).

Diante de todos esses elementos, a partir do momento em que docentes são qualificados através de políticas docentes, cresce a expectativa da sociedade com relação a qualidade educacional, atribuindo assim, responsabilidades novas aos docentes e novos desafios às políticas educacionais a serem enfrentados para criação de novas políticas de formação e as condições de trabalho apropriadas.

A qualidade dos docentes e o ambiente que criam na sala de aula, excluídas as variáveis extraescolares, são fatores decisivos que explicam os resultados de aprendizagem dos alunos, o que significa que as políticas orientadas a melhorar a qualidade da educação só podem ser viáveis, se os esforços se concentrarem em transformar com os docentes, a cultura da instituição escolar. Por sua vez, sem o concurso dos professores, nenhuma reforma da educação terá sucesso (UNESCO, 2007, p. 15).

Nenhum desenvolvimento profissional pode ser imposto, muito menos realizado passivamente, mas todos os professores podem envolver-se, ou seja, serem promotores no seu próprio desenvolvimento. Os professores ampliam seus horizontes de conhecimento, herdando expectativas positivas em torno de suas capacidades, como parte natural do seu trabalho.

O problema é que, apesar da maior parte da aprendizagem do professor ocorrer naturalmente, em horas extraordinárias e através de uma multiplicidade de meios, há anos que o ensino é uma actividade na qual o trabalho é planeado, realizado e avaliado quase sempre a título privado. Grande parte desta evolução passa despercebida (aos que estão fora da escola) e muitas mudanças são lentas e pouco visíveis (por vezes até para os professores) (DAY, 2001, p. 102).

É comum encontrar grupos de professores acomodados, fácil identificar em qualquer escola, nos quinze minutos de intervalo, na sala dos professores, principalmente em escolas públicas. O desgaste com a profissão, a falta de reconhecimento social e financeiro, são fatores que desmotivam e imobilizam muitos docentes. Geralmente professores precisam de incentivos, de perspectivas, de estímulos.

Nas crônicas analisadas, é revelado o quanto as professoras-estudantes chegaram a etapa final do curso de graduação renovadas, motivadas, cientes de seu papel profissional e cheias de esperança em mudanças da qualidade da educação e melhores condições de trabalho. Contudo, muitas professoras colocaram espontaneamente que foram encorajadas para iniciarem ou não desistirem do curso de Graduação em Pedagogia do PARFOR na UNISANTOS por colegas de trabalho ou professores da Universidade:

Desde a inscrição, as companheiras de serviço me apoiaram, dizendo que eu conseguiria, mesmo assim eu desacreditava. (P3)

Muito obrigada professores, por serem rigorosos e me mostrarem que sonhos, quando incentivados, concretizam-se. (P4)

Valeu estar aqui por cada coisinha que aprendi e por cada pessoinha que conheci, e pelas professoras e professores que deixaram marcas (positivas) em mim, por tudo vivido, pelo acréscimo de tudo em mim, que me fez ter um novo olhar sobre a educação. (P5)

Sou grata pelos professores que me dão aulas e pelos que já deram, que me fizeram conhecer fatos que até então não imaginava que existissem. Todos os professores são ótimos profissionais e acrescentaram muitas informações na minha vida e esse curso de Pedagogia/Parfor me trouxe e ainda trará muitas recompensas na minha vida profissional e pessoal. Obrigada por tudo, professores e colegas de sala! (P13)

Tive apoio de todos por perto: diretora, coordenadora, professoras e alunos.[...] a coordenadora me incentivou a fazer a inscrição para faculdade, Plataforma Freire. Na verdade, fiz por fazer, não pensei que teria chance. (P14)

Fator de encorajamento é muito importante, considerando o mencionado anteriormente sobre acomodação. Por trás de cada professor acomodado, há profissionais que perderam a esperança frente às mudanças positivas, sejam

elas pela melhoria da qualidade educação, estruturais do ambiente de trabalho e ou condições trabalhistas; profissionais que se sentem desvalorizados, não são ouvidos e não participam ou participaram de formação docente adequada e significativa para sua realidade. Lapo (2003) explica que a atividade docente precisa ser reconhecida e compartilhada:

A dedicação e o envolvimento com as atividades docentes, para serem percebidos como úteis e prazerosos pelos professores, precisam ser compartilhados e reconhecidos pelos colegas e superiores; quando isto não acontece há uma sensação de que todo esforço despendido é inútil (LAPO, 2003, p.84).

Nas escolas de educação básica pode-se usar um instrumento de formação, que se realizada de maneira integradora, conjunta, reflexiva, pode ter o efeito de encorajar o professor a desenvolver-se, a obter a busca constante pela sua profissionalidade docente, a tirá-lo do comodismo que afeta não só a figura da categoria professor, mas atravança o crescimento de toda sociedade, este instrumento é a avaliação institucional, que não é novidade no Brasil, mas que ainda é alvo de muita resistência para implantação.

A avaliação institucional neste estudo é vista como uma oportunidade de formação continuada dentro das unidades escolares, não somente para tirar o professor do comodismo, mas tem como principal alvo, após a análise efetuada nas crônicas, garantir que as professoras-estudantes continuem com a mesma vontade de aprender, motivação e desempenho que desenvolveram no curso de pedagogia PARFOR, principalmente porque voltarão para sua rotina normal.

É evidente que a avaliação institucional sozinha não resolve todos os problemas, nem este estudo quer dar respostas simplistas para causas tão complexas como a educação escolar, mais especificadamente à formação docente. Mas quanto instrumento de formação contínua, a avaliação institucional pode ser um caminho a dar continuidade a formação inicial obtida por políticas docentes, como por exemplo, o PARFOR.

O processo de formação continuada é tão importante quanto a formação inicial, é a garantia do apoio constante ao trabalho do professor, com foco na melhoria da qualidade do ensino, é valoroso para o desenvolvimento da profissionalidade docente, “produz um saber técnico que legitima as práticas” Popkewitz (1986) citado por Gimeno Sacristan (1995). Nas considerações de Imbernón (2009):

[...] a formação continuada deve fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para mudar a prática (IMBERNÓN, 2009, p.49).

O autor, quando menciona o desenvolvimento pessoal remete a necessidade do docente em aprender a lidar com as emoções, sentimentos, elevar a autoestima, sentir-se confiante em aprender com o outro, mas que esse desenvolvimento isolado não é o bastante, é necessário conhecimento profissional e que seja realizado em conjunto com institucional, que remete a necessidade de conhecer o contexto de onde atua, o conjunto desses fatores provocam mudanças.

Pelos relatos expostos nas crônicas das professoras-estudantes do Parfor da UNISANTOS, em todos é possível verificar que o curso conseguiu fomentar o desenvolvimento pessoal e profissional das professoras-estudante. Foram escolhidos seis depoimentos que sinalizam para esse desenvolvimento:

Comecei a interagir com as outras pessoas da sala. Assim, fui começando a ver que era possível, sim, eu aprender tudo o que a Pedagogia tinha a me oferecer. Passei para o segundo semestre, sem ficar de exame. Isso, para mim, foi uma resposta para a minha superação. Já com algumas barreiras superadas e as dificuldades esclarecidas, continuei a caminhada: as apresentações de trabalho que ainda eram a dificuldade maior, vergonha, medo, insegurança. No entanto, sempre cumpria minhas tarefas com louvor. Mudei de grupo e toda mudança nos causa aflição, pois são diferentes pensamentos em prol de uma coisa só: o trabalho. Segui, mais um semestre vencido e apreendido.[...] Tudo mudou em mim, percebo até que a minha fala está filtrada e adquiri novas palavras que nunca usei ou pronunciava somente quando ouvia a professora falando. Com toda essa vivência, posso afirmar que eu sou capaz e vou conseguir muito mais. Basta eu querer. (P3)

Alguns professores nos disseram por diversas vezes: “Vocês são cobrados, porque acreditamos em suas capacidades!” Muito obrigada professores, por serem rigorosos e me mostrarem que sonhos, quando incentivados, concretizam-se. Tenho procurado levar esta ideologia para minha prática pedagógica. (P4)

Quem me conhece sabe o quanto o meu ingresso na universidade abriu os meus olhos e mostrou um mundo de possibilidades, e de como investir nos estudos vale a pena. O quanto crescemos, o quanto de correntes caem ao chão quando pesquisamos e fazemos as descobertas, e como tudo isso se torna significativo em nossas vidas, acrescentando cada vez mais à nossa bagagem. Cresci muito, mas reconheço que preciso de mais compromisso e dedicação, também de muitas boas horas de sono. Valeu estar aqui por cada coisinha que aprendi e por cada pessoinha que conheci, e pelas professoras e professores que deixaram marcas (positivas) em mim, por tudo vivido, pelo acréscimo de tudo em mim, que me fez ter um novo olhar sobre a educação, que vale a pena ser uma professora maluquinha, mesmo estando louca com o sistema. (P5)

Minha principal preocupação quando ingressei era entender como funcionava a inclusão de crianças com necessidades especiais. Eu já trabalhava com surdos, há muito tempo, entretanto, outros tipos de deficiências estavam entrando na sala de aula e eu não sabia como lidar com isso. Estava me sentindo frustrada e angustiada. Durante minha trajetória, nesses três anos de estudos, conheci vários estudiosos que sempre pensaram da mesma forma que eu, o que aumentou grandemente minha satisfação e me ajudou a entender diversas coisas e aliviar minha “angústia pedagógica”. O curso de Pedagogia conseguiu contribuir, em certa parte, com as minhas expectativas, porém aprendi muitas coisas importantes que estavam além das teorias: compreender o ser humano. Hoje, consigo enxergar esse problema da inclusão de pessoas deficientes, de forma diferenciada, baseada nas teorias e legislações pertinentes ao tema, tentando encontrar caminhos e metodologias para ensinar essas crianças que são tão excluídas socialmente e que só precisam de atenção e respeito às suas diferenças. Agora, meu coração se entristece por um motivo: o curso está acabando. (P7)

Hoje, quando a prática e a teoria se unem, é possível avaliar que ainda é limitada essa interação, pois não se consegue uma mudança de um dia para outro, e a aceitação das pessoas do novo olhar adquirido pelo professor recém-formado é um obstáculo, porém nada é impossível. Através da prática e da realidade que perpassam a ação do profissional, seja esse um de nós ou aquele à nossa volta, consigo ter uma visão e uma reflexão dos objetivos propostos na aprendizagem adquirida no curso e também do meu agir. A teoria me leva a um ser mais crítico e na busca com responsabilidade de sempre melhorar diante da profissão exercida. Mesmo que todos os dias encontre pessoas que demonstrem o contrário, tenho que continuar na busca de um maior aprendizado e uma reflexão contínua sobre a minha prática. (P8)

Ao fazer uma autoavaliação de minha formação acadêmica, foi possível refletir e perceber as contribuições sobre algumas ações e concepções da prática pedagógica, visto que esse conhecimento teórico promoveu o desenvolvimento e amadurecimento das ideias em minha mente. Isto ocorreu gradativamente, por meio das aulas, estágios e do cotidiano escolar. Esse fortalecimento não foi importante somente na formação profissional, mas no aspecto pessoal em um sentido amplo, com contribuições de valores éticos e morais, além dos humanistas, ou seja, o educador por ter como foco do seu trabalho o ser humano, ele tem que ter um olhar atento a esse indivíduo para poder auxiliá-lo em suas necessidades. (P11)

É incontestável o quanto a formação PARFOR da UNISANTOS impulsionou o desenvolvimento pessoal e profissional de suas alunas, de acordo com suas declarações. Com certeza um trabalho realizado durante quatro anos, que poderá dar bons resultados em sala de aula. Pode-se inclusive entender que estão motivadas, engajadas, comprometidas com as questões educacionais.

Um grande desafio foi superado, alunas que moram distante da Universidade, incentivadas por políticas docentes e inclusas em um curso de qualidade, que acreditou no poder da transformação em prol da ascensão a

qualidade do ensino, intencionam assumir suas rotinas renovadas, dispostas a aplicarem o que foi aprendido.

Mas como já mencionado neste estudo o desenvolvimento da profissionalidade docente é uma busca contínua, não se pode achar que a meta foi cumprida, o desafio agora é outro, mantê-las ativas, reflexivas, motivadas e com prazer em aprender com o outro.

[...] se o profissional formado à partir da compreensão, explicitada anteriormente, não tiver possibilidade de continuar pesquisando, questionando sua área de conhecimento, buscando novas informações, analisando-as e incorporando-as à sua formação básica, o que ocorrerá? Esta flexibilidade, a habilidade de busca, o interesse e a motivação para prosseguir constituem “motores” importantes no assumir da formação continuada (PLACCO; SILVA, 2000, p.26)

A formação contínua é um caminho para cumprir esse novo desafio, mas existem soluções dentro da própria escola, utilizando instrumentos internos que proporcionem autoconhecimento, reflexão, sistematizem dados para replanejamento, planejamento e tomadas de decisão. E como já mencionado pode-se encontrar todas essas possibilidades na avaliação institucional.

Dando continuidade na apreciação das palavras de Imbernón (2009) que citadas anteriormente, a formação continuada passa por três distintos desenvolvimentos: pessoal, profissional e institucional. As alunas em suas crônicas evidenciam que obtiveram os dois primeiros desenvolvimentos, e podem vivenciar o terceiro, através do processo de avaliação institucional.

Lembrando o que Dias Sobrinho (2011) apresentou no Capítulo I sobre avaliação institucional, vem ao encontro com as considerações de Imbernón sobre formação continuada:

A avaliação institucional não é instrumento de medida das atividades de indivíduos isolados, nem de trabalhos descolados de seus meios de produção; não é mecanismo para exposição pública de fragilidades ou ineficiência de profissionais individualizados. **A avaliação institucional deve ser promovida como um processo de caráter essencialmente pedagógico.** Não se trata apenas de conhecer o estado da arte, mas também de construir. A avaliação há que reconhecer as formas e a qualidade das relações na instituição, mas também constituir as articulações, integrar as ações em malhas mais amplas de sentido, relacionar as estruturas internas aos sistemas de alargados das comunidades acadêmicas e da sociedade (DIAS SOBRINHO, 2011, p.61).(grifo da autora).

Ao enunciar esta proposição, o autor chama atenção para a importância de enxergar a avaliação institucional como um instrumento norteador de aprendizado, de união entre os vários segmentos da escola, de

autoconhecimento, mas não somente para identificar formas e qualidades, mas é um instrumento que possibilita intervenções, mudanças, melhorias.

Como já exposto nesse estudo, são vários os desafios de implantação da avaliação institucional dentro de uma escola, como por exemplo, os mencionados por Brandalise (2010), professores na defensiva, ansiosos, com medo da avaliação, da mudança e da inovação, rivalidades internas, corporativismo, imobilismo, entre outros.

Sendo o trabalho docente um trabalho de relação humana defendido por Tardif(2005) e um trabalho que se constrói e se transforma no cotidiano (Azzi, 1999).

A avaliação institucional da mesma maneira que encontra várias barreiras, se realizada de maneira construtiva, colaborativa e sem punição e ou premiação, pode despertar no exercício da docência significados, assim como relato em uma das crônicas das professoras-estudantes, que expressa todas as situações desafiadoras por que passou, para entender que isso a fortaleceu e a fez aprender:

Creio que fiquei mais humana, adquiri uma visão mais holística (talvez?) do processo educativo, acredito até que fiquei mais educada, mais sensível às marcas que deixo nos outros, nos meus alunos, na minha família e isso me deu mais possibilidades, “desfazendo nós e criando laços” (P10).

A professora-estudante que está a caminho de conquistar sua graduação, entende que os processos podem ser árduos e desgastantes, mas a partir do momento em que se tornam significativas, que os envolvidos reconhecem que são partes da solução, sentem-se valorizados e lá se vão desfazendo nós e criando laços.

Imbernón(2009) estabelece premissas para que a formação continuada possa realmente contribuir para o desenvolvimento das docentes:

a) Fomentar maior autonomia na formação, com a intervenção direta do professorado; b) basear-se nos projetos das escolas, para que o professorado decida o tipo de formação que melhor atenda suas necessidades; c) criar espaços de reflexão sobre a prática em um contexto determinado; d) fomentar a comunicação entre o professorado pela criação de comunidades de aprendizagem. Essas condições implicam em abandonar as formas tradicionais de formação, centradas em cursos, palestras, seminários de *experts* acadêmicos, para voltá-las a modalidades em que docentes tenham participação ativa e que sejam instigados a se desenvolver pessoal e profissional pelo estudo, pela reflexão constante sobre a prática ou pelo enriquecimento cultural (IMBERNÓN, 2009, p.49).

A avaliação institucional se enquadra como um instrumento que pode atender as premissas defendidas pelo autor.

O primeiro argumento desvelado: autonomia e intervenção direta do professorado remete à emancipação, à liberdade em atuar, modificar, planejar, compor, criar em poder do professor. Segundo Dias Sobrinho (2003) encontra-se na avaliação institucional um instrumento que não depende de regras que venham de cima para baixo e nem de fatores políticos, é um processo que assume um compromisso com a instituição, exercendo a autonomia, de maneira democrática e participativa.

[...] voltada para a melhoria do funcionamento institucional e sua responsabilidade social, e não atrelada às necessidades de momento dos governos e do mercado, a avaliação requer uma decisão política de cada instituição no exercício de sua autonomia. Ainda que não imposta de cima para baixo e de fora, moral e eticamente não há como uma instituição educativa deixar de realizar a avaliação, como resposta à exigência ética da melhoria do funcionamento institucional, elevação da efetividade científica e social e aumento da conscientização da comunidade acadêmica. Como a educação comprometida com as necessidades e interesses públicos são de responsabilidade coletiva da comunidade educativa e do Estado, a avaliação há de ser democrática e participativa (DIAS SOBRINHO, 2003, p.44).

O segundo argumento do autor: basear-se nos projetos da escola, para escolher a formação que melhor atenda suas necessidades, sugere que primeiramente o professor detenha o autoconhecimento de seu trabalho, da sua realidade, das reais necessidades, das suas fortalezas e prioridades. Como mencionado no Capítulo I, a avaliação institucional é um instrumento com elevado poder de autoconhecimento, conforme revelado nas considerações de Iannone(1997):

A escola e seus atores, as relações que entre eles se estabelecem trazem no seu bojo um universo de motivos, de visões, de desejos e de representações que, de um lado, constroem sentidos explícitos e, de outro, significados implícitos profundos que a avaliação pode vir a (des)velar se não completamente, ao menos em parte, por aproximações sucessivas, (re)montando um 'texto' cujas informações servirão para orientar decisões, ações e ou procedimentos (IANNONE, 1997, p.36)

A terceira premissa de Imbernón (2009): “criar espaços de reflexão sobre a prática em um contexto determinado”.

Antes de expor situar a avaliação institucional neste contexto, faz-se necessário aclarar o que são espaços, segundo Cunha (2001), espaços é um lugar em que se oferece a oportunidade de formação, não como características físicas, mas de modo informal:

O espaço das experiências significativas configura-se no trânsito entre a sala de aula regular e os campos da prática, da pesquisa e da interação. Trabalhos de campo que exigiam deslocamento para outros territórios, que não os acadêmicos tradicionais, foram muito valorizados pelos estudantes, pois forçaram que outros lugares fossem admitidos formalmente como espaços de aprendizagem. Eles trouxeram seus contornos, incertezas e exigiram a capacidade de decisões, a liberdade de errar, de perguntar e de acertar, condições básicas da autonomia (CUNHA, 2001, p.114).

Espaços são necessários na escola, bem como a formação contínua, mas muitas escolas perdem essa oportunidade:

São raras as Escolas que preveem um trabalho de formação contínua com seus professores, esquecendo-se que esta talvez fosse a chave para que a Escola pudesse contar com um corpo de professores permanente e comprometido com a qualidade do ensino que todos almejamos (ABDALLA, 2005, p.78).

Existem muitos problemas advindos da organização escolar, um deles muito comum é o gestor estar voltado para resultados com alunos, cobrando melhorias do professor, muitas vezes essas cobranças advêm intuitivamente, ou somente depois de alguma reclamação corrente, o gestor toma consciência das falhas e quer resolver imediatamente, é uma maneira que popularmente é conhecida como “apagar fogo”, ou seja, a cada novo incêndio (que seria um acontecimento ruim, uma reclamação, um problema estrutural, comportamental, ou outros) o gestor age e ou solicita a ação dos seus professores. Quando o gestor tem essa característica, o trabalho é intenso, mas os resultados são medíocres, raramente a escola avança, os professores não aprendem e não conhecem sobre seu papel.

Conhecer é aprender. Aprender é a apropriação do existente, produzir o novo, ressignificar o mundo. Conhecer para o professor é, portanto, sentir e compreender a realidade – a escola e o espaço da sala de aula – para ser possível escolher conscientemente, tomar decisões, intervir, buscar constantemente o novo, problematizando o velho, fazer o registro da história do grupo com o qual compartilhamos as múltiplas formas de conhecer: os múltiplos saberes (ABDALLA, 2005, p.66).

A autora ainda considera quatro indicadores, que fazem da escola um espaço da produção docente, onde eles aprendem e apreendem a sua profissão:

[...] quatro indicadores de que a Escola é o contexto da produção docente: a gestão escolar, o projeto político-pedagógico, a organização/articulação do currículo e o compromisso da Escola com o desenvolvimento profissional do professor (ABDALLA, 2005, p.73).

Vale ressaltar que outra vantagem da avaliação institucional é que ela é um instrumento de gestão e supre os quatro indicadores considerados pela autora. Por seu intermédio, é possível acompanhar o projeto político-

pedagógico, o desenvolvimento do currículo e incentivar o desenvolvimento profissional do professor. É um instrumento que permite ao gestor ter uma visão geral da escola e ao invés de apagar incêndios, trabalhar a prevenção e a construção coletivas.

Voltando ao terceiro argumento de Imbernón (2009): “criar espaços de reflexão sobre a prática em um contexto determinado”, este tem relação direta com a avaliação institucional, pois ela promove a reflexão sobre a instituição, o que resulta em um processo pedagógico e formativo, conforme explica Dias Sobrinho(2003):

Produzindo, organizando, sistematizando os conhecimentos, reflexões e juízos de valor internos e externos, a avaliação intervém qualitativamente no desenvolvimento dos processos e nas estruturas comunicativas da universidade. Atua, assim como dispositivo educativo das pessoas que nela se envolvem (DIAS SOBRINHO, 2003, p.45).

A última premissa de Imbernón (2009) é “fomentar a comunicação entre o professorado pela criação de comunidades de aprendizagem”. A avaliação institucional consegue articular a integração entre todos os envolvidos, conforme Dias Sobrinho (2003):

A avaliação institucional deve ter como objeto a totalidade da instituição. A globalidade instaura horizontes de aproximação e perspectivas de integração. É, portanto, uma categoria de busca de relações. A avaliação institucional precisa procurar estabelecer uma compreensão integrada e articulada do conjunto da universidade. Além de analisar a existência ou carência de articulação entre as partes, a avaliação deveria promover mecanismos de construção e consolidação da integração (DIAS SOBRINHO, 2003, p.45).

Nessas quatro premissas apresentadas por Imbernón (2009), o estudo buscou características que amparasse a Avaliação institucional como um forte instrumento da formação docente continuada, dentro da escola.

A escola é um meio complexo, se constitui numa realidade social de permanentes mudanças, composta por diversos sujeitos de vivências, opiniões e ideias distintas, é um ambiente de conflitos e pressões diárias. Características muitas vezes subjetivas, que exigem demais do professor, que muitas vezes se sente despreparado, desprotegido, inseguro e sozinho.

Fomentar o aprendizado do professor na própria unidade escolar é valorizá-lo, é permitir a busca do seu desenvolvimento pessoal, profissional, institucional, de sua identidade e conseqüentemente desenvolver constantemente a profissionalidade docente.

As professoras-estudantes do PARFOR, em específico as da UNISANTOS, tem características diferenciadas, pois todas entraram na graduação em Pedagogia, atuando na área da educação, com conceitos, concepções, princípios pré-estabelecidos e ou opiniões formadas.

As crônicas expõem o quanto as professoras-estudantes estão sendo preparadas para lidar com toda complexidade da escola, mas o desafio é outro, já que se afastarão de reflexões diárias, aprendizado contínuo, toda essa formação não pode ser desperdiçada, o processo precisa continuar para que seja garantido o objetivo da educação básica.

[...]o educador, em atividade rotineiras, não refletidas, está consciente de seus atos, mas de forma mecânica. O que se deseja é um educador que saiba o resultado almejado, antecipe seus resultados na mente, saiba que os resultados almejados e as ações necessárias aos mesmos são-lhe significativos e fazem parte de sua maneira de ver a educação, o homem e a sociedade e saiba, avaliar as ações, em relação aos resultados esperados (PLACCO, 2002, p.25).

Baseado neste perfil diferenciado das professoras-estudantes somado as teorias de avaliação institucional e as exigências do trabalho docente, procurou-se sugerir um caminho para que possam dar continuidade em novos desafios, com a finalidade de desenvolverem constantemente a profissionalidade docente, por meio de valores e atitudes renovados, novos conhecimentos apreendidos e habilidades para trabalhar com o outro.

CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa objetivou identificar a relação entre políticas de formação docente, profissionalidade docente e avaliação institucional, com a finalidade de discutir a formação docente contínua de professores da educação básica das redes públicas do país. Para tanto, valeu-se de depoimentos de formandas do curso de Licenciatura em Pedagogia, do Plano PARFOR, da UNISANTOS.

Há atualmente uma grande mobilização no país, em nível federal, estadual, municipal, empresas do terceiro setor, instituições de educação superior públicas e particulares, todos articulados com foco na melhoria da qualidade da educação básica, com investimento crescente ano a ano em políticas educacionais, com maior atenção a formação docente inicial e continuada.

O presente estudo é uma parte de uma pesquisa maior Projeto OBEDUC/Capes, intitulado “Políticas de Formação de Professores: implicações, desafios e perspectivas para constituição da identidade profissional e para as práticas pedagógicas”, coordenado pela Professora Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, do programa de pós-graduação da UNISANTOS e com base nas diferentes pesquisas realizadas pela equipe de pesquisadores, é notável que as estudantes-professores do curso de Pedagogia PARFOR da UNISANTOS têm vencido o grande desafio de conciliar a rotina de trabalho intensa; a distância entre trabalho, residência e universidade; a diversidade de idade e de relacionamento interpessoal; aprenderam a situarem-se em toda complexidade que envolve a educação básica, criando suas próprias identidades e conseguiram ampliar e aprofundar seu desenvolvimento pessoalmente e profissionalmente.

Considerando que o trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social (Azzi, 1999), que a docência é uma forma de interação humana (Tardif, 2005) e que cultura de avaliação institucional na escola leva os professores à reflexão, autonomia, diálogo e transformação que leva a escola a formar seres humanos cada vez mais humanos (Brandalise, 2010), evidenciou-se que as escolas deveriam trabalhar em sua rotina com avaliação institucional como instrumento formador, contudo, as escolas que acolhem essas

professoras-estudantes, pois elas declaram-se preparadas para novos desafios, e para que esta fase de tomada da consciência de sua identidade profissional tenha continuidade, pois a profissionalidade docente está em constante desenvolvimento e vai além da formação acadêmica.

Há uma tendência cultural em acreditar que a educação melhorará se os professores mudarem, mas o contexto onde estes atuam deve modificar-se também, pois podemos ter professores mais cultos e com mais conhecimento pedagógico, mas não necessariamente inovadores (Imbernón, 2009), portanto este estudo não finaliza neste momento, ainda tem a pretensão de recomendar aos Fóruns Estaduais de Políticas Públicas que toda escola em que tiver formandos pelo PARFOR, seus gestores devam receber uma capacitação virtual e cartilha impressa, a respeito da importância de adotar por iniciativa própria a avaliação institucional, como instrumento formador, com a intenção de criar uma cultura de autonomia, autoconhecimento, reflexão sobre a atuação de cada segmento da escola, com a finalidade da tomada de decisão consciente e principalmente como uma estratégia de formação contínua.

Para finalizar este estudo, apresenta-se aqui uma das mais significativas crônicas escritas por uma das professoras-estudantes, que revela a transformação através da formação:

Considero-me, algumas vezes, como uma árvore que quer crescer e frutificar. Às vezes surgem o que chamamos de fatores externos, querendo apagar todo o encantamento e toda a beleza dos galhos, das folhas e dos frutos. Vivenciamos, em nossa vida, as diferentes estações do ano. O inverno talvez seja a mais triste. As folhas começam a murchar até caírem por completo. As flores já não existem mais. O que resta, para quem vê a pobre árvore, são os galhos retorcidos que revelam as imperfeições antes escondidas pela beleza superficial. Mas não devemos nos enganar, o que parece estar matando a árvore, na verdade é muito importante para sua sobrevivência. Ainda que o inverno seja rigoroso, seco ou sem cor, a árvore não está morta. Há vida dentro dela, as forças antes usadas para embelezar a árvore agora são gastas para fazê-la crescer, onde ninguém vê, aprofundando suas raízes. É assim também que aconteceu conosco. Passamos por um inverno rigoroso de quatro anos, enfrentando frio, desânimos e vários tipos de agentes externos querendo nos fazer murchar e desanimar. Mas as nossas forças internas nos fizeram resistir. Nossa aparência ficou desgastada, nosso humor ficou péssimo, mas consolidamos nossas raízes. Buscamos conhecimento. Crescemos como pessoa e como profissional. Procuramos pôr em prática tudo o que aprendemos no curso do PARFOR. Porém algumas ervas daninhas tentavam nos podar, impedindo-nos de planejar nossas atividades de maneira individual para nossa turma de alunos. Afinal cada turma tem sua

necessidade e o educador responsável que está com aquele grupo de alunos diariamente sabe o que cada um deles necessita. Nossos galhos, ainda que retorcidos, permitiam que as crianças se pendurassem e aprendessem com o lúdico. Compramos brigas com nossos superiores para que pudéssemos dar o que planejamos para nossa turma. Sim, foram alguns momentos de tensão que agora foram superados e hoje somos mais respeitadas na escola em que trabalhamos. Aprendemos não a discutir ou brigar, mas ARGUMENTAR sobre nossas atitudes, sem “achismos”, mas com uma boa base teórica de grandes pensadores. Durante o período em que cursamos o PARFOR, nos aprimoramos e nos enchemos de força para nos prepararmos para outros invernos. Nossa visão mudou, nossos valores se transformaram. São mudanças de valores que fazem parte do nosso crescimento. O inverno é uma oportunidade de nos conhecermos melhor e de sermos transformados à medida que resistimos. E valeu a pena, que venham ótimas primaveras! (P6).

Diante das luzes da semente da profissionalidade docente lançadas pelo curso de Pedagogia PARFOR e reconhecidas pelas professoras-estudantes da UNISANTOS, entende-se que o que se espera de um professor é que o tão almejado reconhecimento social inicie em si mesmo, partindo do próprio professor, que ele construa constantemente o seu “saber fazer”, que entenda sua profissão, esteja atento as mudanças constantes, saiba trabalhar no coletivo, entenda o humano, se antecipe aos problemas, conheça as fragilidades e pontos fortes do seu trabalho, reflita sobre suas ações, tornando-se um “saber pessoal”, que se sinta seguro, autoconfiante e melhore sua postura diante de si e da própria profissão.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B. **Sobre o conhecimento Profissional**: maneiras de ser e de estar na profissão. In: FRANCO, M. A. S.; O lugar do professor na pesquisa educacional; Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2005.

ABDALLA, M. F. B. **Projeto: Políticas de Formação de Professores**: implicações, desafios e perspectivas para a constituição da identidade profissional e para as práticas pedagógicas. SICAPES. OBEDUC, 2012.

AFONSO, A. J.; ESTEBAN, M. A (orgs.) **Olhares e Interfaces**: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.

AFONSO, A. J. **Avaliar a escola e a gestão escolar**: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, M. A (org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2013.

ALAIZ, V.; GÓIS, E.; GONÇALVES, C. **Auto-avaliação de escolas**: pensar e praticar. Porto: Edições Asa, 2003.

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2002.

AZEVEDO, J. **Avaliação das escolas**: consensos e divergências. Porto: Edições ASA, 2002.

AZZI, S. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

BALZAN, N. C; DIAS SOBRINHO, J.(orgs.) **Avaliação institucional**: teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 2011.

BORBA, D.; CARENO; CARVALHO, C.; DIAS, J.; AQUINO, M.; DINIZ; FERREIRA; FERNANDEZ, G; GOLZ, F; GONÇALVES, R.; MARTINS, M; MELO, S.; MONTEIRO; LIMA; PACHECO; PONTES, G.; SANTOS, V; SALGADO; SANTOS; SOARES E.. Grupo de Pesquisadores; ABALLA, M.F.B (Coord.); In: Projeto Projeto de Pesquisa OBEDUC/Capes, intitulado “Políticas de Formação de Professores: implicações, desafios e perspectivas para constituição da identidade profissional e para as práticas pedagógicas” – UNISANTOS, 2014.

BRANDALISE, M. A.. **Autoavaliação de Escolas:** alinhando sentidos, produzindo significados. Ponta Grossa: UEPG, 2010.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Decreto nº6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a política nacional de profissionais do magistério da educação básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. D.O.U. de 30 de janeiro de 2009.

CUNHA, M. I. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. CNPQ. Editores: Junqueira & Marin, 2010.

Day, C.. **Desenvolvimento profissional de professores.** Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DIAS SOBRINHO, J; Ristoff, D. I.. **Avaliação e compromisso público:** a educação superior em debate. Florianópolis: Insular, 2003.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação educativa:** produção de sentidos com valor de formação. Campinas: Revista da Rede de Avaliação institucional, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

DIAS SOBRINHO, J. **Quase-mercado, quase-educação, quase-qualidade:** tendências e tensões na educação superior. Campinas: Revista da Rede de Avaliação institucional, ano 7, n. 1(23), mar. 2002.

ESTEBAN, M. A. **Escola, currículo e avaliação.** São Paulo: Cortez, 2013.

FERNANDES, D. **Acerca da articulação de perspectivas** e da construção teórica em avaliação institucional. In: ESTEBAN, M. A; AFONSO, Almerindo J.(orgs.). **Olhares e Interfaces:** reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.

FRANCO, M. A. S. (orgs.). **Pesquisa em Educação:** alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006.

FREITAS, L.C. ;SORDI, M.R.L.;MALAVASI, M.M.S ;FREITAS,H.C.L. **Avaliação Educacional:** caminhando pela contramão. Petrópolis : Vozes, 2009

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GIMÉNO SACRISTÁN, J. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In: NOVOA, A. (org.) Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

GOLDBERG, M. A. A. **Por que temos sido e por que talvez continuemos sendo inocentes?** Caderno de Pesquisa 17 - Fundação Carlos Chagas. 1975

GONZAGA, A. M. **A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa.** In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; IANNONE, L. R. **Avaliação institucional: relato de uma experiência.** 1997. 210 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do Professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Lisboa: Porto Alegre: Artmed, 2010.

INEP. **Resumo técnico censo escolar da educação básica.** Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf> Acessado em 01 de abril de 2014.

LAPO, F. R.; Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério; Cadernos de Pesquisa, n. 118, março/ 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16830.pdf>>. Acessado em 15 de março de 2014.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Licínio C. **A Escola como organização educativa.** São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Nada substitui o bom professor.** Palestra proferida no SINPRO-SP. São Paulo, 2006.

NUNES C, **A sina desvendada**, 1985, Educação Revista Belo Horizonte (2): 58-65 Costa, Marisa C. Vorraber. Trabalho Docente e profissionalismo. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1995.

PLACCO, V.M.N.S; SILVA, S.H.S.A. Formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. In: BRUNO, E. B.; ALMEIDA, L.R.; CHRISTOV, L.H. (Orgs.). O coordenador pedagógico e formação docente. São Paulo: Loyola, 2000.

PHERRENOUD, P. **Não mexam na minha avaliação!** Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica (1986). In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (Orgs.). **Avaliações em educação:** novas perspectivas. Portugal: Porto Editora, 1993.

PONTES, R. Crônicas Pedagógicas PARFOR Blog [Internet]. Santos: Rosana Aparecida Ferreira Pontes. 2012. Disponível em: <<http://cronicaspedagogicasparfor.blogspot.com.br/>>

RISTOFF, D. Avaliação Institucional: pensando princípios. In SOBRINHO, J. Dias; BALZAN, N. (Orgs.). **Avaliação institucional:** teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 2011.

ROLDÃO. M.C.N; Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. Nuances: estudos sobre educação – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005

SIMONS, H. Evaluación democrática de instituciones escolares. Madrid: Ediciones Morata, 1999.

SMITH, J.J. (1989). The formation and expression of judgements in educational assessment. *Journal of Further and Higher Education*, 13 (3), p.115-116.

SANTOS GUERRA, M. A. Como num espelho: avaliação qualitativa das escolas. In: AZEVEDO, J. (Org.). **Avaliação de escolas:** consensos e divergências. Porto: Edições ASA, 2002.

SEVERINO, A. Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2005.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Cinco metas da educação 2013. Disponível em <<http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas>> Acesso em 04 jun. 2014.

UNESCO. A UNESCO e os desafios do novo século. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/unesco_desafios.pdf>. Acesso em: 01 de fev. de 2013.

UNESCO. Programa da UNESCO no Brasil 2011-2012. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002123/212357por.pdf>>. Acesso em: 01 de fev. de 2013.

VIANNA, H. M.. **Avaliação Educacional**: teoria - planejamento - modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIEIRA, S. L. **Educação Básica**: política e gestão da escola. Brasília: Liber Livro, 2009.