



## FACETAS DO TRABALHO DOCENTE: REFLEXÕES ACERCA DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS E SABERES DO PROFESSOR

Mariza Almeida Rosa Pereira<sup>1</sup>  
Tácio Assis Barros<sup>2</sup>, Camila Alberto Vicente de Oliveira<sup>3</sup>

<sup>1</sup>PPGE/Universidade Federal de Jataí/ e-mail: marizaalmeida@discente.ufg.br

<sup>2</sup>PPGE/ Universidade Federal de Jataí – Bolsista FAPEG / e-mail: tacio\_barros@discente.ufg.br

<sup>3</sup>PPGE/ Universidade Federal de Jataí / e-mail: camila.oliveira@ufg.br

### Resumo:

O presente texto é resultado de uma pesquisa de natureza teórico-bibliográfica realizada no bojo de investigações desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí (UFJ) e tem como objeto a reestruturação do trabalho docente analisada à luz de duas facetas: as avaliações externas e o conceito de saberes docentes. O objetivo, portanto, é debater as múltiplas facetas do trabalho docente, tomando como referencial de análise para esse processo de reestruturação em curso as avaliações externas engendradas pelos sistemas de educação e o debate contemporâneo acerca dos saberes docentes. Apoiados em referenciais nacionais e internacionais que configuram o arcabouço bibliográfico, os resultados parciais (uma vez que as pesquisas as quais se filiam estão em andamento) do estudo em tela apontam que as avaliações externas têm contribuído para a responsabilização do professor pela “qualidade” da educação e o conceito de saberes docentes, porque polissêmico, tem sido cooptado pelo Estado gestor, contribuindo, portanto, para esse processo de reconfiguração do trabalho docente.

**Palavras-chave:** Avaliação externa. Saberes docentes. Trabalho docente.

### Introdução

O presente texto filia-se a investigações desenvolvidas na linha de pesquisa Políticas Educacionais e formação de professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí (UFJ) e no Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de professores e práticas educativas (NuFOPE) da mesma Instituição de Ensino Superior.

A primeira pesquisa busca debater os efeitos das avaliações externas sobre o trabalho do professor, tendo como referência a Rede Estadual de Educação de Goiás; por sua vez, a segunda, tem investigado como o conceito de saberes docentes se apresenta nos documentos oficiais - especialmente aqueles relacionados à formação docente - com vistas a apreender o papel e as funções do professor ali dispostos. As referidas investigações partem do pressuposto que o trabalho docente tem passado por um processo de reestruturação em consonância com as

mudanças do Estado em sua face (neo/ultra) liberal, em uma perspectiva de Estado gestor. Nas palavras de Lima e Gandim (2012, p. 72), nesse modelo de organização do Estado

Na perspectiva do Estado gerencialista, o Estado passa a não ser mais o fornecedor de serviços, mas a ter principalmente um papel de gerenciador das políticas. Ocorrem, de forma simultânea, um encolhimento do estado e um alargamento de responsabilidades da sociedade civil.

Fagiani e Previtali (2018, p. 106), por sua vez, avançam sobre as implicações desse modelo de Estado nos processos de trabalho e nas políticas sociais

Ora, a primeira ordem de necessidade se satisfaz mediante a privatização dos chamados serviços públicos essenciais como a previdência social, a educação e a saúde no âmbito de uma ampla reforma do Estado sob a égide do gerencialismo [...]. A segunda ordem se faz através das novas formas de emprego e organização do trabalho [...]. A nova ordem de acumulação capitalista ancora-se em relações laborais fundadas na flexibilidade e no uso intensivo das TICs [...], na redução expressiva do trabalho estável e contratado regularmente, concomitantemente ao aumento do emprego parcial, temporário, subcontratado e precário

Nesse sentido, justifica-se o desenvolvimento de pesquisas que versem sobre como se dá o impacto dessa nova forma de expressão política do Estado no trabalho do professor como estas em curso. E é diante desta conjuntura de redefinição do papel do Estado que o presente texto pretende responder a seguinte problemática: por meio do debate de algumas facetas do trabalho docente, como as avaliações externas, ao qual seu fazer é submetido, e o conceito de saberes e seu impacto na formação docente, podem ser compreendidos no processo de reestruturação do trabalho docente?

Dessa forma, o texto objetiva debater as múltiplas facetas do trabalho docente, tomando como referencial de análise para esse processo de reestruturação em curso, as avaliações externas engendradas pelos sistemas de educação e o debate contemporâneo acerca dos saberes docentes.

Para atingir tal propósito, utilizamos como aporte metodológico a pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica, apresentando resultados parciais no que se refere ao aprofundamento teórico dos conceitos e ações de avaliações externas e saberes docentes buscando tangenciá-los à reestruturação do trabalho docente e ao Estado gestor.

Posto isso, o texto, na sequência, apresenta elementos gerais das avaliações externas e seus possíveis efeitos no trabalho docente e o conceito de saberes docentes e sua relevância

para a reflexão a qual se pretende esse. Ao final, são retomadas as ideias que motivaram o estudo e os avanços em relação à problemática anunciada.

### **Avaliação externa e seus efeitos no trabalho docente**

No bojo da redefinição do Estado, em 2005 e 2006, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (BM) reforçaram a implantação da gestão por resultados no setor público como maneira de se atingir maior eficiência dos gastos com educação. Nesse tipo de gestão, propaga-se uma maior ênfase na avaliação como instrumento para se atingir tais “resultados” com critérios e indicadores bem definidos nos moldes do definido pelo Estado gestor. Assim, Shiroma e Evangelista (2011, p. 135) apontam que

As preocupações com os resultados do trabalho do professor e relação desses resultados com os recursos investidos conduziram a políticas de avaliação como estratégia de indução de procedimentos e conteúdos político-pedagógicos que, como se referiu, objetivavam a adesão dos professores às reformas propostas. Essas iniciativas redundaram na política de “responsabilização pelos resultados” que se procura impingir aos professores. Por resultados entendamos não apenas os escolares, mas também os sociais, dado que o que está implicitamente colocado como tarefa da ação docente é a preparação das futuras gerações, delineada nos limites do modo capitalista de produção.

Desde sua implantação, na década de 1990, as avaliações foram justificadas como instrumento necessário para monitorar o funcionamento e a qualidade da educação, tão propagada pelo governo federal e pelos governos estaduais, a fim de subsidiar políticas públicas que alavancassem os níveis qualitativos do ensino, objetivando alcançar as metas propostas em acordos internacionais de forma que se observam ações que seguem uma racionalidade econômica bem própria da Reforma do Estado, conforme Lima (2011, p. 48, grifo do autor),

Neste momento, o Estado tem adotado, na gestão da educação pública, um ‘ethos competitivo’, cuja ênfase é posta nos resultados ou produtos dos sistemas educativos. A avaliação é pré-requisito, para que seja possível a implementação de controle de despesas públicas, a partir da adoção de um modelo de gestão no setor público, induzindo a criação de mecanismos de controle.

Neste período (década de 1990), foram criados vários sistemas de avaliação como o Saeb, Prova Brasil, entre outros (as avaliações estaduais, por exemplo) que compõem o Ideb

(Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Em linhas gerais, no cálculo do Ideb, são incorporadas as taxas de aprovação de todas as séries de cada uma das etapas e a proficiência em leitura e resolução de problemas dos discentes da última série de cada uma das etapas avaliadas. Sendo assim, o Ideb reduz todos os indicadores a dois conceitos qualitativos importantes: a aprovação e o desempenho em língua portuguesa e matemática, envolvendo taxas de aprovação, repetência e evasão escolar, portanto, há uma padronização no sistema avaliativo para verificar se todas as escolas em todas as regiões estão no mesmo nível, desconsiderando as outras áreas do conhecimento, as especificidades individuais, locais, regionais e, quiçá, as condições sociais em que se encontram os alunos nos diversos estados e municípios. É, portanto, uma avaliação formatadora característica de sistemas de produção incorporadas pelo Estado gestor à escola e ao trabalho docente.

No entanto, as avaliações em larga escala não são propostas para medir apenas a aprendizagem dos alunos, passaram a mensurar também o trabalho do professor que se torna responsável pelo desempenho dos estudantes e pela nota da escola. Assim, a implementação da avaliação de desempenho do professor é instaurada como ferramenta crucial para o controle do processo educativo nesse estado gestor, que opera para produzir o consenso do discurso de que se o professor “quiser”, se for competente, a educação pode atingir melhores patamares com relação à qualidade. Conforme Shiroma e Schneider (2013, p. 94),

Alega-se que o bom professor faz o bom aluno, mas não se entra no mérito das condições necessárias para formar um bom professor. Os resultados de alunos em testes nacionais e internacionais têm sido usados como indicadores educacionais para composição de índices pelos quais se avaliam as escolas e, indiretamente, o trabalho dos professores. Como avaliar individualmente o professor pelo desempenho de alunos para o qual sabidamente concorrem tantas variáveis além da qualidade dos docentes?

Assim, ocorre uma mudança paradoxal: não é o bom professor que faz o bom aluno, mas são as notas dos alunos nas avaliações externas que determinam a competência do docente.

As avaliações têm como foco o resultado dos rendimentos dos alunos e se, inicialmente, eram diagnósticas, posteriormente, passaram a ser norteadoras de currículo e metodologias. Nesse modelo atual de avaliação, existem poucas informações que possam verdadeiramente orientar os processos educacionais, há muitas questões essenciais a serem discutidas com a sociedade para além do ranqueamento.

A culpabilização pelos resultados das avaliações externas, da evasão, da repetência e da não aprendizagem é um dos aspectos que têm determinado de forma incisiva a atuação do professor. Tem se exigido dos profissionais da educação uma nova performatividade. Para Ball (1998, p. 6-7, grifo do autor), essa performatividade é

[...] um mecanismo de controle, uma forma de controle indireto ou de controle a distância que substitui a intervenção e a prescrição pelo estabelecimento de objetivos, pela prestação de contas e pela comparação. Além disso, como parte da transformação da educação e da escolarização e da expansão do poder do capital, a performatividade fornece sistemas de signos que ‘representam’ a educação de uma forma auto-referencial e reificada para o consumo. E, na verdade, muitas das tecnologias específicas de performatividade em educação (Gerência de Qualidade Total, Gerência de Recursos Humanos, etc.) são tomadas de empréstimo de contextos comerciais.

A avaliação da aprendizagem e avaliação externa na instituição-escola fazem parte do processo educativo, porém sua forma organizativa tem se configurado como uma faceta que impõe aos docentes um novo labor, nesse processo de reestruturação do trabalho docente nos moldes do Estado gestor.

### **Saberes docentes: apontamentos para o trabalho docente**

Levando em consideração este contexto que forçosamente induz à reestruturação do trabalho docente e que acelera um processo intencional da (re)construção dos saberes docentes, destacamos que os saberes necessários para o exercício em questão são ferramentas que auxiliam a atingir o objetivo da educação e a profissionalização, porém não da forma performativa como o Estado gestor tem apregoado. O campo de pesquisa acerca dos saberes docentes é salutar, com contribuições nacionais e internacionais e ainda se mostra como uma área e objeto a ser explorado. (GAUTHIER, 1998; PIMENTA 1999; SAVIANI, 1996; TARDIF, 2014).

Como nos mostra a pesquisa de Mota, Prado e Pina (2008), enquanto conhecimento equipara-se com uma produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia, o termo saber tem conceito mais dinâmico, menos sistematizado e engloba as experiências práticas pedagógicas dos

professores. Portanto, fica notório que o educador possui saberes díspares e que sua contribuição é primordial e central.

Dito isso, o saber profissional imerge na *pluridimensionalidade* (TARDIF; GAUTHIER, 1996, p. 11) do próprio trabalho pelo fato dos professores e professoras precisarem agir de diferentes formas, em diversos contextos e objetivando resultados distintos a cada passo que se dá, principalmente para sobreviverem às mudanças de um Estado com face (neo/ultra)liberal. Vejamos, de forma breve, as noções de saberes sob o olhar de alguns pesquisadores desta temática.

Na busca de identificar esses saberes, Saviani (1996) os categoriza em cinco: i) Saber atitudinal; ii) Saber crítico-contextual; iii) Saberes específicos; iv) Saber pedagógico; v) Saber didático-curricular.

O saber atitudinal corresponde às experiências e à tradição pedagógica, ao passo que o saber pedagógico engloba os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e concretizados pelas teorias educacionais. Já os saberes específicos dizem respeito ao conhecimento das próprias disciplinas que integram os currículos institucionais (necessários para o processo de formação) e, em contrapartida, o saber didático-curricular confere a compreensão dos procedimentos técnico-metodológicos e a estrutura do currículo escolar. Por fim, o autor afirma ser de suma importância compreender as exigências do contexto e as condições sócio-históricas que definem o trabalho educativo, visto que somente assim o educador entenderá quais reconfigurações serão necessárias para atender o contexto social e educacional em questão.

Como Saviani (1996), Tardif (2014) também classifica os saberes, mas com diferenças nas nomenclaturas, em que temos os saberes disciplinares, curriculares e profissionais (incluem os saberes das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais.

A tradição cultural e os saberes sócio e historicamente produzidos formam os saberes disciplinares que, incorporados às instituições educativas em forma de disciplinas, diferenciam-se dos saberes curriculares, pois estes correspondem aos programas escolares (discursos, objetivos, conteúdos e métodos) que foram escolhidos como referências para o contexto em questão. Já os chamados de saberes profissionais encontram-se relacionados à soma de saberes transmitidos por instituições que formam professores, pois é durante sua formação profissional que o(a) professor(a) tem contato com as ciências da educação. Esses saberes mobilizam os saberes pedagógicos – concepções oriundas de reflexões sobre a prática educativa.

Tardif (2014, p. 48) defende que os saberes experienciais têm suas características originadas da própria prática cotidiana da profissão e os(as) próprios(as) professores(as) as validam. Constituídos dos demais saberes, segundo este autor, os saberes experienciais são reinterpretados e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. O autor menciona que essa reinterpretação funciona como um filtro de seleção dos outros saberes, favorecendo ao grupo de trabalhadores da educação a revisão desse conjunto de saberes, julgando e avaliando esse processo.

Gauthier (1998, p. 22) afirma que “um saber não constitui uma garantia automática do conhecimento social de uma profissão”, pois construir a capacidade de interpretar e reinterpretar os saberes e as suas especificidades é condição vital para a profissionalização do ensino. Partindo desse pressuposto, Gauthier (1998) categoriza os saberes da seguinte forma: a) saberes disciplinares; b) saberes curriculares; c) saberes das Ciências da Educação; d) saberes experienciais; e) saberes da tradição pedagógica; f) saberes da ação pedagógica.

Dessa categorização, enquanto os primeiros quatro saberes têm definições equivalentes aos de Tardif (2014) e Saviani (1996), cabe enfatizar, então, os conceitos dos saberes da tradição pedagógica e da ação pedagógica. A maneira de dar aulas, o saber dar aulas, desde a ação dos Irmãos das Escolas Cristãs e dos Jesuítas, solidifica-se como o saber da tradição pedagógica. Para Gauthier (1998), o saber da ação pedagógica é o saber experiencial legitimado pelas pesquisas, não obstante, sabe-se que a aquisição deste ocorre menos do que os outros, sendo um dos mais significativos à profissionalização do ensino. A compreensão desse “reservatório de saberes” beneficia a profissionalização do docente no âmbito epistemológico e político.

Pimenta (1999) também discorre sobre os saberes e os categoriza da seguinte forma: i) saberes da experiência; ii) saberes do conhecimento; iii) saberes pedagógicos. Em suma, os saberes experienciais emergem das experiências pessoais e sociais dos alunos e do conhecimento produzido pelos professores no seu cotidiano docente. Os saberes do conhecimento referem-se aos da formação específica (ciências, matemática, geografia, etc.) e não se reduzem a se informar, mas sim operar essas informações para atingir o conhecimento. Por último, o saber pedagógico contabiliza as ações de ensinar.

Por ser um conceito polissêmico, percebemos que o Estado gestor exerce uma posição estratégica na desvalorização dos professores, ao cooptar o conceito de saberes, rotulando-os como meros transmissores no momento em que as notas dos alunos e alunas passam a direcionar a produção do currículo e das metodologias, ou seja, as avaliações externas fortalecem um

conceito pejorativo de saberes docentes, fazendo-os se esgotarem no sentido de meras competências a favor do Estado.

### Considerações finais

O aprofundamento teórico-bibliográfico desse estudo e que dá sustentação a duas pesquisas de dissertações em desenvolvimento, explorou a avaliação externa às escolas e o conceito de saberes docentes na interlocução com a reconfiguração do Estado, na sua feição de Estado gestor.

Preliminarmente, considerando as pesquisas em desenvolvimento e a problemática específica desse texto, pode-se afirmar que o conceito de saberes docentes e as ações de avaliações externas às escolas se configuram como facetas do trabalho docente em um processo de reestruturação desse labor. Uma implicação disso e que fortemente é observado nas escolas como um caráter do Estado (neo/ultra)liberal é a responsabilização do indivíduo-trabalhador e, no estudo em tela, o profissional-professor, pela “eficiência” e “eficácia” dos processos, como afirmam Lima e Gandim (2012, p.77)

O gerencialismo tem como mecanismo delegar funções e valoriza quando os trabalhadores que são responsabilizados por determinada tarefa têm iniciativa para resolver problemas que surgem ao longo de sua execução. Aqui é possível perceber a intersecção entre a descentralização empregada pelo gerencialismo e da noção de individualidade: o sucesso está atrelado a cada indivíduo na medida em que ele consegue atingir objetivos e metas.

Nesse sentido, as pesquisas consideradas progressistas precisam se comprometer com a compreensão da totalidade dos fenômenos de modo a analisar a articulação entre as várias facetas do trabalho docente – como as avaliações externas e o conceito de saberes docentes- e o metabolismo do Estado, contribuindo, dessa forma, com a pesquisa e a educação socialmente referenciadas.

### Referências

BALL, Stephen John. Cidadania Global, Consumo e Política Educacional. *In*: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A Escola Cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, p. 121-

137, 1998.

FAGIANI, Cilson C e PREVITALI, Fabiane Santana. As mutações no mundo do trabalho e a (con)formação do jovem trabalhador. **Revista Communitas** v. 2, n. 3 (2018): Múltiplos discursos, práticas e políticas na/da educação. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/index>. Acessado em 26 de fevereiro de 2019.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n.1, p. 127-160, 2011. Disponível em: <http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/avaliacao1.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2019.

GAUTHIER, Clermont. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. *In:* GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998. p. 17-37.

LIMA, Antônio Bosco; SANTIAGO, Sandra Helena Moreira. **Reforma do Estado e controle avaliativo**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

LIMA, Iana Gomes de e GANDIM, Luís Armando. Entendendo o estado gerencial e sua relação com a educação: algumas ferramentas de análise. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 69-84, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acessado em 17 de junho de 2019.

MOTA, Ednaceli Abreu Damasceno; PRADO, Guilherme do Val Toledo; PINA, Tamara Abrão. Buscando possíveis sentidos de saber e conhecimento na docência. **Cadernos de Educação**, n.30, p. 109-134, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n30/07.pdf> . Acesso em 31 maio. 2021

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In:* PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 15-34.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. *In:* BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996. p. 145-155.

SHIROMA, Eneida; SCHNEIDER, Maria Cristina. **Avaliação de desempenho docente: contradições da política “para poucos” na era do “para todos”**. *Inter-Ação*, v.38, n.1, p. 89-107, jan./abr. Goiânia, 2013.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores –

XVII Semana de Licenciatura  
VIII Seminário da Pós-Graduação em  
Educação para Ciências e Matemática

## A Importância da Educação e da Ciência em Tempos de Crise

21 a 23 de junho de 2021

fundamentos e epistemologia. *In*: **Seminário de pesquisa sobre o saber docente**. Fortaleza: UFCE, 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.