**FORMAÇÃO DOCENTE EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL:**

**CENÁRIOS E NECESSIDADES**

WirlaRisany Lima Carvalho – UFPI

wirlar@gmail.com

A sociedade atual caracteriza-se por estar sendo constantemente pensada. Nós, como sujeitos ativos em nossas interações sociais, agimos e pensamos, questionando-nos; não damos por certo e absoluta a realidade que nos rodeia, e sim sabemos da existência de outros contextos e outras práticas que põem “entre aspas” nossa normalidade. Constantemente, devemos filtrar a informação e envolvermo-nos na sociedade para sobreviver devido à pluralidade de formas de vida e maneiras de fazer. Devemos decidir constantemente entre opções possíveis [...]

(Francisco Imbernón (org))

O excerto apresentado caracteriza bem o pensamento que nos envolve na atualidade. Uma constante reflexão advinda da necessidade de respostas aos fenômenos sociaisque são observados em nosso cotidiano, para os quais imediatamente não temos respostas e são rapidamente transformados e transformadores de nossa sociedade. Engloba-se, nesta fala, tanto cenários nacionais, quanto internacionais, pois em meio ao processo de globalização, somos afetados de forma parcial e/ou total, no qual podemos inferir que estamos sendo levados pelo mesmo mar.

A grande questão parece ser a de que “mar” estamos falando e sendo envolvidos. De que forma vou me preparar para navegar nesse mar? Que nau devo construir para navegar nesse mar? Que ondas advêm desse mar, revoltas ou mansas? Que progresso posso desenvolver a partir da vivência significativa nesse mar? Esse mar é bom para todos ou para apenas alguns?

Diante do exposto, encontramos a Educação sendo envolvida por acontecimentos de toda ordem, inclusive vindos de “mares” políticos e econômicos, tanto idealizados no âmbito interno, quanto externo de nosso país, levando-nos pelas ondas para um lugar que, se não conhecido e refletido, podem causar imensas dificuldades. Para tanto, o objetivo deste artigo é fomentar uma reflexão sobre a necessidade de formação docente em avaliação educacional, a partir da contextualização dos cenários sócio-históricos, políticos e econômicos que impactam a educação brasileira.

Nesse ínterim, na obra intitulada, *A Educação do século XXI: os desafios do futuro imediato*, Imbernón (2000) e diversos autores, entre eles Sacristán, Giroux e McLaren, apresentam seus pensamentos que a nosso ver continuam atualíssimos, pois suas críticas sobre a subjugação da educação à economia enfatizam que esta primeira tem sido corrompida em seu cerne. Ademais, destacaram um alerta para mudança dessa visão, a fim de que a educação retomasse sua identidade educacional pautada no viés de profunda transformação de realidades sociais.

Com esta intencionalidade, os autores supracitados questionam:

Que nova educação será essa? O que devemos manter e o que devemos abandonar na educação atual? Que papel assumirá a sociedade na aprendizagem de crianças e adolescentes? Como se estruturam as instituições educativas? Que tipo de conhecimentos deverão ser trabalhados nas instituições educativas? (IMBERNÓN et.al., 2000, contracapa)

Mesmo acreditando que as sociedades mudam com muita rapidez, acreditamos que em nosso momento histórico ainda cabem esses questionamentos acima, pois muito embora a Educação seja um processo contínuo e dinâmico – que deve sempre ser refletido em suas bases – notadamente ainda carrega em si um estigma de estagnação, um sentimento de que não evoluímos o suficiente, de que somos e estamos sendo mantidos para tal paralisação.

Outrossim, observamos o cenário de complexidade em que os países hoje estão inseridos – aqui apresentados desde o advento do processo de globalização e de uma corrida tecnológica considerável – deparando-se com transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas que exigem políticas educacionais mais interdisciplinares, para suprir uma demanda crescente de desenvolvimento das nações, tornando-se a Educação ponto de pauta de encontros entre blocos econômicos. (MORIN, 2014, 2015; CARVALHO, 2016).

Ainda neste contexto, a exigência que se segue nesse conjunto, a partir da conjuntura econômica regida pelo neoliberalismo, impacta diretamente a Educação, pois acarretou mudanças nos processos de produção associadas a avanços científicos e tecnológicos. (IMBERNÓN et.al., 2000; IMBERNÓN, 2012; LIBÂNEO et.al., 2009).

A partir desta concepção que impacta a Educação, Imbernón et al. (2000) e Libâneo et al.(2009) elucidam que o cenário acima é postulado pela perspectiva de que o desenvolvimento econômico é fomentado pelo desenvolvimento técnico-científico e há uma intrínseca relação entre estes. Destacam, ademais, como exemplo, que as regulações destes tipos de desenvolvimentos, na visão européia se dão pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e, mundialmente, pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI). (CARVALHO, 2016).

Fato delicado a ser observado, com possibilidades de geração de um ciclo vicioso que a nosso ver, no momento que o educacional está a serviço do político-econômico, perde-se em qualidade educativa. Esta última no sentido de promoção de uma formação humana integral, livre de direcionamentos castradores, porquanto nosso entendimento sobre educar perpassa a formação de um sujeito livre para se colocar como partícipe crítico e reflexivo dentro de sua própria sociedade, independente de filiações a partidos e a blocos econômicos. (FREIRE, 1999; IMBERNÓN et al., 2000; IMBERNÓN, 2012; LIBÂNEO et al., 2009; MORIN, 2014; 2015).

Esta submissão colocaria, portanto, em xeque uma educação a serviço dessa liberdade de pensar e agir livremente como cidadão bem (in)formado, no momento em que os donos do poderio econômico tomam à frente, influenciando governos a intervir no pensar e agir educacional, das escolhas dentro e fora dos processos escolares. (FREIRE, 1999; IMBERNÓN et al., 2000; IMBERNÓN, 2012; LIBÂNEO et al., 2009; MORIN, 2014; 2015).

Destacando um olhar bem crítico ao cenário que se apresentou nos Estados Unidos, por volta dos anos 1930 e renasceu há 20 anos, Rodriguez (2011, p.116) nos fala que a história da Educação Baseada em Normas (EBNC) foi criada para adequação da educação à capacitação às necessidades da indústria, gerando conflitos entre setores educacionais, acadêmicos, governamentais e industriais. Ou seja, a preocupação com o mundo do trabalho acabou gerando alguns consensos entre estes setores, dando abertura para que setores como Organizações Não Governamentais (ONG) também capacitassem para este fim. (SACRISTÁN et al., 2011).

Rodriguez (2011, p.116) esclarece que “[...] Essa proposta surge a partir das preocupações dos grupos de interesse próprios do mundo do trabalho em que os corpos diretivos necessitam de trabalhadores e devem identificar os *padrões* ocupacionais originados nas competências necessárias.”

Do cenário estabelecido nesse país supramencionado, à época de 1970, incluíram essas áreas de preparação profissional nos cursos de licenciatura, com o intuito de desenvolver habilidades didáticas isoladas, com base em situações da docência em sala de aula. Este programa orientado para formação docente direcionada ao mercado de trabalho foi denominada de *Performancy of Competence-Based Teacher Education Programs* (Programa de Educação Docente Baseado na Competência ou Rendimento). (SACRISTÁN et al., 2011).

Sobremaneira, diante de tudo isto, há uma preocupação em torno de que estas instituições internacionais desconsiderem em parte as implicações sociais e humanas próprias de cada nação, além de suas consequências geradoras de exclusão e desigualdades sociais. Porquanto, por muitas vezes, estas consequências são apresentadas até na dimensão física do planeta, quando evidenciadas por uma ciência e técnica associadas para esse contexto, causadoras de mudanças drásticas nas condições de vida e de trabalho, exigindo cada vez mais formação humana qualificada para minimizar esses efeitos. (IMBERNÓN et al., 2000; LIBÂNEO et al., 2009).

Destarte, enfatizamos também a existência de uma corrida de países industrializados para produção de conhecimentos e informações como prioridades na atualidade, carregando em si as reformas dos sistemas educativos, abrangendo os currículos nacionais, a profissionalização de professores, a própria gestão educacional e, em especial, a avaliação institucional ganhou destaque, sendo que “[...] a política educacional orienta-se pela política curricular, que necessita de professores para ser viabilizada, em uma estrutura organizacional adequadamente regulada e gerida, com o suporte da avaliação institucional.”. (LIBÂNEO etal., 2009, p. 35).

Inferimos, portanto, que existe essa tendência internacional e nacional no âmbito das instituições capitalistas por reformas educativas com termos bem definidos dentro de uma lógica apenas formal, que foram e ainda são bem exploradas. No entanto, estas também são relatadas por importantes autores (desde o início dos anos 2000 e tão em voga até hoje) num movimento de reflexão e olhar crítico a essas posturas político-econômicas interferentes na educação, questionando-as se estas são realmente o melhor caminho e a única saída para desenvolvimento das nações. (CARVALHO, 2016).

Fato acima esclarecido por Libâneo et.al. (2009, p. 35), quando apresentam que “[...] essas reformas expressam uma tendência nos seguintes termos: novos tempos requerem nova qualidade educativa, implicando mudança nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores”. Ademais, são apresentadas pelos autores algumas estratégias utilizadas como a “[...] descentralização, autonomia das escolas, reorganização curricular, novas formas de gestão e direção das escolas, novas tarefas e responsabilidades do professorado.”. (IBID, p.35).

Libâneo et al. (2009) destacam ainda que, desde 1990, o Brasil tem passado por essas transformações nas políticas educacionais e apresenta como um fato marcante também dessa mesma época, a influenciação que nosso país sofreu pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que estipulou prioridades para a educação nos países do Terceiro Mundo.

Assim, mesmo com todo esse alcance, apenas em 1993 que o Plano Decenal de Educação para Todos foi resumido e apresentado ao Brasil, embora não tendo muito destaque. Em seguida, aperfeiçoaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96), o Plano Nacional de Educação (PNE), as diretrizes curriculares, normas e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), todos implementados dentro desses quase trinta anos de mudanças no cenário educacional. (CARVALHO, 2016; LIBÂNEO et.al., 2009).

Nessa conjuntura nacional, inferimos que essas transformações educacionais são relativamente recentes e têm procurado ser constantes, pois para Libâneo etal. (2009, p. 36) há uma ênfase na existência de “[...] países buscando formular outros quadros conceituais, que agregam a preocupação com políticas sociais às políticas de ajuste e de estabilização das instituições financeiras internacionais”. Ou seja, o Brasil acompanhando a maré dos outros, embarca também em ondas bastante controversas para a sua própria realidade.

No entanto, para o contexto educacional, essa intensa procura por novos conceitos científicos e políticas acaba gerando alguns problemas de adequação, no sentido de que quando os países estão se organizando no cenário socioeconômico das nações para uma prática dos conceitos criados, nasce um novo conceito científico e assim, sucessivamente, gerando impactos de não implementação efetiva e duradoura. Notório também destacar, que no tocante à educação integral de sujeitos, como seres humanos, não há receita rápida e imediata que resolvam todos os problemas das nações. Ademais, o que serve para uns, talvez não seja para outros, nem na mesma proporção. (CARVALHO, 2016; MÉNDEZ, 2011).

Ou seja, exemplificando o excerto, temos que as nações muitas vezes colocam a educação a serviço de descobertas científicas para sua manutenção sócio-política e econômica, no entanto, com a rapidez dessas descobertas – estando todos nós em cenário de complexidade – não há como aplicar esses achados nos cenários nacionais e internacionais a contento, pois sempre tem algo novo a reiniciar nesse processo. O perigo de tudo isso é a descaracterização de uma formação mais humana, simplificando-a como apenas tecnicista e enquadrando o conceito de competências a favor desse primeiro contexto, numa corrida constante e desgastante, geradora e mantenedora de conflitos biopsicossociais e espirituais para os indivíduos, uma vez que – sendo produtos e produtores de historicidade – os homens, em cada nação, tem sua própria concepção e atuação diferenciada.

Invocamos Méndez (2011) para esclarecer que essas exigências de reformas estabelecidas pelo cenário atual acabaram gerando um conceito de competências sujeito a múltiplas interpretações e isto requer muito cuidado. Pois, muito embora estas políticas tenham sido formuladas pela União Europeia, pela *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD ou OCDE) e estipuladas pelo projeto internacional Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)[[1]](#footnote-2), não tiveram em suas origens uma intencionalidade educativa, mas sim político-econômica. Fato notório pela inexistência de um discurso curricular, de debates e críticas que fomentassem elaborações de propostas educacionais consistentes em relação aos princípios e conceitos necessários a uma educação integral para cenários de complexidade.

Em face do exposto, precisamos deixar claro que defendemos a oportunização de educação integral e de qualidade para todos e, não somos a favor, de uma intervenção político-econômica na educação que privilegia e delega às classes mais abastadas o melhor ensino e as melhores oportunidades profissionais, entre elas o acesso farto ao campo científico; enquanto às classes sociais menos favorecidas fica relegada uma educação tecnicista com vias a preenchimentos de vagas nos mercados de trabalho advindos de pólos industriais, prejudicando e até dificultando aos filhos dos mais pobres chegar às profissões concebidas como elitizadas.

Nesse sentido, sendo inteiramente inconcebível essa lógica de que toda e qualquer pessoa de cada classe supracitada vá se comportar e querer tal caminho promovido. Em outras palavras, não podemos limitar e direcionar pessoas a um só tipo de ensino, a partir de uma política pública, pois há a concepção do *devir*, há uma necessidade de que se criem diversas possibilidades para esse vir a ser. Em contraposição, o que estamos observando na prática é que caminhamos para que, ao ensino particular sejam implementadas todas as possibilidades de um currículo integral, com conhecimentos mais científicos e abrangentes que congregam as diversas possibilidades de profissões elitizadas, já no ensino público o ensino seria direcionado a um currículo mais técnico com profissões de “menor porte” no mercado de trabalho industrial.

Nossa visão crítica compreende que as políticas educacionais deveriam promover uma igualdade de oportunidades educacionais, nesse sentido de ofertas semelhantes dentre os diversos campos profissionais e de conhecimento para todos, de forma a desenvolver sujeitos mais críticos e reflexivos, desde a educação básica até às suas formações iniciais e continuadas.

Ainda a respeito das competências, que tomou notoriedade como fórmula de ensino adequada, a partir dessas propostas advindas dos cenários político-econômicos, chegamos na explanação do impacto que se reflete na avaliação educacional, como responsável singular, na medida em que é “[...] chamada a desempenhar um papel relevante que deve agir como catalisador de tanta promessa, de tanta palavra.”. (MÉNDEZ, 2011, p. 234).

Diante dessa conjectura política e econômica é que a avaliação educacional desponta como ferramenta imprescindível. Porquanto, sobre a avaliação nesse novo cenário, Méndez (2011, p.234) chama à atenção que

[...] Falta acreditar em seu poder formativo e se comprometer com o que ela representa. No contexto no qual aparece, não obstante corre o risco de perder seu poder de transformação como recurso de aprendizagem para se tornar em simples instrumento de *medição*, função que se presta mais facilmente para a *prestação de contas* e para estabelecer comparações, que é o que importa.

Preocupante se torna esse olhar de uma avaliação educacional voltada à ideia de competência, representada por “[...] *saber* e *saber fazer*, teoria e prática, conhecimento e ação, reflexão e ação... Isso representa uma mudança no enfoque do conhecimento: de *o que* saber ao *como* saber.”. (MÉNDEZ, 2011, p. 234). Ademais, destaca que ainda nessa visão, na realidade, há um deslocamento de “peso no currículo dos princípios, do marco conceitual aos métodos.” (IBID, p.234).

Em outras palavras, querem que os fins justifiquem os meios; ou seja, para o crescimento político e econômico de uma nação, pautado em competências técnicas para suprir um mercado de trabalho e desenvolvimento industrial, justificam-se diminuir seus objetivos educacionais – outrora pautados em currículos consistentes em conhecimentos vastos para uma formação humana crítica e reflexiva –para transformação de uma educação voltada ao saber fazer para um mercado industrial em ascensão.

Destarte, o autor não nega que os métodos são importantes, mas tão somente variáveis dependentes dos princípios e do marco conceitual. Nesse sentido, estes últimos são considerados geradores de um currículo resoluto numa unidade de sentido e significado forte. Sendo necessário apresentar sua abordagem, esclarecendo que

Os elementos que intervêm na implementação do currículo adquirem sentido e significado compreensíveis à luz do marco epistemológico. Se este falta ou não está identificado com clareza é muito difícil encontrar coerência de planejamento e a coesão entre as partes na prática. É difícil compreender que os alunos devem ser responsáveis por sua aprendizagem ou que devem participar em sua avaliação e que aprendem não apenas conteúdos (o *que* aprender) como também aprendem, além disso, a fazer algo com eles (*como* utilizá-los) se não conhecemos previamente aquele marco no qual a proposta se torna compreensível e adquire sentido. [...] Não se pode reduzir *o que conhecer* a *como conhecer*, o conteúdo aos métodos e os princípios aos resultados. O processo educacional é mais complexo e mais abrangente. (MÉNDEZ, 2011, p. 235).

As implicações advindas desse pensamento, na prática, reforçam que o processo educacional fica prejudicado com o discurso das competências que promova apenas a importância dos métodos em detrimento aos outros elementos constitutivos, inclusive nestes a avaliação educacional. (MÉNDEZ, 2011).

Nessa perspectiva, o autor acima desenvolve seu pensamento, promovendo reflexões sobre o ensino, a aprendizagem e a avaliação educacional, para que esta última não se reduza a mero exercício de controle e de qualificação (classificação, seleção e exclusão) de pessoas, diante de todo esse contexto sócio-histórico por qual passamos nacional e internacionalmente.

Rodríguez (2011), ainda contextualizando sobre as competências e a adesão aos seus pressupostos, relata que esta se dá no momento em que os países se relacionam com organismos internacionais como a OCDE e a Comissão Europeia que têm uma avaliação internacional em larga escala para alunos de quinze anos, visando a testagem do nível de ensino e a aprendizagem baseada em competências básicas, como forma de melhoria da qualidade e equidade do sistema educacional dos países participantes de seus blocos econômicos; objetivos nobres até então, não fosse ficar patente a lógica formal envolvida e peculiarizada como imprescindível ao campo educacional e à sua forma avaliativa, ou seja, um ensino em função disto.

Sobre a mitificação das competências, desenvolvidas e propagadas por esses organismos internacionais supracitados, Rodríguez (2011, p. 116) esclarece que

O conceito de “competência” nasceu e foi divulgado junto a outros conceitos deferentes: habilidades, destreza, capacidade, aptidão, padrão, objetivo, indicador, todos eles cresceram sobre o amparo da necessidade de precisar as atuações práticas para avaliar os rendimentos. Tais conceitos foram utilizados – em princípio – pela psicologia e pela gestão empresarial para adotar atualmente alguns significados mais relacionados com o contextual, próximo do social, definido a partir da prática.

A partir desse esclarecimento, Rodríguez (2011, p. 116) ressalta que

[...] A origem das competências para cumprir uma função avaliativa se relaciona com a exigência psicológica condutivista de identificá-las como ‘comportamento observável’. Essa origem das competências se manterá como uma das consequências mais condicionantes em sua história.

Apresentando-se como um condicionamento não muito viável, quando em tempos de complexidade, necessitamos da colaboração entre as lógicas formal e dialética, não apenas a lógica cartesiana de observação transformada e definida em forma de descritores.

Nesse sentido, acerca das competências e a partir de contextos e circunstâncias diferentes, destaca Méndez (2011, p. 235) que

Nessa linha de ação, poderemos concluir que para realizar uma determinada tarefa o sujeito tem de ser competente, mas não podemos assegurar que para tarefas diferentes, em circunstâncias distintas e desconhecidas, em contextos instáveis e imprevisíveis, a resposta que o sujeito possa dar seja acertada, a indicada ou a desejada. Faltarão para ele os padrões, o controle, sempre externos, alheios à tomada de decisões que ele mesmo possa empreender. O que entra em questão é a previsível “transferibilidade” dos conhecimentos e, sobretudo, a capacidade do sujeito de criar respostas novas diante de casos ou situações desconhecidas, característica substantiva da competência.

Ademais, diante desse cenário do ensino centrado em competências, Mendéz (2011, p. 236-237) assume que há uma tendência uniformizadora e condicionante nesse discurso, incluindo nesse processo

[...] os programas de formação de professores até a programação dos conteúdos curriculares escolares; desde a programação e a implementação até a avaliação dos programas de formação e os programas escolares; desde a avaliação institucional de sistemas educacionais à avaliação do rendimento dos alunos. [...]

Nesse excerto, ainda deixa claro o autor que a proposta minuciosa e controladora de “cada passo se perde o exercício das próprias competências profissionais dos professores.”

Conclama à atenção, um cuidado com a uniformidade que estão tentando promover aos sistemas educacionais atuais em várias nações, pois vêm com o peso de decisões tecnocráticas acima dos interesses educacionais. Ainda mais porque, destaca Mendéz (2011, p.237), que as conclusões que são retiradas sobre os sistemas educacionais nacionais, principalmente advindos do Relatório PISA, tomam um alcance muito relevante quando se transformam em valores definitivos e com múltiplas leituras, não levando em consideração os contextos sociais, econômicos e culturais que particularizam a historicidade de cada país.

Diante do exposto, as políticas educacionais advindas desse cenário que influenciam tanto a formação docente, quanto a avaliação educacional – na contramão de conceituações que as colocam num paradigma de complexidade e numa lógica mais dialética e dialógica – acabam por ficar empobrecidas, pois se fecham apenas na lógica formal, em resultados auferidos num momento pontual avaliativo daqueles alunos. (MENDÉZ, 2011)

[...] Na prática, a atenção se centra e se limita às *qualificações*, as quais materializam os resultados e dão por fechado e concluído um processo que deve permanecer aberto, inacabado. Esses são os elementos básicos dos quais se extraem conclusões que afetam as decisões políticas, burocráticas e administrativas, superando o próprio alcance das qualificações. (MENDÉZ, 2011, p. 237)

Ressaltamos também, o fato de que muitas universidades e faculdades brasileiras ainda não tenham instituído as disciplinas de avaliação educacional como obrigatórias em seus currículos, já que a avaliação da aprendizagem tem sido impactada pela avaliação em larga escala, tomando proporções ímpares no cenário nacional e internacional, atreladas às políticas educacionais e a serviço da manutenção de cenários político-econômicos das nações. (CARVALHO, 2016).

Analisando esses contextos da avaliação em larga escala e de seu impacto na avaliação da aprendizagem da sala de aula, bem como suas dimensões no cenário das escolas de municípios e estados brasileiros que participam de *rankings*, torna-se questionável a ânsia por profissionais de educação que façam a diferença num cenário de globalização, exigindo “impetuosamente” destes um conhecimento complexo em avaliação educacional. Quando, no entanto, não promovem condições em sua formação inicial e nem em serviço, de desenvolver conhecimentos científicos, tanto a partir de uma lógica formal, quanto de uma lógica dialética.

Assim, destacando de forma mais direta, há uma exigência formalizada por uma atuação qualificada do professor em sala de aula – principalmente, no tocante à avaliação educacional – que não é desenvolvida de forma eficiente durante a formação inicial desses educadores. (CARVALHO, 2016).

Por tudo isso, alguns autores como Méndez (2011, p.236), por exemplo, que criticam as imposições educacionais que vêm por decreto – em nome dos interesses e de benefícios dos países da União Europeia – apontam que “[...] contribui para o preconceito em relação ao exercício da profissão de docente ao torná-los dependentes na aplicação de decisões e programações nas quais não tiveram arte nem parte”. Nesse sentido, torna-se este um fenômeno denominado de “hipertrofia prescritiva”, que foi uma expressão utilizada por Perrenoud (2000) sobre as pressões vivenciadas pelos docentes nessas situações.

Sob este viés

[...] os professores deixam de lado seu próprio conhecimento acumulado e experiente, suas crenças e concepções, seus princípios e suas histórias particulares, sua preparação e seu pensamento para agir e tomar as decisões pertinentes em função de suas competências e conhecimentos profissionais compartilhados pela comunidade docente. (MÉNDEZ, 2011, p.236).

Diante dessa premissa, aliada às questões maiores e inerentes às políticas educacionais aqui abordadas – no sentido de que há uma tendência de condicionamento e controle que perpassa os programas de formação de professores, os conteúdos curriculares escolares, a programação e a implementação de avaliação dos programas de formação e de programas escolares perpassando da avaliação institucional de sistemas educacionais às avaliações do rendimento dos alunos – infere-se um contexto de perda no “[...] exercício das próprias competências profissionais dos professores.”. (MÉNDEZ, 2011, p. 237).

Esta nossa preocupação se reflete, principalmente, quando constatamos que algumas gestões municipais, a partir de suas secretarias de educação, agora idealizam e desenvolvem as próprias “avaliações da aprendizagem”, simulados e outros testes – apresentados e justificados como sendo diagnósticos das séries de ensino que experimentam o contexto de avaliação em larga escala – com o intuito maior de chegar aos resultados almejados nos *rankings*.

No entanto, a crítica maior a esta forma de controle do processo avaliativo é a de que acabam por homogeneizar os processos e os ensinos, sem o conhecimento e a participação dos professores que estão em sala de aula com esses alunos, além de não levar em conta a diversidade de sujeitos que ali estão na escola pública, vivenciando – ou procurando vivenciar – oportunidades de se destacar como uma identidade própria e significante à cidadania de seu lugar, seu estado e país.

Em vista desta realidade, deixamos aqui a reflexão: de que forma estão as Instituições de Ensino Superior preparando os futuros docentes, profissionais do ensino, no tocante à elaboração conceitual sobre avaliação educacional,“[...] para exercer um caminho como avaliadores do ensino-aprendizagem, da instituição e de si mesmos, se não são proporcionadas disciplinas que possam dar uma visão conceitual, técnica e crítica sobre a própria avaliação educacional, a começar de seu próprio processo histórico?” (CARVALHO, 2016, p. 32).

Encaminhando-se para uma finalização, advogamos a partir de Carvalho (2016, p.32) uma reflexão também sobre o “[...] quanto de pressupostos teóricos e práticos têm sido fornecidos durante a graduação para uma formação rica em avaliação, independente dos cursos e áreas, sendo fato manifesto e mais urgente na pedagogia e nas licenciaturas por questões óbvias.”

Em suma, diante de todo o apanhado apresentado pelos autores supracitados ao longo do artigo, acreditamos que o propósito de instigar reflexões sobre o caminho de formação docente em avaliação educacional, nos cursos de formação inicial e continuada, principalmente, em Pedagogia e nas Licenciaturas dentro das Instituições de Ensino Superior (IES) de nosso país, foi atingido.

Porquanto, finalizamos este artigo destacando que precisamos desenvolver um olhar acurado para a formação docente em avaliação educacional, em meio às exigências de contextos sócio-históricos, políticos e econômicos, que interferem na forma de pensar e agir em educação numa época envolta em bastante complexidade.

**REFERÊNCIAS**

CARVALHO, W.R.L. **Tessituras da formação em avaliação educacional**: os desafios à cultura de avaliação e a busca por uma educação crítico-reflexiva. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. 280f. Fortaleza, CE, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

IMBERNÓN, F. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade**. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2012.

IMBERNÓN, F. (org.). **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Trad. Ernani Rosa. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.de.; TOSCHI, M.S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. Coleção Docência em Formação. 7.ed. São Paulo: Cortez, [2003] 2009.

MÉNDEZ, J. M. A. Avaliar a aprendizagem em um ensino centrado nas competências. In: SACRISTÁN, J.G.; GÓMEZ, A.I.P.; RODRÍGUEZ, J.B.M.; SANTOMÉ, J.T.; RASCO, F.A.; MÉNDEZ, J.M.A. **Educar por competências**: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 233-264

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 22.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

\_\_\_\_. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Araripe de Sampaio Doria. Ed. revista e modificada pelo autor. 16.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** A escola que prepara para a vida. Trad. Laura Solange Pereira. Porto Alegre: Penso, 2013.

RODRÍGUEZ, J. B. M. A cidadania se torna competência: avanços e retrocessos. . In: SACRISTÁN, J.G.; GÓMEZ, A.I.P.; RODRÍGUEZ, J.B.M.; SANTOMÉ, J.T.; RASCO, F.A.; MÉNDEZ, J.M.A. **Educar por competências**: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 115- 160

SACRISTÁN, J.G.; Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: SACRISTÁN, J.G.; GÓMEZ, A.I.P.; RODRÍGUEZ, J.B.M.; SANTOMÉ, J.T.; RASCO, F.A.; MÉNDEZ, J.M.A. **Educar por competências**: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

1. ## Site com explicações completas acerca do projeto DeSeCo, criado em meados de 1997, pelaOrganisation for EconomicCo-operationandDevelopment (OECD ou OCDE, como conhecemos aqui no Brasil): Disponível em: http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompeten

   ## ciesdeseco.htm.Acesso em: 22 jan 2016.

   [↑](#footnote-ref-2)