
AVALIAÇÕES EXTERNAS: INJUNÇÕES NA FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Entrevista concedida à Professora Dra. Elisabete Ferreira Esteves Campos durante o XI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” (setembro/2017).

O Professor Dr. José Alberto Correia é diretor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Porto (FPCEUP). Possui Doutorado em Ciências da Educação (1987) pela Universidade de Bordéus II. É professor catedrático da FPCEUP desde 1997. Em 2010, tomou posse como diretor, tendo sido reconduzido em 2014.

Mesmo ocupando o cargo de diretor da Faculdade, o Professor Correia continuou suas atividades de ensino e pesquisa, tendo publicado muitos artigos e livros, especialmente para tratar das políticas educacionais, formação e profissionalização docente.

Esteve no Brasil em setembro de 2017 na Universidade Federal de Sergipe, proferindo a conferência *Qualidade e Democracia na Gestão das Instituições de Ensino Superior: a Experiência da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto*, no XI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” ocasião em que, gentilmente, nos concedeu esta entrevista, destacando as graves consequências das avaliações padronizadas na formação de estudantes e na prática dos professores, trazendo consequências sérias também para as atividades de pesquisa em ciências humanas e na educação.

Sua cordialidade e simpatia transformaram a entrevista em uma conversa extremamente prazerosa, provocando-nos a ampliar nossas análises e possibilidades de reflexões sobre as políticas de avaliação e suas consequências. O Professor José Alberto Correia destacou, nesta entrevista, as avaliações externas e as pressões que exercem nas escolas e nos professores, levando a um conceito de liderança forte como aquela que prioriza resultados. Em relação à pós-graduação, questionou a política que atribui grande valor às publicações, que são quantificadas nas avaliações dos Programas, podendo levar os pesquisadores a priorizá-las, restringindo o período necessário à pesquisa. Nesse cenário, os livros têm sido preteridos, optando-se pela leitura de artigos na formação de professores e pesquisadores.

Aracajú, 21 de setembro de 2017.

P – Nas últimas décadas, as avaliações internacionais, em diferentes âmbitos, têm ocupado lugar de destaque na mídia brasileira, ressaltando o fraco desempenho do Brasil, consequência, dentre outros fatores, da grande desigualdade social. Na publicação do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) em 2016, apresentando o ranking de Desenvolvimento Humano em 188 países, o Brasil ficou na 79ª. posição. O ranking internacional de Universidades, publicado recentemente pela Times Higher Education, indica que as instituições dos países desenvolvidos ocupam as primeiras posições. O que essas avaliações significam para o governo Português e, especialmente, para as universidades? Como vocês têm lidado com essas políticas de avaliações externas, com esse ranking?

José Alberto Correia - Este ranking não foi, na realidade, suficientemente divulgado em Portugal e, por isso, não foi objeto de debate público. Penso, no entanto, que este, como outros rankings, se centram exclusivamente nos resultados da ação institucional, não tendo suficientemente em conta os seus efeitos. Do ponto de vista da gestão, eles valem o que valem, isto é, estão longe de apresentarem uma imagem minimamente consistente e credível dos problemas que se colocam à ação e à gestão educacional. Paradoxalmente, eles produzem efeitos claramente desproporcionados relativamente à fragilidade da imagem que apresentam. Eles induzem um conjunto de injunções e de influência que são, do meu ponto de vista, extremamente negativos e desestruturantes, porque se apoiam e divulgam um somatório de indicadores sem ter em conta as inter-determinações dos processos que têm relação com eles. Por outro lado, o modelo de gestão a que implicitamente os rankings se vinculam e que induzem um modelo totalitário de gestão da qualidade, é tributário do modelo de fabricação taylorista, sendo por isso insensível às circunstâncias textuais e às especificidades epistemológicas dos saberes. No caso das ciências sociais e humanas, os efeitos negativos são particularmente intensos.

Neste domínio, como sabemos, têm-se acentuado as pressões para a publicação de *papers* que atingem um nível de exigência tal que o volume de publicações aceitáveis impõe modelos de investigação que só se podem desenvolver na urgência e numa temporalidade curta. Ora, tendo estes domínios do saber sido estruturados em torno de modelos de cientificidade onde se privilegia a temporalidade mais ou menos longa, esta pressão, para além de intensificar os ritmos de trabalho dos docentes e investigadores, impõe uma espécie de inversão epistemológica, pouco consentânea com os processos e as dimensões do social que estas ciências estudam. Eu diria que, neste contexto, se assiste a um abandono das valências críticas da investigação, à desqualificação da argumentação como estilo narrativo do texto científico legítimo e ao desenvolvimento, sem precedentes, de estudos superficiais que ocupam o lugar da investigação científica. Geralmente estes estudos suportam-se em instrumentos, cuja única justificação é a de permitir um tratamento dos dados de uma forma aligeirada e, por isso, possibilitem uma publicação rápida. Neste cenário, em que conceito de investigação se transforma e se confunde com os estudos, há a imposição de um modelo único de escrita que subentende um modelo único para a investigação. A imposição destes modelos tem efeitos devastadores na formação dos jovens investigadores que se vinculam a uma leitura rápida de textos e há realização de estudos curtos e rápidos, induzindo, deste modo, um modelo de formação onde predomina a

leitura superficial de *papers*, para serem citados e a publicação de *papers* que também adotem um estilo facilmente citável.

Deste modo, os *rankings* valem simultaneamente o que valem e mais do que valem.

P – *Essa sua análise é relevante e bastante preocupante. Aqui no Brasil sentimos a mesma pressão, uma vez que estamos todos sob a égide das avaliações internacionais, que determinam indicadores para as avaliações nacionais. Essa política compromete a formação de estudantes e de pesquisadores, pelo curto tempo para concluir suas pesquisas, podendo levar a inconsistências teórico-metodológicas, dados incompletos e resultados questionáveis, como o senhor alerta. Mas essa não parece ser uma preocupação das políticas de avaliação que tenha como propósito melhorar a qualidade. Trata-se de avaliar para comparar países, universidades e escolas.*

José Alberto Correia – Tem razão. Os *rankings* das universidades que se divulgam em Portugal são geralmente internacionais, mas a sua leitura, em geral, é feita de forma a comparar o pretense desempenho das Universidades nacionais, nomeadamente, a Universidade do Porto, Lisboa e Coimbra. Este processo induz lógicas de concorrência entre as universidades nacionais, inibindo que elas possam cooperar de forma a produzirem “massas críticas” susceptíveis de terem impacto internacional.

P - *Esses efeitos, no Brasil, alcançam também a Educação Básica. O Governo Federal divulga o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de cada escola, e as famílias são convidadas a conhecer esse índice para cobrar resultados melhores. Isso exerce uma pressão também sobre as escolas de educação básica e seus professores.*

José Alberto Correia – No ensino básico em Portugal, os *rankings* parecem ter uma importância relativamente reduzida nos seis primeiros anos. No ensino secundário ou médio, eles são, no entanto, objeto de uma grande divulgação pública. Estes *rankings* são construídos em função dos resultados dos alunos nos exames nacionais, apesar de ter havido tentativas de construir *rankings* que não tenham exclusivamente em conta os resultados obtidos pelos alunos, mas o valor acrescido que as escolas trazem para os alunos.

Formalmente em Portugal, os alunos matriculam-se nas escolas mais próximas da sua residência, não havendo, também formalmente, de uma forma acentuada um mecanismo de escolha das escolas pelos pais. No entanto, os pais das classes médias e altas desenvolvem dispositivos mais ou menos informais para conseguirem que os seus filhos frequentem as escolas que estão mais bem situadas nos *rankings* publicados. De qualquer forma, os *rankings* produzem sempre uma pressão dos pais sobre a escola, sobre os professores e sobre os alunos, sendo que esta pressão é ampliada pelo fato da entrada na Universidade estar condicionada pelos resultados obtidos no ensino médio. Pode-se admitir que este efeito no ensino médio ou secundário se difunde também para os primeiros anos de escolaridade, induzindo uma tendência para que a organização do trabalho escolar seja feita em função dos resultados desejáveis nos momentos posteriores e na entrada na Universidade.

Apesar de em Portugal existir o ensino secundário privado, importa chamar a atenção que no Brasil ele se encontra muito mais difundido do que entre nós. Deste modo, apesar de as escolas funcionarem por influência de uma lógica de mercado, a verdade é que este mercado não é predominantemente um mercado monetarizado. O mercado é mais uma estrutura de influências que deixa a sua marca nas reformas educativas e nos dispositivos que permitem contornar a lei por parte das elites.

Apesar de em Portugal o ensino privado se ter desenvolvido em escolas que estão particularmente vocacionadas para produzirem estudantes que possam entrar nas Faculdades de Medicina, alguns cursos de Engenharia e nas Faculdades de Arquitetura em que a classificação de entrada é no mínimo 18 em 20, a verdade é que, como sugere um estudo realizado na Universidade do Porto, os alunos oriundos destas escolas têm mais facilidade de ascenderem a estes cursos, mas são os piores alunos que os frequentam. Isto é interessante, porque sugere que a formação para a ascender ao curso é substancialmente diferente da formação necessária para ter um bom desempenho nestes cursos. É interessante esta tendência, que penso que formalmente não chegou ao ensino básico, mas que informalmente se manifesta pela tendência que existe para que cada nível de ensino possibilite a entrada no nível de ensino superior.

Mas no Brasil, o ingresso na educação básica é também pela residência?

P – *Sim, os alunos acessam a escola pela residência; no entanto, como o governo divulga os resultados das avaliações institucionais e sugere que as famílias conheçam o IDEB da escola para que possam “zelar pela educação”, ou seja, para cobrar melhores resultados, acaba sendo um convite para que as famílias exerçam uma pressão sobre as escolas para aumentar o IDEB, como se a responsabilidade fosse exclusivamente das escolas.*

José Alberto Correia – Sim, pressão sobre as escolas e principalmente uma pressão sobre cada um dos professores.

P - *No entanto, as normatizações e diretrizes em relação à educação são definidas pelo governo central. Por exemplo, a escola não pode contratar professores, eles têm que participar de um concurso público, com critérios estabelecidos pela administração pública, e os professores aprovados são encaminhados para as escolas. As escolas não podem escolher nem alterar seus quadros de professores, também não podem tomar decisões em relação à carga horária, formas de contratação, remuneração, etc. Há regras para toda essa organização que são definidas pelo governo e, muitas vezes, não atendem às necessidades das escolas.*

José Alberto Correia – Em Portugal também é assim. Em relação aos concursos, penso que o paradoxo é que os professores que têm melhores classificações - e vamos admitir que sejam os melhores professores – são colocados nas escolas dos centros urbanos que tendencialmente são frequentadas pelos melhores alunos porque são de classes sociais mais altas. Os concursos tendem, assim, a reproduzir as desigualdades. Não vejo grande alternativa a isso a não ser a adoção de medidas de compensação para os docentes que trabalham fora dos centros urbanos, talvez uma compensação financeira, contagem diferenciada de tempo para a aposentadoria, ou outras compensações que façam os professores se vincularem às escolas fora dos centros.

P – *Ou seja, seria um projeto específico para aquelas escolas, com propostas diferenciadas para que os professores ficassem nas escolas, assumindo compromisso com esse Projeto.*

José Alberto Correia - Esse projeto desenvolveu-se na França, nas Zonas de Educação Prioritáriasⁱ. Posteriormente, foi desenvolvido em Portugal. Estas escolas tinham maior número de professores, havia mudança de carga horária, atividades extracurriculares e outros apoios. Estes programas partem de uma concepção já discriminatória destas zonas, sendo que induzem lógicas para que se reforce esta discriminação, na medida em que elas apenas devem o seu estatuto à capacidade de acentuarem as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos e à atribuição de qualidades negativas às famílias que as afastam, decisivamente, do ideal de família da classe média. Ou seja, ao acentuarem os *déficit* dos alunos, produz-se deste modo, uma dupla discriminação valorizando sobretudo o que falta aos alunos e não as qualidades diferenciadas que eles possuem. Nas Zonas de Educação Prioritária e nos TEIPSⁱⁱ em Portugal, também se fez sentir o efeito do *ranking* e, a propagação de uma concepção de gestão educacional onde se valoriza sobretudo as lideranças fortes.

P - *Quer dizer, uma gestão que faz um trabalho na escola para melhorar o ranking e não para atender as especificidades daquela escola e daqueles alunos, que são diferentes de outras escolas e outros grupos de alunos, também diferentes entre si.*

José Alberto Correia – Sim, o foco é no resultado. E propaga-se a ideia que as escolas que têm bons resultados são aquelas que tem lideranças fortes e não aquelas que desenvolvem um trabalho cooperativo. E eu penso que hoje, quando discuti a qualidade, foi nessa perspectiva. E essa compreensão de liderança forte tem consequências para o trabalho dos professores. Penso que o grande problema dos professores não é sua formação, mas são suas condições de trabalho. É possível que eles sejam formados para poderem compreender e conquistar um trabalho colaborativo, mas essa concepção de gestão como liderança forte, agrava o isolamento e a responsabilização individual do professor, portanto, agrava as condições de exercício da profissão.

P – *Mas temos notícias de que em Portugal os professores são valorizados.*

José Alberto Correia – Estive envolvido num trabalho sobre a solidão dos professores, onde se sugere que, ao mesmo tempo que os professores têm uma imagem pública positiva, eles constroem uma imagem privada deles próprios extremamente negativa. Há, assim, uma tensão entre uma imagem socialmente valorizada e uma imagem pessoalmente negativa. Os professores não são formados para poderem lidar com o insucesso dos alunos e são responsabilizados individualmente por esse insucesso, criando o sentimento de que ele é o seu próprio insucesso, ou seja, o insucesso do professor. Isto contrasta por exemplo com a formação dos médicos que, na sua formação, aprendem a lidar com a morte e, quando ela acontece, não a entendem como o insucesso pessoal e profissional.

P – *Discuti essa questão com meus alunos que fizeram estágio nas escolas básicas e observaram situações nas quais os alunos não aprendem e os professores acabam desistindo desses alunos porque não sabem como fazê-los aprender, já que assumem uma metodologia de*

ensino padronizada para uma avaliação também padronizada. E essa situação, de fato, os afeta profissionalmente.

José Alberto Correia – Estas dificuldades em lidar com o insucesso dos alunos transformam este insucesso no insucesso dos próprios professores. No entanto, os professores informalmente desenvolvem formas criativas de lidar com esta problemática que geralmente não estão inscritas na organização escolar, não são reconhecidas oficialmente, dado que as estruturas estão cada vez mais burocratizadas. Há uma tendência para se receber ordens, para se preencher papeis, mais do que para estimular os professores a exprimirem no interior da organização escolar as suas ações educativas, as suas criações pedagógicas, o trabalho de *bricolage* e de cumplicidade que desenvolvem com os alunos. Também neste domínio a ênfase nos resultados, resultante em parte dos *rankings*, e a lógica do mercado, inibe a convivialidade e o debate profissional, uma vez que o mercado precisa de ser informado exclusivamente da qualidade dos produtos que vende. Por outro lado, na escola, são as famílias que precisam estar informadas sobre os resultados das avaliações para que tomem decisões.

P – *Aqui no Brasil, em função desses rankings, temos a implantação de uma Base Nacional Comum Curricular, porque a avaliação padronizada requer currículo padronizado. O que o senhor pensa disso?*

José Alberto Correia – É preciso partir do princípio que o Brasil é uma nação.

P – *Em Portugal tem um currículo comum?*

José Alberto Correia – Sim, em Portugal o currículo é comum.

P – *E as escolas podem fazer projetos para adequar, como funciona?*

José Alberto Correia – Podem adequar, mas não podem substituir. Atualmente, o ministro da educação, após ouvir as escolas em territórios onde havia maior insucesso, está introduzindo uma proposta de flexibilização curricular, na qual 25% dos currículos podem ser geridos autonomamente pelas escolas. No entanto, esta flexibilização curricular poderá entrar em tensão com as exigências resultantes da entrada nas universidades, que valorizam sobretudo saberes adquiridos do que propensões para estabelecer relações positivas com o saber. Mas, em princípio, parece interessante ter um currículo nacional e um componente de flexibilização curricular gerido pelas escolas.

P – *Nós estamos aqui conversando sobre essa situação atual das escolas, no contexto dos rankings, dos currículos, das condições de trabalho de professores e as pressões que sofrem. Mas as universidades, na formação de professores, têm levado essa discussão?*

José Alberto Correia – Penso que no Brasil vocês estão discutindo mais profundamente este problema. Em Portugal não existe esta discussão estruturada por vários motivos. Em primeiro lugar, há uma tradição nas Universidades onde a formação de professores não resulta de um movimento endógeno, mas é uma imposição, uma necessidade de sobrevivência. Por outro lado, os professores que atualmente se formam em Portugal não têm, em geral,

colocação nas escolas. Finalmente, em Portugal predomina o modelo aditivo da formação de professores, onde eles têm formação na matéria que vão lecionar onde se acrescentam depois algumas noções de currículo, teorias da educação, etc.; raramente há integração. Supostamente as escolas superiores de educação em Portugal devem fazer este debate, mas ele não se transmite para as universidades.

P – *Na formação de professor em Portugal existe a carga horária de estágios? Há diálogo entre a universidade e as escolas básicas?*

José Alberto Correia – Há os estágios, mas não há muito diálogo. Há muita pouca gente que faz esse trabalho de intermediação. A profissão de professor em Portugal sempre foi vista como uma profissão feminina e que não precisava ganhar muito porque era para comprar os alfinetes. Embora seja socialmente valorizada, porque os pais percebem que é muito complexo o trabalho dos professores, de estar envolvido com os processos educativos, sabem que ser professor é desenvolver um trabalho complexo. Daniel Hamelineⁱⁱⁱ já acentuou, há muitos anos, que o trabalho do professor é simples quando visto de fora e complexo quando visto de dentro. Os pais veem também o trabalho de dentro e por isso valorizam a profissão.

P – *É possível perceber se os pais têm tido um nível de participação maior nas escolas?*

José Alberto Correia – Eu penso que os pais investem na escola, mesmo os pais das classes populares. Porque há a crença na mobilidade social que a escola poderia assegurar, sendo que atualmente já não é mobilidade social, mas o que se espera é ela facilitar o acesso a um emprego. Os pais percebem a importância da escola do ponto de vista, não do que se passa no seu interior, mas dos efeitos individuais que ela pode produzir. A escola sempre se pensou como um espaço que prometia futuros sem ter de questionar o presente que ela protagonizava; antigamente a escola justificava-se como lugar onde os jovens iriam sacrificar-se no presente porque teriam um futuro brilhante à sua frente. Hoje há uma crise de futuros. As promessas da escola terão de ser construídas no presente e não nos futuros prometidos; a escola precisa pensar o trabalho que desenvolve como sendo útil para o presente e não para um futuro longínquo. Os professores fazem isso, só que o fazem clandestinamente. Os professores têm recriado permanentemente o sentido do trabalho que estão fazendo; é a condição básica da sua sobrevivência profissional.

P – *Pensando nessa ideia da formação para o presente e não para um suposto futuro incerto, pensando que os estudantes podem se beneficiar, no presente, com conhecimentos que possam enriquecê-lo como sujeito, há possibilidades de escolha de itinerários na universidade? Especificamente na área de Educação, o estudante pode circular por outras disciplinas, outros cursos?*

José Alberto Correia – Estamos agora desenvolvendo isso, mas era muito limitado. Se um professor fazia um curso de Física, sua formação ficava restrita a esse conhecimento, o mesmo em relação à Química, etc. Portanto, não desenvolvia uma cultura geral científica. Agora, através das disciplinas optativas, é possível que ocorra, mas essas opções não são estruturadas. Não

havendo uma estruturação das possibilidades de escolha, o que se promove é a imagem do aluno empreendedor, a imagem de um aluno que constrói o seu próprio currículo, e não a do estudante a quem lhe dão criadas condições diferenciadas de se envolver tanto numa cultura científica como cívica.

Em geral os jovens professores ficam amedrontados por irem trabalhar nas escolas, primeiro porque sabem como as escolas funcionam - vieram de lá há pouco tempo -, em segundo lugar sabem o que as pessoas sofrem na escola. Compreende-se por isso, que a profissão docente seja aquela com que os alunos mais convivem e aquele que eles menos escolhem. Do ponto de vista da qualidade da educação, seria bom que os melhores alunos pudessem vir a ser professores, mas não é isso que se passa. Eu creio que é importante trabalhar com os alunos futuros professores a experiência que eles tiveram como alunos na escola de forma a eles não adoptarem acriticamente, os modelos pedagógicos, vinculados pelas universidades.

P – *Estamos vivendo as contradições no contexto da complexidade. E ficamos pensando como desenvolver um projeto que lide com essa situação. Não é simples. Imagino que o senhor, como diretor da faculdade há tantos anos, deve ter enfrentado muitos desafios.*

José Alberto Correia – Sim, mas foi uma experiência gratificante.

P – *Sim, porque a gente consegue encontrar sentido no meio dessa problemática, tentando percorrer alguns caminhos nos quais acreditamos. Se não for nessa perspectiva, fica muito difícil.*

José Alberto Correia - Aquela ideia de trabalho administrativo, burocrático que nos afasta da pesquisa e da docência, eu nunca senti isso, embora tenha uma forte carga administrativa.

P – *Mas o senhor sempre esteve envolvido com a pesquisa.*

José Alberto Correia – E não me inibiu de circular entre os estudantes e entender que minha função é também o envolvimento com a formação pedagógica, formação científica,

P- *Isso é um diferencial da sua gestão. Um gestor como o senhor faz diferença nessa perspectiva de compreensão da educação global.*

José Alberto Correia – Atualmente a tendência é de afirmar que o gestor universitário tem que ser um bom gestor, e não precisa de ser um universitário. As regras que se aplicam na gestão universitária seriam semelhantes às regras que se aplicam à gestão de qualquer empresa. É esta a tendência dominante e é esta também a tendência que leva à fragmentação de um trabalho de gestão que não tem suficientemente em conta que ele trabalha numa instituição que tem por missão assegurar a formação global dos sujeitos. Ele intervém na gestão de um trabalho cognitivo que não se limita a recompor peças pré-existentes, mas que produz as próprias cognições que constituem o objeto do seu trabalho.

P- Muito obrigada.

NOTAS

ⁱ A Zona de Educação Prioritária foi criada em 1982 para enfrentar os problemas com a educação nos locais de baixa renda. Em 2015 a política foi alterada, focando o apoio nas escolas consideradas mais problemáticas. Em 2016, o relatório da OCDE indica que a França é o país que registra mais desigualdades em termos de Educação. <http://pt.euronews.com/2016/11/25/a-escola-francesa-amplia-as-desigualdades-sociais>.

ⁱⁱ Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. “O Programa TEIP é uma iniciativa governamental, implementada atualmente (2015) em 137 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios econômica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam. São objetivos centrais do programa a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos. Disponível em: <<http://www.dge.mec.pt/teip>>

ⁱⁱⁱ Doutor em Filosofia e Letras, internacionalmente reconhecido na história e filosofia da educação. Primeiro diretor de estudos do Instituto Superior de Educação (uma Faculdade do Instituto Católico de Paris). De 1982 a 1997, assumiu a presidência da Universidade de Filosofia da Educação e docência de História das Ideias Educativas na Universidade de Genebra 2. Fundou com Mirelle Cifali os arquivos do Instituto Jean-Jacques Rousseau e grupo de trabalho sobre a história da educação escolar e pedagogia na Sociedade Suíça de Pesquisa em Educação. Disponível em: <<https://www.babelio.com/auteur/Daniel-Hameline/71078>>

Sobre a autora:

Elisabete Ferreira Esteves Campos é Doutora em Educação na linha de Didática, Teorias de ensino e Práticas Escolares pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos.

Recebido em: setembro de 2017

Aceito para publicação em novembro de 2017