



## **A AVALIAÇÃO COMO RECURSO METODOLÓGICO NO PROFA (PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES)**

*Clotenir Damasceno Rabelo*

Universidade Estadual do Ceará  
cdamascenor@yahoo.com.br

*Maria Gláucia Menezes Teixeira Albuquerque*

Universidade Estadual do Ceará  
glaumenezes@secrel.com.br

### **Introdução**

No contexto de sucessão de programas de formação continuada que caracteriza a política educacional contemporânea, o MEC em sintonia com as orientações dos “Parâmetros em Ação – Alfabetização”, elaborou e implantou em 1999 o PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES (PROFA), objetivando “criar um contexto favorável para a construção de competências profissionais e conhecimentos necessários a todo professor que alfabetiza” e “oferecer aos professores brasileiros o conhecimento didático de alfabetização que vem sendo construído nos últimos vinte anos” (BRASIL, 2001a, p. 5). A participação dos estados e municípios no PROFA seguiu procedimentos de consulta e adesão, bem como de centralização dos processos formativos nas secretarias estaduais.

Mazzeu (2007), ao analisar os materiais didáticos do PROFA, exprime a presença determinante de um viés construtivista e pragmático de sua proposta de formação. O texto, utilizando-se de procedimentos de análise documental, discute os fundamentos teóricos da concepção de avaliação no processo formativo e suas supostas relações com as concepções pedagógicas inerentes às



mudanças no conhecimento e às reformas educacionais dos anos 1990. Questiona-se a funcionalidade da proposta de avaliação defendida no documento na direção da formação e profissionalização docente. A que se propõe a avaliação no conjunto das ações formativas do PROFA? Que funcionalidade tem a proposta? Que articulações podem ser feitas às concepções de educação do período reformista?

Tais questões darão direcionamento às reflexões deste ensaio. No tópico a seguir, analisam-se as concepções de avaliação presentes nos textos das orientações metodológicas do Programa.

### Concepções de Avaliação do PROFA

A avaliação no PROFA assume posição de “recurso em favor da aprendizagem dos professores” (BRASIL, 2001b, p.31) Isso significa que se destina a uma análise permanente da aprendizagem dos cursistas no decorrer da formação, e, por essa razão, compõe as orientações metodológicas da formação.

Sendo parte constitutiva da metodologia de formação a avaliação não tem uma função de “ponto de apoio para o planejamento da ação” (IDEM), e, decorrente disso, a necessidade de ser sempre diagnóstica, identificando o que os professores sabem e o que não sabem sobre os principais conteúdos a serem oferecidos. Essa noção refere-se à identificação dos conhecimentos prévios dos professores aprendentes.

Outra noção está relacionada à “eficácia das ações desenvolvidas”. A avaliação objetiva estabelecer relações entre os objetivos da formação previamente estabelecidos e a qualidade das aprendizagens concretamente



atingidas, verificando nos professores “o que estão ou não aprendendo, os avanços, as distorções, as incompreensões, as maiores dificuldades” (BRASIL, 2001b, p.31). Nestes termos, a avaliação aparece como momento mediador de formação. No primeiro plano, como veículo de apoio das ações de planejamentos das oportunidades de formação, e, em outro plano, como recurso permanente integrado ao processo direto, para “identificar mudanças de percursos eventualmente necessárias” (IDEM, p.32).

A “competência de avaliar” vem no texto da proposta como meta a ser alcançada pelos formadores, parte necessária para avaliar adequadamente os cursistas no decorrer da formação. Isso significa saber como os professores aprendem, saber que estratégias são mais adequadas para cada conteúdo, como aplicar os melhores instrumentos para aferir as aprendizagens e conhecer as intervenções externas que podem impactar na avaliação. As tarefas do formador são especificadas no Guia como aferição das propostas desenvolvidas, das aprendizagens adquiridas e das repercussões nas aprendizagens docentes.

Ao citar que a avaliação deve proporcionar ao professor o conhecimento das necessidades de formação e, ao mesmo tempo, a mobilização no sentido de realizar o esforço necessário para investir no seu próprio desenvolvimento profissional, a noção de auto-avaliação ressalta da proposta. A “pedagogia das competências”, voltada para formas onde cabe ao sujeito “administrar a sua própria formação contínua” (PERRENOUD, 2000) é articulada no PROFA objetivando favorecer ao professor a “consciência do próprio processo de aprendizagem” (BRASIL, 2001b, p.32).

O documento de orientações metodológicas do Programa apresenta oito “competências” com base nas



quais se pode medir as competências profissionais. Com suporte nelas, o professor poder aferir-se, testar-se, por assim dizer. Considerada uma tarefa complexa, a avaliação das competências profissionais é expressa como necessária e sobreposta à avaliação dos conhecimentos adquiridos. Para a proposta, mais vale avaliar a capacidade de acionar e de utilizar esses conhecimentos. Deve-se avaliar “a capacidade de o professor por em uso o que sabe para resolver situações similares às que caracterizam o cotidiano profissional na escola” (BRASIL, 2001b, p.33). Os saberes dos professores, neste sentido, de “uso funcional e contextualizado”, devem ser avaliados. A ênfase é no saberes da ação, numa noção articulada ao conceito de saberes práticos em Tardif (2000) e sua compreensão de “epistemologia da prática”. Duarte (2003) contrapõe-se a Tardif, ao destacar que no âmbito da epistemologia presente nos cursos de formação de professores, essa lógica desvaloriza o conhecimento teórico-científico. Esse assunto é complexo, e, não sendo objetivo discutir a questão dos saberes docentes, é suficiente afirmar com Alves (2007, p. 265) que

Se para autores tão diversos como Tardif (2002), Shulman (1987) e Pimenta (2002), a perspectiva que investiga os saberes dos docentes pode contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores, no entanto, para outros, como Arce (2001) e Duarte (2003), ela pode ser compreendida como um recuo no modo de se conceber a formação do professor, representando um ajustamento ao ideário neoliberal.

Pode-se aferir no Guia de Orientações Metodológicas do PROFA que alguns procedimentos próprios da metodologia do Programa podem ser utilizados no decorrer do processo de formação como instrumentais de



avaliação. Exemplo disso é a referência à exigência de uma permanente “reflexão sobre a prática”, um dos eixos metodológicos do Programa, sobre o qual está assentada sua proposta. Também as práticas de observação, a produção escrita e os registros sobre os processos de aprendizagem pessoal são formas de avaliação.

A estratégia de simulação, onde o professor se põe no lugar do outro, experimentando “o papel do outro”, é apontada na proposta como situação privilegiada de avaliação. Nela, o formador “observa o desempenhos dos profissionais que realizam a atividade (BRASIL, 2001b, p.162). Essas são algumas das direções que toma a avaliação no interior da proposta pedagógica de formação. Expressar-se-ão, no item a seguir, considerações iniciais sobre a funcionalidade da proposta de avaliação do PROFA.

## A Avaliação no PROFA e Sua Função na Formação

Os procedimentos de avaliação apresentados estão articulados às concepções mais amplas de formação e de desenvolvimento humano, atualmente veiculadas nos programas de formação continuada. As orientações voltadas para o desenvolvimento das competências profissionais do professor alfabetizador permeiam a proposta pedagógica do PROFA, questionando em que medida os professores egressos adquiriram competências para a resolução e situações-problema, para o uso dos conhecimentos, a fim de utilizar concretamente os seus saberes práticos e assumir a responsabilidade sobre sua própria formação.

A idéia de avaliação no programa assume aspectos teórico-metodológicos articulados com os princípios pragmáticos da Pedagogia das Competências (PERRE-



NOUD, 2000) e a idéia de formação docente estabelecida desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e nos Referenciais de Formação de Professores (BRASIL, 1998). Relacionam-se também com os modelos de formação signatários das noções de professor reflexivo de Schön (1997) e da perspectiva construtivista na defesa de uma concepção que tenha o professor como sujeito ativo da sua formação. Para Duarte (2003, p.610),

A disseminação, no Brasil, dos estudos na linha da “epistemologia da prática” e do “professor reflexivo”, na década de 1990, foi impulsionada pela forte difusão da epistemologia pós-moderna e do pragmatismo neoliberal, com os quais a epistemologia da prática guarda inequívocas relações.

É nesse sentido que a avaliação no PROFA traz elementos de auto-avaliação, de trabalho de equipe e de interações, de aferição das práticas e procedimentos, em detrimento da avaliação dos conhecimentos teóricos e científicos adquiridos e da formação aprofundada de suas competências. Considerando que a formação no programa pressupõe outro lugar para o conhecimento teórico (BRASIL, 2001b, 25), colocando-o em segundo plano, a avaliação, conseqüentemente, assume outra função. Parecem estar mais relacionadas à aferição da aquisição pelos professores de técnicas e regras aplicáveis mecanicamente a tarefas fragmentadas e rotineiras (SAVIANI, 2008). Conforme exposto no guia,

O que se deve avaliar principalmente é a capacidade de o professor pôr em uso o que sabe para resolver situações similares às que caracterizam o cotidiano profissional na escola: os instrumentos de avaliação só cumprem sua finalidade se puderem diagnosticar o uso funcional e contextualizado



dos saberes conquistados pelo professor. E, nesse sentido, o que se coloca na formação dos professores é o mesmo que se defende para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2001b, p. 33).

Atenta à aquisição de saberes práticos, de competências profissionais, de atitudes e procedimentos pelos cursistas, a função requerida para a avaliação no PROFA se distancia de uma avaliação que privilegie a formação teórica e científica do professor, aproxima-se de uma perspectiva que sobrepõe a aquisição de “saberes” em detrimento da aquisição de “conhecimentos elaborados”. Assumem uma face progressista na defesa de estratégias de interação, de trabalho coletivo e de aprendizagem cooperativa, enquanto efetiva uma prática de avaliação que se satisfaz com resultados superficiais na aprendizagem prática dos professores, necessários apenas aos objetivos igualmente pragmáticos. Não há na concepção avaliativa do PROFA uma perspectiva que esteja relacionada a avaliar se os professores adquiriram “competência técnica”, no sentido de adquirir “o domínio teórico e prático dos princípios e conhecimentos que regem a instituição escolar” (SAVIANI, 2008, p. 29), competência necessária ao exercício eficiente da função docente e à formação dos educandos. Pelo contrário, a avaliação procura de modo geral verificar se os professores aprenderam “o suficiente” para formular as competências necessárias a todo alfabetizador no sentido de obter técnicas e de pôr em uso capacidades para resolver problemas práticos.

## Bibliografia

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação dos professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e de-



safios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: v. 33, n. 2, p.263-280, maio/ago, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. **Referenciais de Formação dos Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Programa de Formação de Alfabetizadores**: Documento de Apresentação. Brasília: MEC/SEF, 2001(a).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Programa de Formação de Alfabetizadores** Guia de Orientações Metodológicas Gerais. SOLIGO, Rosaura; SOLIGO, Angélica. (org.). Brasília: MEC/SEF, 2001(b).

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Lúria). **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 83, p. 601-625, Campinas, ago. 2003.

MAZZEU, Lidiane Teixeira B. **Formação continuada de professores – uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2007.

PERRENOUD. Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. primeiras aproximações 10 ed.rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008

SCHÖN. Daniel A. Formar professores como profissionais reflexivos. In. NÓVOA. Antonio. **Os Professores e sua formação**. Lisboa/Portugal, Publicações Dom Quixote, 1997.





TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.

