



Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em
Educação
ISSN: 0104-4036
ensaio@cesgranrio.org.br
Fundação Cesgranrio
Brasil

Morgado, José Carlos

Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades

Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, vol. 19, núm. 73, octubre-diciembre,
2011, pp. 793-811
Fundação Cesgranrio
Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399538139004>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc



Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades

José Carlos Morgado*

Resumo

A complexidade do tempo presente e a diversidade de solicitações que hoje se colocam às escolas têm avivado a importância estratégica que a educação continua a ter em termos sociais. Assim se comprehende a atenção que a educação tem merecido por parte do poder político e se justificam as reformas desencadeadas com o intuito de adequar os sistemas educativos aos desafios contemporâneos. Nesse processo, tem sido atribuído um papel especial aos professores, já que deles dependem, em grande parte, as transformações a imprimir no ensino e o sucesso educativo dos estudantes. Porém, a possibilidade de os professores perseguirem em melhores condições as finalidades educativas depende, em nosso entender, de três factores: competência profissional, identidade profissional e profissionalidade docente. Partindo dos elementos referidos, reflectimos sobre alguns dos desafios e problemas com que actualmente se confrontam as escolas e os professores e que têm dificultado a mudança e melhoria das suas práticas. Além disso, elencamos vários aspectos fundamentais para revalorizar a profissão e devolver aos professores o protagonismo e o reconhecimento que merecem por parte da sociedade.

Palavras-chave: Identidade profissional. Profissionalidade docente. Autonomia. Práticas curriculares.

Teaching identity and professional teaching: concepts and (im)possibilities.

Abstract

The complexity of the present time and the diversity of solicitations that schools have to face nowadays have reinforced the strategic importance that education still has in our society. As a consequence, education has deserved a quite

* Doutorado em Educação; Professor no Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa, Instituto de Educação, Universidade do Minho; Investigador do Centro Investigação em Educação, Universidade do Minho.*E-mail:* jmorgado@ie.uminho.pt

particular attention by the political power. This attention has been translated into various changes aiming at adjusting the educational systems to the present time. Along this process, teachers have been given a special role, as the transformations that are to be implemented in the teaching area and the success of the students depend, widely, on them. Nevertheless, the possibility of the teachers to pursue, in better conditions, the aims of education depend, in our opinion, on three factors: professional competence, professional identity and professional teaching. Bearing in mind the aspects referred to above, we have analyzed some of the challenges and problems that schools and teachers have to face nowadays. These have obstructed the change and the improvement of their daily practice. Besides that, we have listed some aspects that we consider essential to raise the prestige of this profession and to give back to the teachers the leading role and recognition that they deserve in our society.

Keywords: Professional identity. Professional teaching. Autonomy. Curricular practice.

Identidad y profesionalidad docente: sentidos, posibilidades e imposibilidades

Resumen

La complejidad del tiempo presente y la diversidad de solicitudes que hoy se le plantean a las escuelas han aumentado la importancia estratégica que la educación ha merecido por parte del poder político y también así se justifican las reformas desencadenadas con el objeto de adecuar los sistemas educativos a los desafíos contemporáneos. En ese proceso, se les ha atribuido un rol especial a los profesores, ya que de ellos dependen, en gran parte, las transformaciones que se realizarán en la enseñanza y el éxito educativo de los estudiantes. Pero, la posibilidad de que los profesores persigan en mejores condiciones las finalidades educativas depende, según nuestra opinión, de tres factores: la competencia profesional, la identidad profesional y la profesionalidad docente. Partiendo de los elementos mencionados, reflexionamos sobre algunos de los desafíos y problemas que actualmente enfrentan las escuelas y los profesores y que han dificultado el cambio y la mejora de sus prácticas. Además especificamos varios aspectos fundamentales para revalorar la profesión y devolver a los profesores el protagonismo y el reconocimiento que merecen por parte de la sociedad.

Palabras clave: Identidad profesional. Profesionalidad docente. Autonomía. Prácticas curriculares.

Não suscita controvérsia a ideia de que vivemos num mundo cada vez mais globalizado, impregnado de vertiginosos progressos científicos e tecnológicos e de importantes avanços culturais e econômicos, e, por isso, mais complexo e exigente. Não surpreende, pois, que de todo este cenário em constante transformação te-

nham brotado novos reptos para as escolas, que se vêem perante a necessidade de criarem condições para que os estudantes desenvolvam capacidades autónomas de aprendizagem e de lhes proporcionarem conhecimentos e experiências que permitam uma compreensão mais reflexiva e mais crítica do mundo em que vivem.

Porém, se a complexidade do tempo presente e a diversidade de solicitações que hoje se colocam às escolas contribuíram para avivar a importância estratégica que a educação continua a merecer no seio da sociedade, sendo vista como elemento chave para uma melhor produção e distribuição de bens e serviços, a verdade é que, ao mesmo tempo, tornaram visível uma certa inadequação do sistema educativo quer para formar cidadãos capazes de responder à pluralidade de desafios com que actualmente se deparam, quer para atenuar algumas assimetrias e desigualdades que continuam a proliferar socialmente. Assim se comprehende a atenção que a educação tem merecido por parte do poder político e se justificam as sucessivas reformas desencadeadas, procurando reabilitar uma escola que tem alienado as suas capacidades de acção a favor de posturas mais reactivas.

Nesses processos de reforma, tem sido consignado um papel especial aos professores, que continuam a ser vistos como agentes efectivos de mudança, deles dependendo, em grande parte, tanto as transformações que urge imprimir na escola e no ensino, quanto o sucesso educativo dos estudantes e a sua realização como pessoas. Apesar disso, a profissão docente atravessa uma fase difícil e não consegue adquirir o estatuto social que lhe é devido. Na opinião de Monteiro (2009, p. 4), comprovam-no alguns estudos realizados recentemente no âmbito da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), da União Europeia e em vários países anglo-saxónicos, cujos resultados confirmam que, embora a educação continue a ser reconhecida como um bem fundamental das sociedades contemporâneas e os professores sejam profissionais dedicados, a profissão docente está em declínio, tanto por se ter tornado numa profissão mais complexa e exigente, como por ser "exercida em condições que não ajudam".

Não deixando de reconhecer que a mudança do actual panorama educativo e a consecução de um ensino de melhor qualidade requerem um conjunto alargado e concertado de medidas, muitas delas da responsabilidade da própria sociedade, estamos convictos de que a possibilidade de a escola se (re)afirmar como um espaço de referência social depende, essencialmente, da capacidade de os professores construírem uma verdadeira autonomia curricular, imprescindível para poderem perseguir em melhores condições as finalidades educativas, construção essa que não pode dissociar-se de três componentes que consideramos basilares: a competência profissional, a identidade profissional e a profissionalidade docente.

Com base nos aspectos referidos, é nossa intenção reflectir sobre os desafios e os problemas com que actualmente se confrontam as escolas e os professores e que têm dificultado

a mudança das suas práticas curriculares, bem como a construção da tão almejada autonomia. Para o efeito, estruturámos esta análise em três segmentos principais:

- (1) O primeiro, em que esclarecemos a que nos referimos quando falamos em identidade profissional, competência profissional e profissionalidade docente, elementos fundamentais quer para (re)valorizar a profissão docente, quer para construir uma efectiva autonomia curricular nas escolas;
- (2) O segundo, em que procuramos identificar alguns factores que têm conformado o cenário educativo actual e que, em certos casos, têm dificultado a assunção de uma profissionalidade docente mais consonante com os desafios que hoje se colocam às escolas e contribuído, directa ou indirectamente, para a situação de crise que a profissão atravessa;
- (3) Uma última parte, em que elencamos alguns aspectos que, em nosso entender, se revelam fundamentais para revalorizar a profissão e devolver aos professores o protagonismo e o reconhecimento que merecem (e já tiveram) por parte da sociedade.

Competência(s), identidade(s), profissionalidade e autonomia curricular dos professores

Uma vez que existe uma relação evidente entre os conceitos referidos no título deste segmento, o que advém da polissemia que cada um deles exibe quando interpretado e/ou interpelado à luz de distintos quadros referenciais e lógicas de análise, importa, desde já, clarificar alguns significados que esses conceitos transportam, sem prejuízo de, após essa clarificação, tentarmos interligá-los e compreender que contributos podem propiciar para a mudança e melhoria do ensino e da aprendizagem.

Para o efeito, importa referir que a profissão docente tem sofrido transformações significativas ao longo das últimas décadas, sendo hoje exigida, na generalidade dos países, uma formação de nível superior para se poder leccionar quer no Ensino Básico, quer no Ensino Secundário. Tais transformações conduziram à emergência de um *movimento de profissionalização* (TARDIF; FAUCHER, 2010) que pretendia apoiar não só a formação inicial de professores, mas também a sua formação contínua.

Convém esclarecer que existem autores (DAY, 2001; ROLDÃO, 2008) que, em vez de falarem em *movimento de profissionalização*, preferem falar em *desenvolvimento profissional*, considerando-o como um processo contínuo de formação e aprendizagem ao longo da carreira docente, circunscrevendo a profissionalização à primeira etapa desse processo, isto é, ao período de formação inicial que culmina na certificação do aluno/futuro professor e no reconhecimento da sua competência para exercer a profissão. Tratando-se de um processo que visa o desenvolvimento de *competências profissionais*, a *profissionalização* deve promover, em simultâneo, a apropriação de uma dada *cultura profissional* por parte dos formandos e

favorecer a construção da sua *identidade profissional*, construção essa que irá prolongar-se ao longo da sua vida profissional. É nesse sentido que Monteiro (2010, p. 49) advoga que a formação profissional, enquanto dimensão da profissionalização, "é um processo tanto de especialização como de socialização", já que não envolve apenas a aprendizagem de conceitos e capacidades, mas também a apropriação de valores e atitudes, "através da qual o candidato ao exercício da profissão aprende uma postura profissional (*ethos*)".

Nesta ordem de ideias, a *profissionalização* corresponde ao processo de transformação de uma pessoa num profissional, habilitando-o a assumir funções profissionais complexas e variadas (TARDIF; FAUCHER, 2010). Competências profissionais, cultura profissional e identidade profissional são, pois, três pilares essenciais da profissionalização para o desenvolvimento da profissionalidade docente, como veremos mais à frente.

No que diz respeito às competências profissionais, essas competências dão corpo a um *saber profissional*, um elemento central no exercício da profissão, que se consubstancia essencialmente na *acção de ensinar*. Uma acção que, segundo Roldão (2005, p. 14), se pode dimensionar através de duas linhas de actuação:

- (1) "ensinar como professar um saber", em que o professor é visto como detentor de um saber conteudinal que expõe e disponibiliza, tornando público o saber que domina, cabendo aos alunos a responsabilidade de aprenderem, em resultado do seu esforço e das suas capacidades. Embora a importância do professor como "distribuidor de um saber restrito" tenha sido significativa durante muito tempo, sabemos que a função de transmitir saberes tem vindo a perder relevância social;
- (2) ensinar como fazer com que os outros aprendam/apreendam o saber que se disponibiliza. Neste caso, o professor é visto como um profissional do ensino, capaz de fazer a mediação entre o saber e o aluno, sendo esta uma característica que o distingue de outros actores, que embora possam possuir saberes conteudinais não são detentores dessa capacidade, que constitui a profissionalidade docente.

Assim se comprehende que o *saber profissional* do professor não possa restringir-se ao mero domínio de um conjunto de conhecimentos científicos relativos aos conteúdos curriculares ou de um conjunto de conhecimentos científicos e metodológicos das ciências da educação. A construção desse *saber profissional* resulta da "mobilização complexa, organizada e coerente de todos esses [conhecimentos] em torno de cada situação educativa concreta, no sentido da consecução do objectivo definidor da acção profissional – a aprendizagem do aluno" (ROLDÃO, 2005, p. 18). Na opinião de Moreira (2010, p.11), embora seja fundamental que o professor tenha uma boa preparação científica, não pode "dominar apenas o conteúdo que

ensina", já que, para além "de conhecimentos didácticos, de conhecimentos mais amplos sobre o processo educativo e o papel da escola no mundo de hoje", precisa, sobretudo, de compreender "as relações entre o processo educativo, a escola e a cultura". Só assim poderá apropriar-se dos verdadeiros sentidos que subjazem aos processos de aprendizagem e lidar, de forma profícua, com as diferenças que caracterizam os alunos e os contextos com que trabalha quotidianamente.

Para além da construção deste saber profissional, a profissionalização contribui, também, para que o futuro professor desenvolva uma identidade profissional¹, já que, como referimos atrás, lhe permite apropriar-se da cultura, valores e práticas característicos da profissão. São estes elementos que permitem ao professor identificar-se com um determinado grupo profissional – através do desenvolvimento do sentimento de pertença a esse grupo – e inserir-se nele, já que o processo de construção da sua identidade não pode concretizar-se à margem da diversidade de relações que estabelece com os seus pares. À semelhança do que acontece noutras sectores, também a este nível, a identidade é vista como uma "parte fundamental da dinâmica pela qual os indivíduos e os grupos compreendem os elos, mesmo imaginários, que os mantêm unidos" (MOREIRA, 2010, p. 201).

Além disso, e em consonância com as ideias de Pimenta e Anastasiou (2008), a construção da identidade docente não pode dissociar-se dos valores de cada indivíduo, nem das experiências vividas ao longo da sua formação e da forma como cada pessoa constrói a sua história de vida, o que permite compreender que a identidade profissional se constrói e transforma num processo contínuo, podendo assumir características diferentes em distintos momentos da vida². Daí o falar-se não em identidade mas em identidades construídas pelos professores, sendo estas consequência da "multiplicidade de aspectos que se intercruzam e interpenetram, num processo permanentemente desenvolvido em um dado contexto histórico-social" (FIGUEIREDO, 2010, p. 154).

Na confluência dos aspectos referidos – *saber* e *identidade profissionais* – situa-se um outro conceito, definidor do que é ser professor hoje, e que tem estado na base de muitas das reformas que têm procurado implementar-se nos sistemas educativos, nos últimos anos. Referimo-nos especificamente ao conceito de *profissionalidade docente*, aqui entendida como aquilo que "é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor" (SACRISTÁN GIMENO, 1985, p. 64). A profissionalidade constrói-se de forma progressiva e contínua, baseia-se no desenvolvimento de competências e da identidade profissional, inicia-se

1 Num sentido mais generalista, a identidade é o conjunto de características próprias e exclusivas de cada indivíduo, com base nas quais se diferencia quer dos seus semelhantes, quer de outros grupos.

2 Em vez de identidade, devemos falar 'identidades', uma vez que a noção de identidade não tem subjacente as ideias de homogeneidade e/ou imobilismo social, embora essa seja uma tendência ao nível do senso comum.

na profissionalização e prolonga-se ao longo de toda a carreira, sendo, por isso, um processo que permite aos professores apropriarem-se "das práticas, da cultura e dos valores da profissão" (TARDIF; FAUCHER, 2010, p. 35).

Trata-se de um conceito que se associa intimamente ao conceito de desenvolvimento profissional, estabelecendo com ele uma relação simbiótica³. Assim se comprehende que *desenvolvimento profissional* e *profissionalidade docente* sejam vistos como elementos nucleares - quer em termos de estrutura da própria profissão, quer em termos de renovação do pensamento e da ação dos professores -, sendo por isso frequentemente apontados, tanto nos discursos políticos como na literatura da especialidade, como factores a ter em conta nas mudanças que urge imprimir no sistema, em particular ao nível das práticas que os professores desenvolvem nas escolas.

Aos aspectos referidos importa acrescentar um último, pela importância que assume na configuração e operacionalização das práticas docentes. Trata-se da *autonomia do professor*, nomeadamente a *autonomia curricular*, uma temática que tem dado sentido político aos discursos dos responsáveis educativos e tem vindo a converter-se numa das questões mais importantes no domínio da educação.

Sendo vista como uma oportunidade de mobilizar os agentes e as estruturas locais em torno do fenómeno educativo, o que implica ampliar os seus poderes de decisão, a *autonomia* é um meio de reforçar o papel da escola e de envolver os professores na contextualização, modelação e enriquecimento do currículo proposto a nível nacional, isto é, na (re)construção do currículo que desenvolvem. Falar de *autonomia curricular* significa optar por novos caminhos educativos e criar condições que permitam a cada escola conceber e operacionalizar um projecto formativo próprio, atender às necessidades, interesses e expectativas da comunidade, decidir sobre as disciplinas, realizar actividades culturais adequadas a cada contexto, organizar mais eficientemente os recursos e aglutinar os pais, os alunos e os professores num estilo de educação partilhada (MORGADO, 2002, p. 1038). A construção de projectos pelas escolas ganha, assim, significado numa perspectiva de construção da sua autonomia, uma vez que esse processo se configura como uma forma de envolver os distintos agentes da comunidade educativa, requer a assunção de "uma concepção de educação que dê sentido à sua ação" (CARVALHO; DIOGO, 2001, p. 54) e constitui um meio da escola se libertar das lógicas de uniformidade e dependência que a acorrentaram durante muito tempo.

Neste empreendimento, os professores ocupam uma posição singular, já que continuam a constituir "o maior trunfo da escola", deles dependendo, em muito, a me-

3 Como advogam Day e Sachs (2004 apud FLORES; SIMÃO, 2009, p. 9), só um desenvolvimento profissional capaz de dinamizar uma aprendizagem permanente por parte dos professores poderá viabilizar uma efectiva "reconstrução colectiva da profissionalidade docente, dos saberes dos professores, das suas práticas e dos seus propósitos morais mais amplos".

lhoria dos padrões do ensino e da aprendizagem, bem como dos resultados escolares dos alunos (DAY, 2001, p. 16). Daí que o maior ou menor sucesso educativo dos alunos seja frequentemente relacionado com a qualidade da sua profissionalidade.

Importa neste momento fazer um ponto sobre a situação actual, já que os conceitos abordados têm, em muitos casos, permanecido no domínio da mera retórica, não provocando as mudanças que seriam desejáveis. Para o efeito, impõe-se levantar as seguintes questões:

- a) Será que os desafios de mudança colocados às escolas, em resultado das transformações políticas, sociais e económicas que caracterizam o mundo contemporâneo, em vez de gerarem mudanças educacionais positivas estão a corroer o optimismo, a esperança e as capacidades profissionais dos professores?
- b) Será que as medidas políticas perpetradas no contexto educativo português têm propiciado a construção de uma efectiva autonomia da escola? Dito de outra forma, têm sido criadas condições para que as escolas se assumam como verdadeiros núcleos de decisão curricular?
- c) Tem sido facultado aos professores o envolvimento em processos formativos que concorram para melhorar a sua proficiência e a sua autonomia?
- d) Que podem as escolas, em particular os professores, fazer para contrariar esta tendência e para debelar uma certa incapacidade colectiva que se foi instalando no seio da classe docente?
- e) Que condições – políticas, pedagógicas e materiais – são necessárias para mudar as instituições escolares e recuperar o reconhecimento e o protagonismo perdidos?

É, pois, a partir destas questões que pretendemos abordar alguns aspectos que, em nosso entender, têm concorrido para configurar o cenário educativo actual e para caracterizar a profissão docente, embora no espaço de que dispomos para este texto seja impossível abordá-las na totalidade e com a profundidade que seria desejável.

Situação actual: que perspectivas?

Neste segmento de análise, que intitulámos "situação actual: que perspectivas?", decidimos abordar quatro aspectos que nos parecem fundamentais para caracterizar as mudanças que os sistemas educativos e as escolas têm vivido ao longo da última década, nomeadamente no contexto educativo português.

Desde logo, as políticas educativas e curriculares implementadas nos últimos anos e que marcam o fim do ciclo político desenvolvido a partir dos anos 1970. Temos assistido, em diversos países, à emergência de um movimento de reforma

baseado em standards (standards-based reform)⁴ que, na opinião de Bolívar (2007, p. 24), tem assumido "o carácter de uma nova 'ortodoxia' da mudança educativa".

Trata-se de uma situação preocupante, se tivermos em conta que a definição de *standards*, ao determinar os conteúdos que os professores devem trabalhar nas aulas e o que os alunos devem aprender, escrutinando *a posteriori* por via da avaliação externa (avaliação do desempenho docente e exames nacionais) a consecução, ou não, das finalidades preestabelecidas, se tem configurado como uma forma da tutela (re)centralizar os poderes de decisão educativa e curricular e de pressionar politicamente as escolas e os professores que nelas trabalham.

Não deixando de reconhecer que a reforma *baseada em standards* representa uma "mudança fundamental na relação entre a política e a prática docente" (ELMORE, 2000 apud BOLÍVAR, 2007, p. 24), podendo até gerar alguns efeitos positivos⁵, a verdade é que tal relação tem contribuído sobretudo para que os contextos de ensino se configuem como "produtores de identidades técnicas", uma vez que procura avaliar e responsabilizar os professores mais "pelo lado dos resultados dos alunos do que pelo seu lado mais pessoal e de gestão dos processos de aprendizagem" (PACHECO, 2002, p. 162).

Além disso, as medidas políticas que norteiam estas reformas têm feito da *avaliação do desempenho* um dos seus eixos estruturantes, procurando pressionar os professores e responsabilizá-los pelos resultados do sistema. Embora a Avaliação do Desempenho Docente (ADD) seja um procedimento que permite conhecer com rigor as potencialidades e limites dos professores e introduzir mudanças que viabilizem a melhoria da sua profissionalidade, a verdade é que tem sido implementada mais numa perspectiva de controlo e com um sentido implícito de punição, o que, em nosso entender, poucas melhorias proporciona. Sob a capa da retórica da qualidade, o que se constata é que, na prática, e em grande parte pela complacência dos professores, a ADD tem respondido mais a exigências de escrutínio social e de prestação de contas e a imperativos de natureza económica e de mercado do que a necessidades de índole educativa e social⁶. A recente implementação do regime de ADD nas escolas básicas e secundárias, em Portugal, tem revelado isso mesmo.

4 Andy Hargreaves e Dean Fink (2007, p. 21) designam este movimento como "movimento da reforma educativa e dos padrões de desempenho [standards]", esclarecendo que o conceito de padrão é um conceito importante e construtivo, que "exprime a noção de que a aprendizagem tem prioridade sobre o ensino e que deveríamos ser capazes de saber e de demonstrar quando é que essa aprendizagem ocorre efectivamente".

5 O facto de se determinarem metas ou standards a atingir pelos alunos não parece negativo, nem que colida com os propósitos mais amplos de uma educação democrática ou de garantir o direito de todos a uma educação básica de qualidade. O problema é quando esses standards se transformam em factor de seleção das escolas, relegando para segundo plano as escolas (ou os indivíduos) que não conseguem concretizá-los.

6 Aliás, existem poucas evidências concretas de que a avaliação do desempenho dos actores e a prestação de contas provoquem, por si mesmas, uma melhoria dos resultados educativos. Pelo contrário, elas têm servido mais para, através do estabelecimento de rankings, alargar o fosso entre as escolas que obtêm melhores e piores resultados. Acresce, ainda, o facto, sublinhado por Hargreaves e Fink (2007), de que quando essa pressão deixa de existir as escolas regridem rapidamente, tornando visível a inoperância e fragilidade de tais medidas.

Em suma, estas mudanças têm acabado por gerar uma obsessão compulsiva pela estandardização – os mesmos programas para todos, uma única forma de ensinar, “uma solução de tamanho único generalizada” – e por estimular uma “competição feroz em ambiente de mercado” (HARGREAVES; FINK, 2007, p. 21). No que diz respeito aos professores, em vez de criarem condições para o reforço da sua identidade profissional e a melhoria da sua profissionalidade docente, estas mudanças têm tido efeitos muito negativos – sobrecarga de trabalho, excesso de *stress*, perda de confiança, sensação de incompetência, resistência à mudança, erosão da própria profissão, recurso a estratégias dissimuladas e calculistas para obtenção de resultados, “corrida” às aposentações –, gerando um profundo mal-estar no seio da classe docente.

A propósito desse mal-estar e seus reflexos ao nível da identidade dos professores as palavras de Lopes (2007, p. 178) são sintomáticas:

As mudanças sociais ocorridas, nomeadamente as que dizem respeito às transformações do exercício da autoridade, suas implicações no estatuto do saber, que é o centro da função social dos professores, e de forma incontornável nas expectativas e desempenho do papel – que diz respeito às relações com os alunos, com as famílias, as comunidades e os colegas –, ao provocarem níveis de conflito e ambiguidade elevados, traduzem-se, a maior parte das vezes e nos professores como pessoas, na adopção de uma postura defensiva que toma a forma de rotina na acção profissional.

O segundo aspecto diz respeito à *formação de professores*, uma questão importan-tíssima porque dela depende a qualidade profissional dos professores, a quem está consignada a tarefa de concretizar as expectativas que repousam sobre os sistemas de ensino.

Relativamente à *formação inicial*, entendida como uma etapa precedente à entrada na profissão, ao longo da qual se procura que os futuros professores adquiram conhecimentos e desenvolvam competências inerentes à tarefa educativa, constata-se que esta tem sido deficitária na preparação de profissionais capazes de responder aos desafios educativos de uma sociedade que rapidamente se tornou mais complexa e exigente. Em muitos casos, tem prevalecido uma formação de índole mais academicista, que privilegia “a aquisição de um conjunto de conhecimentos relativos aos conteúdos a ensinar e às ciências da educação” (ESTEVES, 2007, p. 186), sem uma efectiva integração desses saberes, ainda que o período de formação inicial englobe uma etapa de prática pedagógica.

Embora existam situações de formação mais centrada nos formandos, na acção educativa e nos contextos de trabalho, originando experiências muito positivas, em grande parte dos casos tem prevalecido um paradigma de cariz mais técnico, assente numa lógica disciplinar, concorrendo para uma concepção de professor como “transmissor de conteú-

dos", cuja competência se determina em função do maior ou menor domínio de uma área científica e de "algumas capacidades pedagógicas que facilitem a transmissão dessa informação", aspectos que levam Canário (2002, p. 60-61) a afirmar que os processos de formação inicial têm continuado "mais perto de modelos de produção de conformidade do que de modelos que apontem para a transgressão inovadora". Um conformidade que, na opinião de Núñez (1992, p. 24), tem sido facilitada pela separação entre a concepção dos *curricula* de formação e a sua concretização pedagógica; um fraccionamento que "legitima a intervenção de especialistas científicos e sublinha as características técnicas do trabalho dos professores", contribuindo para a degradação do seu estatuto e para lhes retirar importantes margens de autonomia profissional.

A recente implementação do Processo de Bolonha procura, pelo menos em termos discursivos, contrariar esta lógica formativa. A seu tempo, se verá se não existiam outras intenções, "ocultas", subjacentes a todo esse processo e se conseguiram concretizar os efeitos pretendidos.

Quanto à *formação contínua* é um contributo educativo valioso para compaginar pensamento e acção, reformular e actualizar a preparação dos professores, questionar as práticas de ensino, identificar problemas e necessidades dos docentes e das escolas e desenvolver novas formas de relacionamento e novos modos de trabalho.

Só que, muito do que tem acontecido no terreno da formação contínua tem sido decidido pelo poder central e tem sido visto mais como uma obrigação e um requisito para a progressão na carreira do que como uma oportunidade de desenvolvimento profissional e uma possibilidade de transformar as práticas curriculares e os modos de trabalho no interior das escolas.

Embora seja inegável a existência de alguns progressos em termos de formação de professores, a prática tem demonstrado que, ainda hoje, as lógicas do poder central⁷ continuam a determinar muito do que se passa a esse nível⁸, o que tem contribuído para sujeitar os docentes a processos formativos que não controlam, remetendo-os para o papel de meros consumidores de um produto concebido externamente (SILVA, 2001), e privilegiar mais o desenvolvimento de competências para aplicar inovações do que para concebê-las.

7 Referimo-nos a lógicas do poder central no sentido que lhe é atribuído por Benavente (1992, p. 51) para se referir a medidas de caráter macro-social, "orientadas para a obtenção e avaliação de resultados quantificáveis" e que concebem a mudança como "um processo faseado que vai da decisão à execução". No fundo, medidas que tentam "impôr uma racionalidade única à ação local".

8 As recentes decisões do Ministério da Educação de apenas serem creditadas "as ações de formação realizadas com avaliação e que estejam relacionadas com a área científico-pedagógica que o docente lecciona" (artº 14º, do Regime Jurídico da Formação Contínua), bem como de, em termos de financiamento, poderem ser preferidas as ações que não se inscrevam no domínio da Língua Materna, da Matemática e das Tecnologias de Informação são a evidência clara do que acabamos de referir e deixam transparecer uma certa "tentação" de funcionarizar a formação de professores.

Importa ainda referir que um dos problemas que continua a afectar a vida das escolas, e consequentemente a organização e os modos de trabalho docente que aí se concretizam, bem como a própria formação de professores, tem a ver com a persistência de uma lógica profissional norteada por princípios de homogeneidade, conformidade e segmentação, e que tem concorrido para perpetuar a tendência de transmissão de saberes, a fidelidade às normas oficiais e ao currículo prescrito e o trabalho individualista dos docentes.

O terceiro aspecto que tem conformado o papel dos professores diz respeito ao currículo que se desenvolve nas escolas.

Constata-se que, em termos curriculares, embora pesem as sucessivas mudanças imprimidas ao nível do ensino e da aprendizagem, continuam a prevalecer a lógica do *currículo nacional*, o peso da prescrição curricular e a tendência da Administração Central continuar a controlar o currículo tanto ao nível do conteúdo como da forma (MORGADO, 2003).

Ainda que se questione, de forma recorrente, a "qualidade de um currículo nacional construído à prova dos professores" (LEITE, 2005, p. 18), a realidade tem demonstrado que às escolas e aos actores educativos continua a ser consignado o papel meros de executores de decisões que outros prescreveram, remetendo os professores para o estatuto do funcionalismo público e para a posição de meros técnicos curriculares.

O facto de, nos actuais discursos de mudança, a descentralização e a autonomia serem frequentemente invocadas, não conduziu à entrega aos professores e às escolas do processo de (re)construção do currículo, nem englobou uma alteração da matriz curricular vigente, servindo tais discursos mais para fundamentar linhas de orientação política baseadas na eficácia, qualidade, excelência dos resultados e prestação de contas (MORGADO; FERREIRA, 2006), do que para reforçar os poderes de decisão dos professores e das escolas.

O binómio curricular (ROLDÃO, 1999)⁹, em torno do qual deveriam territorializar-se as políticas e as práticas de decisão curricular, tem pendido mais para o lado da administração central, com o currículo nacional, de teor prescritivo e uniformizante, a prevalecer sobre a construção de projectos curriculares pelas escolas, aqui entendidos como meios de cada escola adequar e operacionalizar um *core curriculum*¹⁰ em função do contexto em que estão inseridas necessidades, características e ritmos de trabalho dos alunos que a frequentam.

9 O conceito de binómio curricular, proposto por Roldão (1999, p. 33), é idealizado como uma fórmula capaz de contribuir para pensar o currículo de modo a conseguir que escola garanta "uma qualidade educativa satisfatória" a todos os alunos, respondendo assim aos imperativos democráticos que sobre ela impendem. Nessa ordem de ideias, considera que o currículo deve ser pensado e concretizado através de um binómio que abrange, num dos termos, o core curriculum e, no outro, "a concretização que cada escola faz desse core curriculum, concebendo-o como um projecto curricular".

10 Convém referir que o conceito de core curriculum, definido como o conjunto de "aprendizagens essenciais comuns", socialmente reconhecidas como "competência(s) indispensável(is)" que qualquer aluno deve adquirir na escola (ROLDÃO, 1999, p. 33), não é coincidente com o conceito de currículo nacional, uma vez que este se configura com um empreendimento de maior abrangência que inclui aquele.

Além disso, na escola continua a prevalecer uma estrutura curricular organizada por disciplinas, isto é, um conhecimento compartimentado e fragmentado, enclausurado em fronteiras rígidas e fechadas que em nada favorecem o diálogo interdisciplinar (PACHECO, 2007), nem a assunção de uma postura deliberativa por parte dos professores.

O último aspecto que pretendemos referir diz respeito à cultura da escola.

Na verdade, uma das principais causas do imobilismo e da resistência à mudança educativa é fruto da própria cultura da escola, que continua, em muitos casos, "adaptada a situações pretéritas" e acaba por impor certos "modos de conduta, pensamento e relações próprias de uma instituição que se reproduz a si mesma, independentemente das mudanças radicais que se provocam no meio" (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Embora a cultura escolar surja como expressão de um conjunto de factores intrínsecos e extrínsecos à própria instituição, ela traduz, principalmente, a cultura dos docentes que aí exercem funções e determina a forma de fazer as coisas, as normas que influenciam e determinam o que se considera valioso em termos profissionais e, ainda, aos modos politicamente correctos de pensar, de sentir e de actuar. Ora, ao influenciar a natureza das interacções entre os docentes, bem como as relações entre eles e os discentes, a cultura docente é de vital importância na determinação da qualidade dos processos educativos.

Nesse domínio, o que se tem constatado é que, além da cultura docente ser "pouco exigente do ponto de vista intelectual e muito exigente do ponto de vista da moral convencional de cariz conformista", o individualismo e o isolamento – traduzidos pelo regime quase privado da acção profissional em sala de aula – e o colectivismo – no que diz respeito à uniformidade dos comportamentos do grupo docente e à regulação do comportamento dos alunos (LOPES, 2005, p. 89) – continuam a ser as principais marcas da qualidade da cultura docente.

Embora sejam aspectos que têm sido favorecidos tanto pela arquitectura das escolas – salas de aula individuais, ausência de espaços lectivos abertos e polivalentes –, como pela própria organização curricular –, especificamente no que se refere à disciplinarização do conhecimento –, a verdade é que transportam consequências muito negativas não só para o desenvolvimento profissional dos docentes, como também para a melhoria das práticas educativas e para o desenvolvimento de projectos colectivos de mudança. Esta postura individualista tem servido de obstáculo ao acesso e à partilha de novas ideias, bem como à definição de soluções para os problemas do ensino, estando ainda relacionada com a fragilidade da relação com o saber na actividade docente (ROLDÃO, 2001, p. 20), o que contribui para debilitar o seu saber profissional e, consequentemente, a sua profissionalidade.

Concluída esta breve reflexão, coloca-se a seguinte questão: O que pode ser feito para alterar toda esta situação?

Alguns desafios pedagógicos e curriculares

Para terminar, e como tínhamos referido no início desta reflexão, importa assinalar algumas medidas que consideramos necessárias para que os professores recuperem o protagonismo perdido e se assumam como verdadeiros profissionais do ensino. Das várias mudanças que urge imprimir no terreno da educação, referimo-nos apenas a seis aspectos que consideramos cruciais.

Em primeiro lugar, é preciso *implementar políticas educativas e curriculares* que, para além do reforçarem a autonomia das escolas e dos professores, promovam mudanças sustentadas e sustentáveis: (i) sustentadas, porque resultam de uma planificação que, sem descurar imperativos de espectro nacional ou internacional, não deixam de ter em conta as características e necessidades de cada escola; e (ii) sustentáveis, no sentido que lhe é conferido por Hargreaves e Fink (2007), isto é, mudanças que, para além de perdurarem no espaço e no tempo, dispõem de condições e apoios, incidem mais na aprendizagem do que no ensino e potenciam inovações em cada contexto específico. É sobretudo a capacidade das medidas políticas que conseguirá despolarizar iniciativas particulares e estimular o compromisso com a melhoria no seio das escolas, dos grupos e dos indivíduos que lhe consignam o carácter de sustentabilidade.

Contudo, para que isso seja possível, é necessário que os responsáveis políticos compreendam que as políticas educativas não conseguem "prescrever o compromisso, a ilusão ou as emoções positivas para a melhoria da educação que cada educador ou professor tem a seu cargo" (BOLÍVAR, 2007, p. 18-19). Assim sendo, é imprescindível que os decisores políticos compreendam que as mudanças na educação não podem ser decididas à margem dos sentimentos, emoções e horizontes profissionais dos professores. Caso contrário, estarão condenadas ao fracasso. Como lembra Goodson (2008, p. 13), "para entender o social e o político é preciso antes entender o pessoal e o biográfico", o que enaltece a importância das missões pessoais e das trajectórias biográficas dos professores em todo esse processo.

Em segundo lugar, é preciso restaurar o clima de confiança entre o Ministério da Educação e os professores. Parece não suscitar controvérsia a ideia de que, no sistema educativo português, muito por causa de sucessivas reformas decididas e implementadas a nível central mais para os professores do que com os professores, se foi degradando a relação de confiança mútua que deveria existir entre o Ministério da Educação e as escolas. Na verdade, não existe um clima de confiança suficientemente motivador nas relações entre a tutela – que, embora adopte o discurso da centralidade da escola e dos professores no processo de desenvolvimento curricular, continua a não abrir mão de competências de decisão fundamentais para poderem construir a

sua autonomia – e os professores – que continuam a suspeitar da maior parte das medidas emanadas do poder central, o que explica alguma da resistência à mudança, do desânimo e do desinteresse que pululam no interior das instituições escolares. Restaurar essa confiança é necessário para que as mudanças possam surtir efeito.

Em terceiro lugar, é necessário diluir a discrepância temporal que existe entre a acção política e a acção pedagógica. Verifica-se um claro desequilíbrio entre o que vários autores têm identificado como tempo político – caracterizado pelo ímpeto da mudança e pela obtenção de resultados a curto prazo – e como tempo pedagógico – onde a apropriação da utilidade e do(s) sentido(s) das mudanças se processa a um ritmo mais lento, remetendo para o médio e longo prazo a sua transposição para as práticas e os resultados obtidos. Ora, esta discrepância temporal, a que não é alheia uma certa pressa política de reformar o sistema, tem estado na base da falta de diálogo e de reflexão que tem grassado em muitas escolas e tem remetido todo esse processo para um terreno mais tecnicista.

Em quarto lugar, é necessário adoptar um novo conceito de currículo, mais consonante com os tempos actuais, isto é, entendido simultaneamente como projeto social e como processo deliberativo, permeável a procedimentos de flexibilização, integração e articulação, por oposição ao conceito de currículo que tem prevalecido no nosso sistema de ensino, um currículo espartilhado, delimitado por territórios disciplinares bem vincados, onde o primado da sequencialidade determina e impõe o conhecimento a ministrar ao aluno. No fundo, um conceito de currículo que se assuma como uma construção colectiva de conhecimento, organizada mais em torno das necessidades e exigências sociais contemporâneas do que das disciplinas escolares. Esta mudança, para além de aligeirar o peso das disciplinas, diluir o hiato que separa teoria e prática e favorecer a integração/utilização do conhecimento escolar, permitiria tornar a escola pública menos selectiva, mais participada e mais democrática. Além disso, contribuiria, como assegura Pacheco (2002, p. 145), para contrariar a tendência que teima em enclausurar a escola pública num modelo de prestação de contas, onde os alunos e os pais são vistos como "decisores-consumidores", e as decisões dos professores são permanentemente escrutinadas e sujeitas a controlo pelos conteúdos e pela avaliação.

Em quinto lugar, é preciso apostar numa outra formação de professores, uma vez que, como referimos atrás, continuam em muitos casos a prevalecer modelos formativos de cariz mais teórico, baseados numa racionalidade tecnológica e que teimam em se socorrer das teorias científicas para produzirem normas de actuação prática. Os desafios que hoje se colocam a nível curricular carecem de professores com capacidades de iniciativa e de decisão, não só em termos de gestão curricular mas também no domínio da concepção e realização de projectos, do recurso a metodologias inovadoras e a estilos de ensino que permitam adequar os processos

de ensino-aprendizagem às características, motivações e ritmos de aprendizagem dos alunos com que trabalham. Um pressuposto que requer uma formação que confira um protagonismo mais interventivo aos próprios formandos, sobretudo ao nível da formação contínua.

Convém lembrar que o desenvolvimento de dinâmicas de investigação no interior das escolas poderá, no âmbito da formação contínua, constituir uma forma de erradicar dicotomias e de conciliar conhecimentos disciplinares e saberes de índole didáctico-pedagógica, imprimindo sentido às práticas profissionais que aí se desenvolvem. Daí a necessidade de a formação de professores se centrar na escola. Mas se, para mudança de paradigma formativo surtir efeito se exige que a formação a desenvolver se centre na escola, não podemos esquecer a necessidade de, ao mesmo tempo, a escola se centrar na formação. Só assim se conseguirá envolver toda a instituição numa lógica aprendizagem e romper com uma certa "liturgia formativa" mais tradicional, que insiste em formar profissionais mais para o terreno da execução do que para os domínios da decisão e da inovação.

Por último, a necessidade de os professores mudarem as suas práticas curriculares. Qualquer reforma que descure este aspecto está condenada ao fracasso. O papel que os professores desempenham é crucial para mudar/melhorar as instituições de ensino e, por consequência, o próprio fenómeno educativo.

Para que isso aconteça, é necessário que os professores deixem de se limitar a cumprir aquilo que lhes é prescrito, se empenhem numa contínua renovação e (re)valorização científica e pedagógica e se assumam como profissionais autónomos que tomam decisões em prol do conjunto concreto de alunos com que trabalham.

Além disso, é necessário que se desfaçam das posturas individualistas que têm caracterizado o seu dia-a-dia profissional, passem a trabalhar em equipa e reflectam conjuntamente sobre o que fazem, como fazem e porque é que o fazem. Como sustenta Bolívar (2007, p. 20), a mudança dirime-se "no que os sujeitos [são] capazes de pensar e fazer com ela", o que comprova que a mudança da escola pública deve ser idealizada com os professores e não para os professores.

Referências

- BENAVENTE, A. A reforma educativa e a formação de professores. In: NÓVOA, A.; POPKEWITZ, T. S. (Org.). *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa, 1992. p. 47-55.
- BOLÍVAR, A. Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria?. In: LEITE, C.; LOPES, A. (Org.). *Escola, currículo e formação de identidades*. Porto: Edições Asa, 2007. p. 13-50.
- CANÁRIO, R. Formação inicial de professores: que futuro(s)? In: AFONSO, N.; CANÁRIO, R. *Estudos sobre a situação da formação inicial de professores*. Porto: Porto Ed., 2002. p. 37-63.
- CARVALHO, A.; DIOGO, F. *Projecto educativo*. 4. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2001.
- DAY, C. *Desenvolvimento profissional dos professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Ed., 2001.
- ESTEVES, M. Formação de professores: das concepções às realidades. In: CNE. *A educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos da investigação*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 2007. p. 149-206.
- FIGUEIREDO, Z. C. Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. *Revista Portuguesa de Educação*, Lisboa, v. 23, n. 2, p. 153-171, 2010.
- FLORES, M. ; SIMÃO, A. Nota de apresentação. In: _____. (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedago, 2009. p. 7-15.
- GOODSON, I. F. *As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- HARGREAVES, A.; FINK, D. *Liderança sustentável*. Porto: Porto Ed., 2007.
- LEITE, C. A territorialização das políticas e das práticas educativas. In: _____. (Org.). *Mudanças curriculares em Portugal : transição para o Século XXI*. Porto: Porto Ed., 2005. p. 15-32.
- LOPES, A. Da formação à profissão: choque da realidade ou realidade chocante? In: ALONSO, L.; ROLDÃO, M. C. (Coord.). *Ser professor do 1º Ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina, 2005. p. 85-92.

LOPES, A. A Identidade dos professores portugueses do 1º CEB: entre o passado e o futuro. In: LEITE, C.; LOPES, A. (Org.), *Escola, currículo e formação de identidades*. Porto: Edições Asa, 2007. p. 173-192.

MONTEIRO, A. R. *Auto-regulação profissional na educação: síntese preliminar* do estudo solicitado pela Associação Nacional de Professores. Lisboa: CIE/FC, Universidade de Lisboa, 2009. Mimeografado.

MOREIRA, A. F. Currículo e estudos culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: PARAÍSO, M. (Org.). *António Flávio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Ed., 2010. p. 199-216.

MORGADO, J. C. Autonomia curricular: repto para uma nova identidade docente. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 5., 2002, Braga; COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO, 1., 2002, Braga. *Currículo e produção de identidades: actas...* Braga: CIEd, Universidade do Minho, 2002. 1 CD-ROM.

_____. *Processo e práticas de (re)construção da autonomia curricular*. Tese (Doutorado)-Universidade do Minho, Braga, 2003.

_____.; FERREIRA, J. B. Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. In: MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. A. (Org.). *Globalização e educação: desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Ed., 2006. p. 61-86.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

PACHECO, J. *Políticas curriculares*. Porto: Porto Ed., 2002.

_____. Políticas educativas e curriculares: para uma análise do contexto português. In: CONGRESSO DA SPCE, 9., 2007, Funchal. *Educação para o sucesso: políticas e actores: actas...* Funchal: Universidade da Madeira, 2007. p. 159-168.

PÉREZ GÓMEZ, A. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata, 1998.

PIMENTA, S.; ANASTASIOU, L. *Docência no ensino superior*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROLDÃO, M. C. A formação como projecto: do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação. In: CAMPOS, B. P. (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Ed.: INAFOP, 2001. p. 6-20.

ROLDÃO, M. C. Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. In: PORTUGAL. Ministério da Educação. Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (Org.). *Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa, 2008. p. 40-49.

_____. Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação?. In: ALONSO, L.; ROLDÃO, M. C. (Coord.). *Ser professor do 1º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina, 2005. p. 13-25.

ROLDÃO, M. C. *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Ed., 1999.

SACRISTÁN GIMENO, J. Consciência a acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Ed., 1995. p. 63-92.

SILVA, M. A formação contínua dos professores: os discursos e as práticas. Contributos sociológicos para a análise de um modelo. In: CENTRO DE FORMAÇÃO FRANCISCO DE HOLANDA. *(Re)pensar a formação contínua na construção da profissão docente*. Guimarães, 2001. p. 61-76.

TARDIF, J.; FAUCHER, C. Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In: ALVES, M.; MACHADO, E. (Org.). *O pólo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Areal Editores, 2010. p. 32-53.

Recebido em: 09/09/2011

Aceito para publicação em: 14/11/2011

Os *rankings* na educação superior brasileira: políticas de governo ou de Estado? *

Adolfo Ignacio Calderón**

Heloisa Poltronieri***

Regilson Maciel Borges****

Resumo

O presente artigo, de cunho teórico, analisa o lugar dos *rankings* nas políticas de Educação Superior do Estado Brasileiro tendo como parâmetro quatro mandatos presidências, dois mandatos do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), marcados pela implantação das reformas neoliberais, e dois mandatos do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), como alternativa de esquerda democrática para América Latina diante da expansão neoliberal. Defende-se a hipótese de que passados quatro mandatos e o governo de dois presidentes representantes de projetos políticos teoricamente opostos, os rankings, enquanto estratégias de estímulo da concorrência para a melhoria da qualidade da educação superior ganharam consenso e legitimidade técnica no âmbito governamental, deixando de serem políticas de governos específicos para se tornarem política de longo prazo do Estado Brasileiro, acima dos interesses dos grupos políticos que se alternaram no poder.

Palavras-chave: *Rankings*. Avaliação educacional. Educação superior. Sinaes. Exame Nacional de Cursos.

* Este estudo contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) (processo nº 2010/17608-3); as ideias expostas foram discutidas durante o V Congresso Internacional de Avaliação Educacional realizado de 4 a 6 novembro de 2010, na cidade de Fortaleza, Ceará.

** Doutor em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP); Pós-Doutorado em Ciências da Educação, Universidade de Coimbra; docente-pesquisador do Programa de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). E-mail: adolfo.ignacio@puc-campinas.edu.br

*** Pedagoga; Mestranda do Programa de Pós- Graduação em Educação, PUC-Campinas. E-mail: helo_poltronieri@hotmail.com

**** Bacharel em Filosofia; Mestrando do Programa de Pós- Graduação em Educação, PUC-Campinas. E-mail: regilsonborges@gmail.com