

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

JOSIANE DOS SANTOS PAIXÃO

AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO
ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

BAURU

2015

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS- CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

JOSIANE DOS SANTOS PAIXÃO

AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO
ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru como parte dos requisitos para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia, sob orientação da Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes.

BAURU
2015

Paixão, Josiane dos Santos.

As avaliações externas e as percepções dos professores do Ensino Fundamental de uma rede municipal de ensino./ Josiane dos Santos Paixão.- Bauru, SP: Faculdade de Ciências - UNESP, 2014.

55f.: il.

Orientadora: Maria José da Silva Fernandes

Monografia (Graduação)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2015

1. Avaliação externa. 2. Ensino Fundamental. 3. Professores. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

JOSIANE DOS SANTOS PAIXÃO

**AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO
ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências- UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia, sob orientação da Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes – Orientadora

Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru

Profa. Dra. Márcia Lopes Reis

Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru

Prof.Dr.Vitor Machado

Faculdade de Ciências – UNESP- Bauru

BAURU

2015

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus pais José Augusto da Paixão e Marisa de Fátima Alves dos Santos Paixão, que sempre me incentivaram a estudar e nunca mediram esforços para me ajudar na realização dos meus sonhos.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus por me dar força e saúde para que eu possa alcançar os meus objetivos.

Aos meus pais, por me ensinarem princípios básicos e fundamentais para o meu crescimento e por sempre estarem disponíveis nos momentos que eu mais preciso.

A minha irmã Mirian, pelo apoio e companhia durante todo esse período.

Ao meu irmão Jessé que mesmo de longe esteve sempre pronto a me ajudar.

A minha orientadora Maria José da Silva Fernandes, muito obrigada por estar sempre à disposição para me orientar e compartilhar experiências que tornaram mais rica minha formação.

A colega Amanda Paulucio, que contribui para a coleta de dados da pesquisa.

Aos amigos que estão longe, mas que ficam sempre na torcida pelo meu sucesso. Em especial aos amigos Wilians, Meire e Gabi por compartilhar suas experiências acadêmicas e me apoiar durante esse processo.

As colegas da turma pela troca de experiência diária e as queridas amigas : Lahana, Dani, Marcela, Ana Cristina e Gisele.

Aos amigos da ABU (Aliança Bíblica Universitária), principalmente a Josi, Junior, Daiane, Sayuri e Fernando e as amigas com quem compartilhei, não só o apartamento, mas a nova vida em Bauru: Maria Fernanda, Jéssica e Thais. Obrigada por tornarem a caminhada e a saudade da família mais leve.

A Prope (Pró Reitoria de Pesquisa) pela concessão da bolsa de iniciação científica, que me permitiu maior dedicação a pesquisa.

Aos Professores do Departamento de Educação/FC, por compartilhar seus conhecimentos e por nos incentivarem a sempre lutar por uma educação de qualidade.

Agradeço a todos, que direta ou indiretamente tem contribuído para o meu crescimento pessoal e profissional.

Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.

Michel Foucault

RESUMO

Nos últimos anos, as escolas públicas vivenciaram a implantação de sistemas de avaliação externa que, do ponto de vista legal, deveriam subsidiar a elaboração e a implantação de políticas públicas voltadas para a melhoria do processo pedagógico do ensino ofertado no país. No entanto, tal situação, ocorrida num contexto mais amplo de regulações do trabalho docente e de implantação de medidas de natureza gerenciais e performáticas gerou implicações adversas no cotidiano escolar, notadamente em função da pressão exercida sobre as escolas diante da publicização dos resultados e responsabilização pelos indicadores de desempenho, alterando, em muitos casos, a finalidade do trabalho pedagógico. Diante desse contexto compreendemos que é de suma importância discutir o histórico e caracterização dos sistemas implantados numa cidade do interior paulista, e a percepção dos professores sobre eles, bem como as consequências que as avaliações têm causado na prática em sala de aula. Portanto, realizamos uma pesquisa empírica de natureza qualitativa em quatro escolas de Ensino Fundamental- ciclo I e II, com o objetivo de analisar a percepção dos professores acerca das avaliações externas de uma rede municipal de ensino. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado a entrevista com professores que foram gravadas em áudio, e em seguida transcritas e analisadas com apoio dos referenciais teóricos adotados.

Palavras-chave: Avaliação externa. Ensino Fundamental. Professores.

ABSTRACT

In recent years, public schools have experienced the deployment of external evaluation that, legally, should promote the development and deployment aimed at enhancing the educational process of teaching offered at the country's public policy systems. However, such a situation occurred in a broader regulations of teaching and managerial measures and performative nature context generated implications in everyday school life, notably due to the pressure exerted on schools before the publicity of accountability for results and performance indicators changing, in many cases, the purpose of teaching work. In this context we understand that it is very important to discuss the history and characterization of implanted a city in São Paulo state systems, and vision teachers about them, and the consequences that assessments have caused in practice in the classroom. So be performed an empirical research of qualitative nature in four elementary schools-cycle Teaching I and II, with the aim of analyzing the perception of teachers about external reviews of a municipal school. As an instrument for data collection dense interview with teachers that will be used will be audio-recorded and then transcribed and analyzed with the support of the theoretical frameworks adopted.

Keywords: External Evaluation. Teaching Fundamental. Teachers.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Principais artigos utilizados como suporte teórico para o desenvolvimento do trabalho	13
Quadro 2 Dados dos professores entrevistados	30

Sumário

1 Introdução	12
2 Avaliações externas no contexto atual: alguns apontamentos	15
3 Sistemas de avaliação externa implantados numa cidade do interior paulista	25
4 Trajetória metodológica da pesquisa	30
5 Apresentação e discussão dos dados.....	37
5.1 A participação da escola nos sistemas de avaliações externas	37
5.1.1 O conhecimento sobre a organização e os indicadores resultantes das avaliações externas.....	38
5.1.2 A obtenção das informações acerca das avaliações externas	40
5.2 As dificuldades dos professores frente os sistemas de avaliações externas	41
5.3 Como as avaliações interferem no trabalho cotidiano dos professores.....	41
5.4 As cobranças da escola em relação às avaliações externas	42
5.5 O apoio da gestão escolar em relação ao trabalho com as avaliações externas	45
5.6 A participação da rede municipal em programas voltados à melhoria do desempenho escolar e as interferências no trabalho do professor	46
5.6.1 As mudanças no htpc depois da adesão da rede municipal aos sistemas de avaliação.....	47
5.6.2 As mudanças no trabalho docente a partir da participação da rede municipal nos sistemas de avaliação do desempenho.....	48
6. Considerações finais.....	50
Referências	52
Apêndice A	54

1 INTRODUÇÃO

As avaliações externas têm como principal objetivo legal servir de instrumento para elaboração de políticas públicas educacionais. Através dos resultados dessas avaliações é possível ter uma visão geral da situação educacional do país, possibilitando a tomada de decisões que buscam assegurar a melhoria da educação.

Em função dessa justificativa oficial, a divulgação e implantação dos sistemas de avaliação externa tiveram um grande crescimento no Brasil nos últimos 10 anos. No entanto, existe uma grande dificuldade acerca da compreensão dessas avaliações devido, em partes, à maneira com que elas chegam até as escolas. Muitos professores não sabem sequer o objetivo dessas avaliações e preocupam-se, principalmente com o produto delas resultantes, uma vez que, em muitas situações, vincula-se os resultados aos benefícios que as escolas recebem. Segundo Freitas (2004), a implantação dos sistemas no Brasil resultou de um conceito de avaliação sob a lógica da competitividade entre as escolas e professores, em que a qualidade virou produto da própria competição.

A competitividade entre as escolas decorrente da publicização dos resultados e a falta de conhecimento sobre os objetivos e a organização das avaliações têm resultado em muita cobrança e pressão sobre a comunidade escolar que muitas vezes tem deixado de lado o processo pedagógico baseado nas demandas dos alunos para priorizar uma espécie de treino dos alunos para participação nas avaliações. Os professores, por sua vez, se sentem obrigados a nortear o trabalho de acordo com o que é exigido nas avaliações, o que acaba interferindo na sua prática dentro da sala de aula e reduzindo sua autonomia em relação ao processo pedagógico.

Devido a grande influência dos sistemas de avaliação no processo de ensino e aprendizagem e na organização das escolas compreendemos que é de suma importância discutir o histórico e a caracterização dos sistemas que foram implantados numa cidade do interior paulista, bem como as percepções dos professores sobre eles e as consequências que os mesmos têm causado na sala de aula.

Percepções em relação ao que os professores participantes da pesquisa sabem sobre as avaliações? Onde receberam essas informações? Quais as dificuldades para trabalhar com as avaliações externas em sala de aula? Como elas interferem no trabalho cotidiano?

Diante desse contexto presente nas escolas públicas em que os sistemas de avaliação são implantados, definiu-se como objetivo principal do trabalho: analisar as percepções dos professores envolvidos nessa pesquisa acerca das avaliações externas presentes numa rede municipal de ensino de modo que nos ofereçam dados qualitativos para compreensão dos impactos causados na sala de aula.

Para um melhor desenvolvimento do trabalho e com o propósito de atingir o objetivo principal da pesquisa foram delimitados alguns objetivos específicos: realizar um levantamento bibliográfico a fim de conhecer o que as pesquisas discutem a respeito das avaliações externas; estudar o histórico/caracterização dos sistemas de avaliação externa em vigor no município pesquisado; analisar de que forma os professores se apropriam e reagem às avaliações externas e seus indicadores de desempenho e identificar algumas implicações das avaliações externas no trabalho docente e na sala de aula.

Depois de definido os objetivos, optou-se pela realização de uma pesquisa empírica de natureza qualitativa. Como instrumento de coleta de dados foi utilizada a entrevista com roteiro semiestruturado (Apêndice A). O roteiro de entrevista foi elaborado de forma a nos ajudar a responder as questões estabelecidas.

Para a composição da amostra foram selecionadas quatro escolas municipais de Ensino Fundamental I e II de uma cidade do interior paulista. Devido ao número de professores atuantes nas escolas selecionadas – em torno de 150 - não foi possível entrevistar todo o conjunto de professores, portanto, decidiu-se por uma amostra de 10% dos professores, envolvendo nas quatro escolas, obrigatoriamente, professores do Ensino Fundamental I e II e de diferentes disciplinas.

Durante as entrevistas que foram realizadas como parte de uma pesquisa de Iniciação Científica relacionada com os “sistemas de avaliação externa”, identificou-se na fala dos professores uma visão bastante restrita ou equivocada em relação às avaliações, mas também um sentimento de perda de autonomia frente ao trabalho.

Visando uma melhor compreensão da pesquisa realizada organizamos esse trabalho em seis partes, que foi definido de acordo com o seu processo de desenvolvimento. Após a introdução do tema e dos principais elementos da pesquisa, apresentam-se nas partes 2 e 3 a síntese com os dados obtidos com a revisão da literatura (Quadro 1), a discussão sobre avaliações externas no contexto atual e a apresentação dos sistemas de avaliação externa implantados na cidade em que realizamos as entrevistas e que serviram como base para a coleta e análise dos dados.

Na parte seguinte apresentamos a trajetória metodologia da pesquisa que abrange desde o contato com as escolas selecionadas, a escolha dos instrumentos de coletas de dados, análise inicial das escolas e dos professores até a categorização dos dados coletados. Nas seções 4 e 5 do trabalho são apresentados e discutidos os dados a partir dos referenciais teóricos estudados. Por fim, serão apresentadas as considerações finais do trabalho.

2 AVALIAÇÕES EXTERNAS NO CONTEXTO ATUAL: ALGUNS APONTAMENTOS

- **Síntese com os dados obtidos com a revisão da literatura**

Durante o processo de pesquisa foi realizado um levantamento de artigos científicos que abordassem a temática para que pudéssemos buscar um referencial teórico que permitisse compreender com maior profundidade as avaliações externas.

Diante da variedade de publicações existentes sobre a temática “avaliação educacional”, optou-se por selecionar artigos voltados especificamente às “avaliações externas”, um dos focos da pesquisa. Os artigos e trabalhos foram selecionados a partir de buscas realizadas na biblioteca da Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru e nas bases de dados virtuais tais como – Scielo, Dedalus e Athena. Foram pesquisados cerca de 30 trabalhos, dentre os quais artigos em livros e periódicos qualificados e publicações em eventos científicos reconhecidos na área de educação.

Deste *corpus*, após avaliação da orientadora, foram selecionados onze artigos e trabalhos acadêmicos considerados relevantes para subsidiar a pesquisa. Estes artigos e trabalhos serviram como subsídio teórico para a compreensão das avaliações, análise e interpretação dos dados coletados.

Os artigos e trabalhos destacados na pesquisa estão dispostos no quadro-síntese abaixo:

Quadro 1- Artigos utilizados como suporte teórico para o desenvolvimento do trabalho

Título do artigo ou trabalho	Nome (s) do (s) autor (es)	Procedência do artigo ou trabalho	Local de estudo ou trabalho do autor (es)	Principais aspectos abordados
Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional.	Almerindo Janela Afonso	Educação & Sociedade	Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional da Universidade do Minho (Braga, Portugal)	O texto procura situar a crise do Estado-nação e as suas implicações para pensar algumas dimensões da educação, terminando por equacionar, sucintamente, a reforma do Estado, tendo em conta, sobretudo, os constrangimentos

				decorrentes das novas instâncias de regulação supranacional.
A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação.	Luiz Carlos de Freitas	Educação & Sociedade	Unicamp	Examina-se o impacto das reformas neoliberais e da pós-modernização ingênua do pensamento educacional. Procura-se ainda mostrar como as reformas educacionais dos anos de 1990, viabilizam a avaliação informal e possibilita a criação de novas formas de exclusão pelo interior do sistema educacional, mantendo intacta a tarefa de formar para a submissão.
Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela.	Regiane Helena Bertagna	Pró posições	UNESP- Rio Claro	Este artigo aborda a compreensão da avaliação no interior da implantação do Regime de Progressão Continuada no Estado de São Paulo. Por meio da análise das práticas avaliativas e das contribuições dos diversos atores da escola, evidencia-se a presença da seletividade escolar, mas com configuração diferenciada: a exclusão branda e/ou a eliminação adiada.
Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída.	Sandra Zákia Sousa	Estudos Avançados	Universidade de São Paulo	Este trabalho busca analisar e interpretar a relação presente entre os formatos de avaliação que são aplicados nas escolas e as decorrentes alterações das mesmas após a implantação das políticas de sistema de educação por ciclos. A autora recorre a escritos próprios anteriores a este trabalho, e também traz contribuições de outros autores e pesquisas que tratam do mesmo tema.
Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil:	Sandra Zákia Sousa e Alicia Bonamino	Educação e Pesquisa	Universidade de São Paulo	Analisa-se, neste artigo, três gerações de avaliação da educação em larga escala, a partir dos

interfaces com o currículo da/na escola.				objetivos e desenhos usuais em iniciativas implementadas no Brasil. Tomando como parâmetro de análise os objetivos e desenhos dessas avaliações, bem como estudos e pesquisas que produziram evidências sobre o tema, exploram-se possíveis implicações para o currículo escolar.
Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências.	Sandra Zákia Sousa e Romualdo Portela de Oliveira	Cadernos de Pesquisa	Universidade de São Paulo	O artigo apresenta resultados de pesquisa que analisam os sistemas de avaliação implementados por cinco unidades federadas (Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraná e São Paulo), considerando as características vigentes em 2005-2007. Tendo como referência suas especificidades, busca-se explorar como os resultados produzidos vêm informando a formulação e implementação de políticas educacionais, bem como discutir seu potencial para tornar-se um marco da política educacional que efetivamente interfere na gestão das redes de ensino e das escolas.
Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional	Sandra Zákia L. Sousa	Livro “Gestão democrática da educação”	Universidade de São Paulo	O artigo analisa as propostas voltadas para o controle de qualidade do ensino que tomam como um dos indicadores o desempenho dos alunos em testes de rendimento escolar. Demonstra ainda algumas propostas avaliativas, apontando as consequências educacionais e sociais que podem decorrer da implantação das mesmas.
Da política baseada no conhecimento às políticas	João Barroso	Livro “Políticas educacionais e trabalho	Universidade de Lisboa	O artigo aborda o contexto educacional atual e a importância dada às evidências, principalmente

baseadas em evidências: consequências para a regulação do trabalho docente.		docente na atualidade: tendências e contradições”		numéricas. O autor afirma que neste contexto, o conhecimento técnico/especialista tem sido supervalorizado, em detrimento do conhecimento produzido pela escola.
Função social da avaliação escolar e as políticas de avaliação da educação básica no Brasil nos anos 90: breves considerações.	Benvinda Barros Dourado Ribeiro	Rev. Fac. Educ.	Universidade Federal de Goiás	O artigo traça uma trajetória da função da avaliação educacional, abordando as principais concepções e fundamentos identificados, e também as suas possíveis implicações sociais.
Profissionalismo, gerencialismo e performatividade.	Stephen J. Ball	Cadernos de Pesquisa	Universidade de Londres – Instituto de Educação	O texto analisa a cultura da gestão baseada na performatividade e no gerencialismo. Discute de que forma introduzem novos mecanismos de regulação no interior das escolas e os novos sistemas éticos que decorrem das relações escolares.
Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade	Stephen J. Ball	Revista Portuguesa de Educação	Universidade de Londres – Instituto de Educação	Discute as duas principais tecnologias das reformas educacionais atuais – a performatividade e o gerencialismo – e suas relações subjetivas que alteram a forma como os sujeitos escolares organizam o trabalho.

A partir da leitura dos artigos elencados no quadro apresentaremos a seguir alguns apontamentos sobre o contexto em que as avaliações foram implantadas no Brasil.

Na década de 1990, período em que os sistemas de avaliação externa começaram a ser implantados no Brasil, a educação pública estava passando por diversas mudanças decorrentes dos impactos das reformas neoliberais e da pós-modernização. De acordo com Freitas(2004) havia um forte interesse em desconstruir todo o pensamento progressista construído nos anos anteriores que se baseava nos movimentos populares e na mudança da escola a partir da luta e das necessidades coletivas. De acordo com o referido autor esse pensamento:

Havia se estruturado com força no cenário das teorias pedagógicas brasileiras gerando um profícuo debate ancorado em projetos históricos diversos, mas que tinham em comum algum horizonte de luta pela transformação da sociedade e da escola e não a mera otimização do status quo sob o argumento conformista de se fazer o possível. (FREITAS, 2004, p.134)

Com a tentativa de desconstrução do pensamento progressista ressurgiram as ideias positivistas e junto a elas velhas percepções sobre questões pedagógicas advindas do viés Instrumental que tinha como base que “bastava treinar (ou credenciar) os professores, mandar livros didáticos, criar parâmetros curriculares, eliminar os tempos fixos como nos ciclos ou na progressão continuada e, sobretudo, inserir avaliação externa” (FREITAS, 2004, p.147-148) para melhorar a educação.

A educação passou a ser pensada como uma “solução rápida”, deixando de lado o processo e a qualidade do ensino, priorizando-se assim a quantidade e resultados rápidos. De acordo com Freitas (2004) aconteceu que:

Nos anos de 1990, empenhamo-nos em discutir a inclusão (em geral apenas a inclusão formal) e deixamos de discutir a segunda lógica, a da subordinação. Tudo acontece como se fosse suficiente estar na escola, sem importar pra quê. A questão das finalidades da educação, insista-se, é deixada de lado (FREITAS,2004,p.149)

As reformas políticas da época alteraram o cenário da educação no país, inclusive seus objetivos. Nesse novo contexto a preocupação que predominava no campo educacional era a formação de profissionais para servir e suprir as necessidades do mercado capitalista em detrimento de uma formação mais reflexiva. A educação deixou de ser entendida como um direito e se tornou um serviço.

A inserção das avaliações externas nesse contexto resultou em implicações para as escolas e para o trabalho docente. Como destaca Freitas (2004), a avaliação surgiu sob a lógica da competitividade entre as organizações ou entre os professores, uma lógica em que a qualidade virou produto da própria competição e não resultado de uma construção coletiva. As avaliações externas, instrumento que outrora fora criado para auxiliar na elaboração de políticas públicas, acabaram se transformando em mecanismos das políticas gerenciais e performáticas voltadas para a responsabilização das escolas, o que ocorreu sem que a estas fossem dadas as condições necessárias para avanços do ponto de vista pedagógico.

As avaliações externas como mecanismos de regulação e controle, ganharam expressão no contexto das reformas educacionais de natureza neoliberal nas quais são utilizadas, de acordo com Ball (2005), duas tecnologias: a performatividade e o gerencialismo. A performatividade, conceito-chave no contexto neoliberal, “é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meio de controle, atrito e mudança” (Ball, 2005, p. 543). O mesmo autor afirma que o gerencialismo é um mecanismo de reengenharia, de reconstrução do setor público que passou, a partir das reformas, a conhecer novas orientações, novas relações de poder e novas opções de direcionamento das políticas sociais. Associado à performatividade, o gerencialismo “desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos” (Ball, 2005, p. 544).

Para Hypólito (2010):

Os sistemas de avaliação, sustentados pela ideia de políticas baseadas em evidências, surgem com a solução para uma prestação de contas à sociedade, com base em exames, aferições, índices e indicadores capazes de diagnosticar os problemas e fazer com que o nível de qualidade se eleve. (HYPÓLITO, 2010, p. 1351)

Ball (2002) sobre as tecnologias políticas presentes na performatividade afirmou que:

As responsabilidades da gestão são delegadas e o espírito de iniciativa e a capacidade de resolver problemas são altamente valorizados. Por outro lado, são implementadas novas formas de vigilância imediata e de auto-monitorização, por exemplo, os sistemas de avaliação/apreciação, definição de metas/objectivos, comparação de rendimentos/produção. (p. 9)

Em meio ao discurso da autonomia e da qualidade, as escolas passaram a ser responsabilizadas pelos resultados apresentados por seus alunos. Segundo Sousa (2008):

Tomada como um ‘micro-sistema’ educacional, ela é responsabilizada pela construção do ‘sucesso escolar’, cabendo ao poder público a aferição da produtividade, por meio de aplicação de provas de rendimento dos alunos. Este encaminhamento, ao mesmo tempo, em que se revela estimulador da competição entre as escolas, responsabilizando-as individualmente, pela qualidade de ensino e re-situando o compromisso do poder público com seus deveres, é expressão no campo educacional da defesa do Estado mínimo, em busca de maior eficiência e produtividade. (SOUSA, 2008, p. 265)

Afonso (2001) ao analisar os sistemas de avaliação sustenta que:

A presença do Estado-avaliador ao nível do ensino não-superior expressa-se sobretudo pela promoção de um ethos competitivo que começa agora a ser mais explícito quando se notam, por exemplo, as pressões exercidas sobre as

escolas nos níveis de ensino acima referidos (ensinos fundamental e médio no Brasil) através da avaliação externa, e através do predomínio de uma racionalidade instrumental e mercantil que tende a sobrevalorizar e resultados acadêmicos quantificáveis e mensuráveis sem levar em consideração as especificidades dos contextos e dos processos educativos. Neste caso, a autonomia dos estabelecimentos de ensino não-superior continua a parecer mais retórica do que real, acabando, sobretudo, por ser um pretexto para a avaliação e para a responsabilização dos atores – o que, por sua vez sendo uma estratégia pragmática e com alguns efeitos simbólicos, visa também promover uma nova representação sobre o papel do Estado, que está cada vez mais distante das funções de bem-estar social e das obrigações que assumira quando era o principal provedor e fornecedor de bens e serviços educativos. (AFONSO, 2001, p.26-27)

Como parte das medidas de natureza gerencial, performática, a adesão dos sistemas e redes de ensino às avaliações em larga escala cresceu muito nos últimos dez anos e, atualmente, existem na esfera nacional, estadual e municipal, bem como, estão presentes em todos os níveis da educação, desde a básica até o ensino superior.

Além das avaliações organizadas por agências nacionais, em 2000, o Brasil passou a participar do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), que é uma avaliação elaborada pela organização internacional OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Essa avaliação é aplicada aos alunos do último ano da educação básica (9º ano) com questões que abrangem as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Como descreve Hypólito (2007, p.7) :

O PISA pretende avaliar o conhecimento científico dos países participantes e é orientado pelos seus governos, por meio da OCDE, como base de interesses políticos comuns. Os países participantes trabalham juntos para produzir um método de avaliação dos estudantes que seja válido para os países.

Quanto aos sistemas implantados no Brasil nos últimos anos, as autoras Sousa e Bonamino (2012), dividiram as avaliações externas em três gerações. A primeira geração é caracterizada como aquela que apresenta avaliações que possibilitam uma visão da qualidade da educação, permitindo identificar as fragilidades dos sistemas. Entretanto, essas avaliações não geram consequências diretas para as escolas e para o currículo escolar, servindo mais a definição de novas ações por parte do Estado. Então:

De um modo geral, essas avaliações divulgam seus resultados na internet, para consulta pública, ou utilizam-se da mídia ou de outras formas de disseminação, sem que os resultados da avaliação sejam devolvidos para as escolas. (SOUSA; BONAMINO, 2012, p.3)

Os resultados das avaliações de segunda geração além de serem publicamente divulgados, são enviados para as escolas, possibilitando uma discussão entre os membros da

comunidade escolar. Mas, independentemente se o resultado da escola é muito bom ou não, não há ainda nessa segunda geração de avaliações uma consequência material para as escolas, “as consequências são apenas simbólicas, decorrente da divulgação e apropriação das informações sobre os resultados da escola pela sociedade”. (SOUSA; BONAMINO, 2012)

A terceira geração abrange as avaliações externas com caráter voltado às políticas de responsabilização, em que as escolas que conseguem atingir a meta ou um bom resultado recebem uma recompensa financeira. O que acontece é que “nesse caso, incluem-se experiências de responsabilização e envolvem mecanismos de remuneração em função de metas estabelecidas”. (SOUSA; BONAMINO, 2012)

De maneira geral, as avaliações de terceira geração é que passaram a predominar nos sistemas públicos de ensino a partir dos anos 2000. Normalmente vindas de cima para baixo, sem participação das escolas em suas proposições, as avaliações tiveram como foco a responsabilização dos sujeitos pelos desempenhos apresentados. Diante disso, os aspectos objetivos, as condições e especificidades das escolas não têm sido levados em consideração mediante a participação em avaliações padronizadas. Nesse caso, as escolas e seus sujeitos sofrem ampla pressão para melhoria dos indicadores de desempenho.

Por conta da ausência ou fragilidade de discussões com os envolvidos nas avaliações, ainda hoje, depois de mais de duas décadas da implantação dos sistemas, existe uma grande dificuldade por parte da comunidade escolar em entender como os testes padronizados funcionam, prevalecendo a dimensão da responsabilização com foco nos resultados. Assim como outras iniciativas públicas, os sistemas de avaliação chegam prontos para serem aplicadas nas escolas, sem discussão prévia com os professores.

A implantação dos sistemas de avaliação de terceira geração, principalmente, que chegaram às escolas sem a participação dos professores gerou alguns pontos que precisam ser analisados com mais cuidado. A partir da leitura de autores como Afonso (2001), Sousa (2007), Freitas (2004), Souza e Bonamino (2012) usados como referência nessa pesquisa foram elencados alguns pontos.

O primeiro ponto é a supervalorização das avaliações externas em detrimento das avaliações do processo, o que tem gerado uma grande distorção acerca do papel da escola. Muitos gestores e professores passaram a fazer o planejamento das atividades escolares

pensando nas avaliações externas, deixando de lado o processo pedagógico em busca de recursos que produzam resultados satisfatórios nessas avaliações. Em muitas escolas acontece até um tipo de treinamento com os alunos para a participação nas avaliações. Os professores planejam suas aulas priorizando as habilidades e competências cobradas nas avaliações e acabam, muitas vezes, deixando de lado coisas importantes para a formação plena do aluno, ocorrendo também uma desvalorização do currículo escolar elaborado a partir das necessidades da própria escola apresentados em seu projeto pedagógico.

O segundo ponto é associar diretamente os resultados das avaliações externas com a qualidade de ensino. É preciso levar em conta que as avaliações aplicadas no ensino fundamental, que é o nível que abrange nossa pesquisa, contemplam apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, além disso, os alunos são avaliados a cada dois anos e a avaliação nem sempre é aplicada a todos os anos do ensino fundamental. Desse modo, só é possível ter uma visão parcial do que o conjunto de alunos participantes das avaliações aprenderam em de Língua Portuguesa e Matemática naquele dado momento e em relação àqueles conteúdos. As avaliações externas não permitem reconhecer o processo e o progresso de aprendizagem de cada aluno individualmente frente às situações de ensino desenvolvidos em sala de aula. Por isso, é preciso cuidado para não ter uma visão ilusória da situação da educação a partir das provas padronizadas, elevando a avaliação de desempenho à qualidade de ensino.

Outro ponto que precisa ser destacado é a maneira com que as escolas tem lidado com os resultados dessas avaliações, tanto na forma de divulgação, como na intervenção que se tem feito a partir dos mesmos. A divulgação dos resultados não deve ser feita de modo a taxar a escola como boa ou ruim apenas pela nota atingida nas avaliações externas, uma vez que, como apontado acima, as avaliações se referem a um dado conteúdo, num determinada circunstância isolada dos aspectos mais gerais do processo de ensino. Os resultados das avaliações de desempenho precisam ser usados para intervenções pedagógicas nas escolas sempre priorizando o ensino e o aprendizado dos alunos e não apenas como forma de classificar escolas boas ou ruins. Da mesma forma, os resultados precisam ser usados como parâmetros pelo poder público para prover as escolas em termos de condições materiais.

Diante disso, verifica-se um grande desafio pela frente que é fomentar discussão a respeito dos objetivos das avaliações externas com todos os envolvidos na educação a fim de

refletir os pontos elencados, evitando distorções. É preciso um aprofundamento no estudo dessas avaliações para que elas não se transformem um fim em si mesmo, que se materializa em um resultado divulgado responsabilizando as escolas por questões que muitas vezes fogem de seu alcance.

3 SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA IMPLANTADOS NUMA CIDADE DO INTERIOR PAULISTA

Existe no Brasil uma ampla gama de avaliações externas que estão presentes desde o ensino fundamental até o ensino superior. A maior parte dessas avaliações apresenta retoricamente como objetivo proporcionar uma visão geral da situação da educação e nortear intervenções com a finalidade de contribuir para a qualidade do ensino. Muito embora, como já discutido no capítulo anterior, tenha distorções nestes objetivos.

Embora sejam vários os sistemas de avaliação implantados no país, foram priorizados nesse trabalho os sistemas de avaliação externa, em vigor na cidade do interior paulista onde foram coletados os dados da pesquisa. A seleção desse município se deu pelo fato da rede municipal participar de diferentes sistemas de avaliação pública e ainda possuir um sistema próprio de avaliação, como será apresentado a seguir:

➤ SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica)

De acordo com o INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais a primeira aplicação do Saeb foi realizada em 1990, quando ele avaliou o conhecimento dos alunos da 1^a, 3^a, 5^a e 7^a série. Essa avaliação era composta por questões das áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, mais a redação para os alunos da 5^a e 7^a série. Ao longo dos anos, o sistema de avaliação passou por algumas modificações. Em 1995, o sistema teve sua metodologia alterada e adotou-se a teoria de resposta ao item (TRI) que possibilitaria uma melhor comparação dos resultados ao longo dos anos. A partir de 2001 o sistema passou a avaliar somente as áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Inicialmente fazia parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) apenas uma avaliação, a Aneb - Avaliação Nacional da Educação Básica. Em 2005, foi agregada ao Saeb a Anresc - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, que ficou conhecida como Prova Brasil. As duas avaliações são aplicadas a cada dois anos e são compostas por questões de Língua Portuguesa e Matemática. A Anresc abrange alunos de 5^o ao 9^o ano do ensino fundamental, exceto alunos das escolas privadas. A Aneb, além de ser aplicada aos alunos de 5^o ao 9^o ano do ensino fundamental é realizada também pelos alunos do 3^o ano do ensino médio, inclusive os alunos das escolas privadas. Ambas têm como objetivo servir de instrumento para realização de ações voltadas para a qualidade da educação no país.

Em 2013 foi incorporada mais uma avaliação ao Saeb, a ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização, que é uma avaliação censitária¹ que envolve alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das redes públicas, aplicada anualmente. De acordo com o Art. 4º da portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, publicada no Diário Oficial da União no dia 10 de junho de 2013 a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA tem como objetivos principais:

I - avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência (incluindo as condições de oferta) do Ciclo de Alfabetização das redes públicas; e

II - produzir informações sistemáticas sobre as unidades escolares, de forma que cada unidade receba o resultado global.

As avaliações sob a responsabilidade do INEP são preparadas de acordo com as competências e habilidades que o aluno precisa desenvolver nas disciplinas envolvidas e nos anos estipulados. As habilidades e competências a serem avaliadas constam em um documento elaborado pelo Inep, que foi denominado “Matrizes de Referência” o qual apresenta o conteúdo de cada disciplina. No documento estão descritas também as habilidades a serem avaliadas e são apresentadas ainda as orientações para a elaboração das questões. As matrizes de referências são baseadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas propostas curriculares dos estados brasileiros e até de alguns municípios.

A Aneb se enquadra no modelo de primeira geração de políticas de avaliação em larga escala, que as autoras Sousa e Bonamino (2012) nomearam e caracterizaram:

Seu desenho mostra-se adequado para diagnosticar e monitorar a evolução da qualidade da educação básica, mas não permite medir a evolução do desempenho individual de alunos ou escolas. Seus resultados são divulgados de forma bastante agregada e, portanto, não permitem apoiar a introdução de políticas de responsabilização de professores, diretores e gestores por melhorias e qualidade nas unidades escolares. (SOUSA; BONAMINO, 2012, p.5)

Trata-se de uma avaliação amostral², em que apenas uma parte dos alunos dos anos avaliados realizam a prova, portanto ela não avalia o desempenho individual de cada aluno, pois tem um caráter apenas diagnóstico.

¹ Avaliação Censitária- Todos os estudantes matriculados nas séries/ anos participam da prova e ao final é apresentado as médias de desempenho de cada escola participante.

² Avaliação amostral- Apenas uma parte dos estudantes matriculados nas séries/ anos avaliados participam da prova, ao final é apresentado o desempenho geral dos alunos.

A Prova Brasil (Anresc) e a ANA tem um caráter censitário em que todos os alunos dos anos avaliados fazem a prova. De acordo com as definições de Sousa e Bonamino (2012), essas avaliações se enquadram no modelo de segunda geração pois:

Contemplam, além da divulgação pública, a devolução dos resultados para as escolas, sem estabelecer consequências materiais. Nesse caso, as consequências são simbólicas e decorrem da divulgação e da apropriação das informações sobre os resultados da escola pelos pais e pela sociedade. (SOUSA;BONAMINO,2012,p.3)

A elaboração e a aplicação das três avaliações (Aneb, Anresc e ANA) que compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica são de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), através da Diretoria de Avaliação da Educação Básica.

➤ **SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo)**

Em 1996, foi implantado o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), com os objetivos de obtenção de dados para auxiliar na elaboração de políticas educacionais e averiguação do desempenho dos alunos da educação básica com fins de melhorar o processo pedagógico de cada escola.

Portanto,

Associando a avaliação á melhoria da qualidade do ensino, o documento de implantação revela que tal qualidade é dependente, por um lado, do compromisso dos gestores do sistema de ensino e, por outro, das escolas, sendo estas particularmente responsabilizadas pelo desempenho dos alunos. (SOUSA; BONAMINO; 2012 p.9)

As avaliações relacionadas ao SARESP acontecem a cada dois anos, contemplando as disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências da Natureza e mais a redação. Participam da avaliação os alunos das escolas públicas paulistas matriculados no 3º, 5º, 7º e 9º ano do ensino fundamental e os alunos do 3º ano do ensino médio. Os alunos do 3º ano do ensino fundamental não fazem a redação.

Além das escolas estaduais, participam do SARESP as redes municipais que fazem a adesão ao sistema. Os resultados do SARESP na rede estadual estão atrelados aos ganhos de recompensa, ou seja, se a escola obtém um bom desempenho nessa avaliação, atingindo a

meta estipulada, o Estado oferece um bônus para os professores. Por conta disso muitos professores preparam os alunos para as avaliações externas, porém, não raramente, esse preparo se dá de maneira técnica e mecânica, deixando de lado, muitas vezes o processo de ensino aprendizagem. É comum, os professores prepararem os alunos para o preenchimento dos gabaritos a partir das provas realizadas em anos anteriores.

Este tipo de avaliação se refere à terceira geração discutida por Sousa e Bonamino (2012), que implica a responsabilização das escolas e a vinculação dos resultados às recompensas materiais.

É importante registrar que as escolas participantes da pesquisa aderiram ao SARESP. Entretanto, não há relação direta entre os resultados e o pagamento de bônus.

➤ **SAELP³**

Em 2012 foi criado o Saelp, sistema que avalia a educação básica municipal. No entanto não encontramos nenhum documento oficial que justificasse a criação de mais um sistema de avaliação, uma vez que escolas do município já participavam dos sistemas de avaliação nacional e estadual.

As avaliações do Saelp são realizadas duas vezes ao ano, com uma primeira edição no início e a outra no final do ano letivo. É elaborada nos mesmos moldes das avaliações do Saresp, com questões objetivas, em forma de testes. A elaboração das provas fica a cargo da Diretoria Municipal de Educação do município com o apoio de professores e coordenadores pedagógicos convocados para a tarefa. Entretanto, por ser elaborada fora da escola, consideramos essa avaliação como “externa”.

Durante as entrevistas com as professoras da rede municipal conseguimos algumas informações em relação a esse sistema e, de acordo com uma professora que ajudou a montar as provas, as questões vinham prontas do Positivo, que é o sistema de quem é comprado o material didático (apostilas) para rede municipal. Esta entrevistada e outra professora de Língua Portuguesa analisaram as questões e quais as habilidades seriam avaliadas por cada questão, e segundo ela, a avaliação é baseada em descritores específicos.

³ Por conta do sigilo que envolve a pesquisa, optou-se por não colocar a sigla por extenso.

Essa prática de criar sistemas próprios segundo Hypólito(2010), tem ocorrido em inúmeros municípios que a fim de alcançar metas estabelecidas pelo Estado e garantir o sucesso da educação e a obtenção da tão almejada qualidade adotam os sistemas de apostilamento e realizam parcerias com empresas privadas visando o treinamento dos alunos.

Entramos em contato com a supervisora municipal responsável pela implantação do sistema de avaliação, para verificar algumas informações relatadas nas entrevistas e conhecer um pouco mais a respeito da avaliação, mas ela disse não ter nenhum documento oficial no qual estivessem registrados os objetivos e o processo de elaboração dessas avaliações.

A implantação de sistemas de avaliação próprios tem sido prática comum adotada pelos municípios, legitimando a atribuição do fracasso da qualidade da educação pública à descentralização da culpa do Estado, que recai sobre as escolas, corpo docente, estudantes e famílias.

Como afirmou Hypólito(2010, p. 1344):

O que deveria ser pressuposto de qualidade para a educação pública, garantida pelo Estado, passa a ser considerado como deficiência dos usuários. Em outras palavras, o que era considerado como direito do cidadão e dever do Estado passa a ser considerado como possibilidade de escolha, a partir do que é mensurado como eficiente ou ineficiente.

Desse modo, como mencionado anteriormente os municípios tem buscado várias formas e parcerias para alcançar essa tão sonhada “qualidade para a educação pública” e obter rótulo de escola/ gestão eficientes.

4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

➤ A PESQUISA

Os dados apresentados nessa pesquisa foram coletados durante atuação como bolsista de Iniciação Científica e fizeram parte de um projeto mais amplo coordenado pela orientadora desse trabalho.

Com o propósito de alcançar o objetivo proposto optou-se pela realização de uma pesquisa empírica de natureza qualitativa. Como instrumento de coleta de dados foi utilizada a entrevista com roteiro semi estruturado que, de acordo com Ludke e André (1986, p. 34), se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações à medida que as respostas sejam fornecidas.

A partir da elaboração do roteiro de entrevista (Apêndice A) foram feitos os contatos iniciais na rede municipal. Num primeiro momento, foi realizada uma conversa com os responsáveis pela Diretoria Municipal de Educação, para os quais foram apresentados os objetivos da investigação. No momento da explanação foi sugerido pelo grupo de supervisão pedagógica que fosse incluída uma quarta escola – inicialmente estavam previstas três – que havia sido recém-incorporada à rede municipal. Desta forma, passou-se a considerar uma nova unidade escolar, já que esta apresentava duas condições estabelecidas para a pesquisa: oferecia o ensino fundamental completo (1º ao 9º ano) e apresentava baixo indicador de desempenho nas avaliações externas.

Feitos os contatos com a Diretoria Municipal, entramos num segundo momento quando foi realizada uma reunião com os coordenadores pedagógicos e diretores das escolas envolvidas. Neste momento, as equipes escolares se inteiraram da pesquisa e se colocaram à disposição para dela participar. Também foram apresentados pelas equipes gestoras os números de professores que atuavam nas unidades escolares para que pudéssemos definir o grupo de professores que seriam entrevistados.

De posse das informações, realizamos um cálculo com o objetivo de definir o grupo de sujeitos. Neste caso, optamos por entrevistar 10% dos professores de cada segmento – Ciclo I e Ciclo II. A quantidade estipulada de professores entrevistados obedeceu ao critério de porcentagem e representatividade. Após essa definição, foram passados aos coordenadores pedagógicos o número de sujeitos de cada escola que seria envolvido na pesquisa. De posse desses números, os coordenadores pedagógicos entraram em contato com os professores para

convidá-los a participar, uma vez que a adesão deveria ser espontânea. Solicitamos aos coordenadores que entre os professores selecionados fosse garantida certa diversidade, envolvendo professores em início e final de carreira e professores de diferentes disciplinas, no caso do Ciclo II.

Os coordenadores fizeram a mediação com o grupo de professores e a partir daí passamos a marcar as entrevistas que ocorreram nas respectivas escolas em que os docentes atuavam. Os momentos para tal se deram durante os horários de trabalho coletivo e/ou individuais. Apenas no caso de uma das escolas, as entrevistas ocorreram durante o horário das aulas dos professores, sendo que os alunos ficaram com uma pessoa responsável enquanto eles participavam da entrevista.

Todas as entrevistas, com exceção de um caso, ocorreram em local separado indicado pelas coordenadoras, tais como salas de reforço ou a própria sala do coordenador que foi disponibilizada para tal. No momento das entrevistas, os professores foram novamente informados acerca dos objetivos da pesquisa e do sigilo que ela envolvia, assinando posteriormente o Termo Livre e Esclarecido exigido pelo Comitê de Ética.

As entrevistas foram gravadas em áudio para posterior transcrição. Ao todo foram realizadas 15 entrevistas, quatro delas com professores da escola A, três professores da escola B, cinco professores da escola C e três professores da escola D.

➤ AS ESCOLAS

A pesquisa foi realizada em quatro escolas públicas da rede municipal de ensino de uma cidade do interior paulista localizada na região de Bauru. Estas escolas em seus aspectos de localização, tamanho das instalações, número de alunos atendidos e até mesmo em relação ao desempenho e aos índices apresentados, eram bem diferentes entre si.

Ainda sobre as escolas que participaram da pesquisa faz-se necessário ressaltar que, as mesmas possuíam um ponto importante de convergência, uma vez que estavam ligadas ao processo de municipalização, que ocorreu em grande parte do estado de São Paulo no final da década de 90. Portanto, a situação revelada pelas escolas era a seguinte: tinham uma equipe pedagógica nova ou, em alguns casos, essa equipe encontrava-se em período de constituição. Também eram escolas que atendiam alunos dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental.

Escola A – foi fundada como escola municipal em 1995, portanto antes do processo de municipalização que se deu a partir de 1997. Está localizada num bairro periférico e distante do centro da cidade, mas com boas condições estruturais. Atendia principalmente filhos de operários e trabalhadores rurais. Tinha em torno de 800 alunos e possuía um quadro de 40 professores, sendo que quatro deles foram entrevistados – uma professora do Ciclo I e três do Ciclo II.

Escola B – pertenceu à rede estadual até 2005, quando foi agregada à rede municipal. Está localizada num bairro de classe média, antigo, e com boa infraestrutura urbana. Atendia cerca de 500 alunos e se destacava pela limpeza e organização. Seus alunos vinham de diversas regiões da cidade e eram originários de famílias de classe média baixa. Tinha um quadro formado por 29 professores. Destes foram entrevistados três – uma professora do Ciclo I e dois do Ciclo II.

Escola C - era uma escola nova, com quatro anos de existência e, foi construída pelo município para atender aos alunos dos bairros de uma região em expansão na cidade. Está localizada numa região mais carente, embora tivesse asfalto, posto de saúde, creche etc. Era a maior das escolas municipais participantes da pesquisa e atendia mais de 1.000 alunos que pertenciam a famílias de classe baixa, cujos pais trabalhavam nas indústrias locais ou na lavoura. Tinha um quadro de 52 professores. Foram entrevistados dois professores do Ciclo I e três do Ciclo II.

Escola D – a escola tinha mais de sessenta anos e estava localizado num distrito distante 15 km da cidade. Pertenceu à rede estadual e foi incorporada à rede municipal em 2012. Era uma escola pequena com pouco mais de 200 alunos que moravam, predominantemente, nos sítios e fazendas próximos. Seu quadro de professores era pequeno, sendo que foram entrevistados um responsável pelo Ciclo I e dois que atuavam no Ciclo II.

As escolas participantes apresentavam boas condições físicas e materiais. Todas tinham equipe gestora composta por diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos. Estas equipes participavam do Programa de Gestão Escolar (PGE) desenvolvido por uma empresa contratada pelo município e, como parte do programa, estampavam em suas entradas os indicadores de desempenho, as metas a serem atingidas e a missão da escola. Os indicadores se repetiam nas salas dos diretores e coordenadores, bem como nas salas de aula. Notou-se que essa publicização dos resultados, no sentido apresentado por Ball (2005), se referia mais ao cumprimento de uma exigência burocrática. Poucas vezes, durante as

entrevistas realizadas nas escolas, os coordenadores pedagógicos e professores conseguiram explicar a que se referiam os dados divulgados e como as metas haviam sido definidas.

Ainda podemos fazer uma relação entre a organização do espaço escolar e o texto de Ball (2002). Apoiando-se nesse autor, podemos afirmar que a configuração das escolas com base na performatividade e no gerencialismo trouxe mudanças até mesmo nos aspectos visuais. No caso das escolas pesquisadas, em especial, observou-se que as entradas e áreas de recepção haviam sido remodeladas num estilo bancário/empresarial, como que a desfazer a imagem “escolar”. O estilo bancário, com apresentação de metas, banners, pôsteres, gráficos, missão da escola, era bastante evidente. Para Ball (2002), essas mudanças têm o objetivo de elevar, do ponto de vista subjetivo, a educação de serviço público à mercadoria, fazendo os alunos e pais sentirem-se consumidores daquele produto.

Entretanto, é necessário dizer que os gestores e professores não demonstravam clareza do processo no qual estavam envolvidos, em que a educação transforma-se em produto e os resultados em indicadores de qualidade.

➤ OS PROFESSORES

Foram entrevistados no total 15 professores⁴ cujos dados estão sintetizados no quadro abaixo:

Quadro 2 – Dados dos professores entrevistados.

<i>Escola</i>	<i>Sexo</i>	<i>Idade</i>	<i>Formação Inicial e Formação Complementar</i>	<i>Tempo de atuação na docência</i>	<i>Etapa da escolaridade em que atua</i>
Escola A P1	Feminino	32 anos	Normal Superior	11 anos	Ciclo I
Escola A P2	Masculino	31 anos	História	3 anos	Ciclo II
Escola A P3	Feminino	34 anos	Matemática Pedagogia	15 anos	Ciclo II

⁴ Os professores serão indicados com a letra “P” seguido do número correspondente à realização da entrevista.

Escola A P4	Feminino	36 anos	Magistério Letras Especialização em Alfabetização e Letramento	11 anos	Ciclo II
Escola B P5	Masculino	22 anos	Geografia	2 anos	Ciclo II
Escola B P6	Feminino	39 anos	Magistério Biologia Especialização em Gestão Escolar	18 anos	Ciclo II
Escola B P7	Feminino	39 anos	Geografia Pedagogia	13 anos	Ciclo I
Escola C P8	Masculino	44 anos	Magistério Letras Especialização em Educação Especial/Libras	20 anos	Ciclo I
Escola C P9	Feminino	41 anos	Magistério Geografia	22 anos	Ciclo II
Escola C P10	Feminino	50 anos	Letras Pedagogia Especialização em Literatura Clássica	21 anos	Ciclo II
Escola C P11	Feminino	27 anos	Magistério Pedagogia	10 anos	Ciclo I
Escola C P12	Feminino	24 anos	Letras Especialização em Teorias	5 anos	Ciclo II

			Linguísticas		
Escola D P13	Feminino	47 anos	Magistério Pedagogia Especialização em Educação Especial	26 anos	Ciclo I
Escola D P14	Feminino	25 anos	História Pedagogia Especialização em História e Humanidades	5 anos	Ciclo II
Escola D P15	Feminino	42 anos	Letras	15 anos	Ciclo II

Em relação aos professores podemos afirmar que:

- a) Apenas três professores eram do sexo masculino, confirmando a feminização do magistério já apontada e discutida em trabalhos de Enguita (1991), Nóvoa (1991), Cunha (1999);
- b) Quatro professores tinham até 30 anos, seis deles entre 31 a 40 anos e cinco tinham idades entre 41 e 50 anos;
- c) Cinco professores (quatro mulheres e um homem) atuavam nos anos iniciais – Ciclo I do Ensino Fundamental – e dez deles no Ciclo II. Os anos finais do Ensino Fundamental por serem organizados por disciplinas tiveram um número maior de professores entrevistados para atender o critério dos 10% de docentes das escolas. Este Ciclo tem um número maior de professores e maior rotatividade docente, sendo também o que tem um percentual maior de sujeitos do sexo masculino, dado consonante os apresentados pelo INEP que aponta que os anos iniciais têm 10,5% de homens e 89,5% de mulheres em atuação. O mesmo instituto aponta que nos anos finais há 33,4% de homens e 66,6% de mulheres. Assim, o antigo ensino “primário” é ainda território feminino;
- d) Todos os professores dos anos iniciais tinham formação em nível superior, sendo uma formada no curso Normal Superior e três em Pedagogia. Destes apenas uma não havia feito o curso magistério – formação em nível médio – possibilidade existente até a aprovação da lei n. 9394/96;

- e) Os professores do Ciclo II tinham a seguinte formação: dois em História; dois em Geografia; uma em Biologia; uma em Matemática e cinco em Letras. Destes, apenas um havia se formado em universidade pública;
- f) Quatro professores tinham mais de um curso superior e nestes casos era sempre a Pedagogia como segunda formação, fato comum no magistério, já que este curso permite aos docentes pleitear cargos e/ou funções de gestão escolar;
- g) Sete professores haviam participado de cursos de pós-graduação *lato sensu* – especialização;
- h) Todos os professores participavam de ações de formação continuada nas escolas, sendo estas organizadas pelos coordenadores pedagógicos e pelas empresas de assessoria contratadas pela rede municipal (Sistema apostilado de ensino Positivo, CENPEC – centro de estudos e pesquisas em educação, cultura e ação comunitária e outras);
- i) Quanto ao tempo de experiência, encontramos professores em diferentes etapas da carreira docente. Para organizar a distribuição por idade, nos apoiamos em Huberman (1992, p. 37-59), autor que apresenta os ciclos profissionais docentes baseados em fases/temas da carreira. Para o referido autor de 1 a 3 anos o professor está na “entrada na carreira/tateamento”, de 4 a 6 anos de trabalho o professor está na fase da “estabilização, consolidação de um repertório pedagógico”, de 7 a 15 anos na fase da “diversificação/ativismo”, de 15 a 25 anos na fase dos “questionamentos” e de 25 a 35 anos na fase da “serenidade, distanciamento, conservantismo”. Apesar de estabelecer uma classificação, o autor afirma que uma interpretação determinista dos ciclos docentes seria ilegítima, já que os parâmetros sociais (contexto político, características da instituição em que trabalham, contexto econômico, etc.) e as próprias questões de gênero podem interferir na maneira como cada professor se relaciona com a sua profissão. Usando a classificação apresentada por Huberman, podemos afirmar que dos professores entrevistados encontravam-se nas seguintes fases: dois na “entrada da carreira”; dois na “estabilização, consolidação de um repertório pedagógico”; seis na fase da “diversificação/ativismo”; quatro na fase dos “questionamentos” e uma delas, próximo da aposentadoria, na fase da “serenidade”.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

A partir de uma primeira análise dos dados consideramos importante criar categorias baseadas no roteiro⁵ (Apêndice A) utilizado na entrevista com os professores, a fim de possibilitar ao leitor uma melhor visualização e compreensão a respeito da percepção dos entrevistados sobre as avaliações externas. Segue abaixo a apresentação e discussão dos dados:

5.1 A participação da escola nos sistemas de avaliações externas

Os professores, no geral, demonstraram ter conhecimento superficial sobre a participação da escola nos sistemas de avaliações externas e muitos tiveram dificuldades e ficaram confusos ao falar sobre os sistemas ou alegaram não se lembrar de quais eram os sistemas em que a rede municipal participava.

Como podemos observar nas respostas abaixo apresentadas por alguns professores:

Sim. Você me pegou . Eu acredito que seja o SARESP (pensativo) o ...como que é o nome?

O SAELP , e eu não sei se tem mais alguma(pensativo) , não sei .

Tem a Prova Brasil , verdade .(P5)

É o INADE , tem ...agora eu não vou lembrar .

O SARESP , o INADE , tem um que ... pela prefeitura .

É o SAELP , acho que são essas . (P1)

Sim. Ahh...o Saresp....neh....aqui também tem o Saelp...e tem agora do infantil que a escola....éhh...Prova Brasil neh.....

Mas, do fundamental acho que é o Saresp e o Saelp...é isso?

Será que eu tô esquecendo de algum....acho que não...(P15)

Apesar do crescimento da participação das escolas nas avaliações externas, os professores parecem estar alheios a elas, sabem que elas existem e que fazem parte do universo escolar, mas por outro lado, não têm muitas informações a respeito delas, parecendo-nos que a participação se dá de forma “burocrática”.

⁵ O roteiro utilizado fez parte de um projeto maior de investigação. Por isso apresentava um rol considerável de questões relacionadas à outras temáticas não abordadas neste trabalho.

5.1.1 O conhecimento sobre a organização e os indicadores resultantes das avaliações externas

A maioria dos professores tem uma visão bem geral e superficial sobre as avaliações. Nota-se que os que conhecem alguma coisa a mais é porque já participaram aplicando ou corrigindo as avaliações na rede municipal ou estadual. Uma das entrevistadas também demonstrou maior conhecimento por ter sido coordenadora pedagógica no município durante um período.

Os professores demonstram um conhecimento um pouco maior a respeito do Saelp, o sistema que avaliação municipal que eles acompanharam mais de perto. Sabem que as avaliações possuem questões objetivas e que são para avaliar o desempenho da escola, apresentando, portanto, apontamentos bem genéricos sobre os sistemas.

Abaixo encontra-se alguns depoimentos dos entrevistados:

Ah , eu sei pouco, porque o ano que eu dou aula não participa dessas avaliações né? .Então , eu sei que vem essas avaliações de algum lugar e aplica na escola. Às vezes é a própria professora , as vezes troca de escola e depois essas crianças são avaliadas . A escola que for melhor ganha alguma coisa , sei lá, e tem a pontuação a melhor escola , a pior escola. É o que eu sei .(P1)

Aquilo que a gente já tá careca de saber pra avaliar o ensino em si né? O que às vezes a gente olha bem e fala, parece-me que não foi. Porque as vezes vem algumas coisas pra gente passar pra eles e não é avaliado nessa avaliação , as vezes são avaliado as outras coisas . O SAELP, como eu ajudei a preparar, porque eu fui convocada pra ajudar a selecionar as habilidades, então, eu acho, como eu já “to” engajada na sala de aula mesmo, então, eu acho que já foi mais adequado, então eu acho que realmente a gente conseguiu avaliar aquilo que era necessário. Agora o SARESP já acho um pouco complicado da gente saber. Porque eles fazem uma visão geral do estado todo e as vezes a visão que as nossas crianças tem daqui são as mesmas que as crianças tem de lá , entendeu?(P4)

Eu, na verdade, de provas assim , eu participei muito pouco porque o ano passado eu tive o primeiro ano que não fez nenhuma prova né?Logico que a gente sabe que o segundo ano participa. Então o no segundo ano vai exigir isso e isso nas provas, mas a gente se envolve de forma diferente. Quando você tem uma sala que vai fazer a prova é diferente de quando você "ta" com uma sala que não vai fazer a prova. O envolvimento é diferente. (P7)

Através desses depoimentos é possível observar também que os professores que não dão aula nos anos envolvidos com as avaliações não tem muita preocupação em conhecer como elas funcionam.

Alguns professores não se mostraram muito satisfeitos com os sistemas de avaliação, principalmente os aplicados no Estado que muitas vezes são atrelados aos bônus, o que não é o caso da rede municipal. Nesse caso é importante registrar que embora a pesquisa fosse na rede municipal, os professores apontavam, muitas vezes, exemplos da rede estadual na qual também trabalhavam. Conforme se observa na fala a seguir:

Olha , principalmente , nas escolas estaduais é uma grande sacanagem, porque alia-se a nota dos alunos com o desempenho do aluno , desempenho da escola com um bônus que você vai ganhar em cima disso .É uma grande ... A palavra é sacanagem mesmo .E pior isso é veiculado na mídia né? Por exemplo , a escola que eu estava no ano passado ela ficou a pior escola da diretoria de Bauru todo .Aí... Agora a escola vai passar por intervenção , bom né?Então vão ajudar.Issso é um sinal , que tão pedindo socorro!Mas eu to lá esse ano e não estou vendo intervenção em nada.A gente faz uns projetos pra viajar. Lá é uma burocracia danada , não tem ajuda não .Então é ...e outra é muito injusto você pegar um dia no ano e considerar aquele dia , considerando que o ser humano cada dia tá de um jeito. E outra sei lá , eu sou contra .(P2)

Quanto à organização e caracterização dos sistemas, apenas três professores afirmaram conhecer as matrizes de referência, que são aqueles que já ajudaram na correção das avaliações. A maioria dos entrevistados não conhece a matriz de correção e nem soube caracterizar os sistemas de avaliação dos quais a rede municipal participa e, mesmo aqueles professores que demonstraram um pouco mais de informação, o fizeram de uma maneira bem aligeirada. Ao serem questionados sobre como conheceram os sistemas, os professores deram respostas curtas e objetivas:

Um pouco, por causa do curso que eu faço. A formação de quinta-feira que eu faço que a Silvia , ela trabalha na correção das provas da SARESP e explicou pra gente .(P1)

Não ,nunca fui apresentado.(P2)

Ahhh...não faço a mínima ideia.....não sei como funciona.(P14)

Uma outra pergunta feita aos professores durante as entrevistas foi a respeito dos indicadores oficiais resultantes das avaliações externas, a maioria dos sujeitos declarou não entender como os indicadores são definidos, apenas uma professora disse entende como são definidos os indicadores de uma das avaliações (Saelp). Tal fato é curioso, uma vez que, muito embora recaia sobre os professores a cobrança dos resultados escolares, não há um

conhecimento de como são construídas as matrizes de referência e elaborados os indicadores. O que se toma como referência para a publicização dos dados é o resultado como produto.

5.1.2 A obtenção das informações acerca das avaliações externas

As informações que os professores têm sobre as avaliações, na maioria das vezes, são adquiridas na própria experiência e com o contato quando da aplicação das provas nas escolas. Alguns receberam informações na escola durante as reuniões, principalmente nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo organizadas pelos coordenadores pedagógicos e diretores, e outros através de pesquisas e conversas com os outros professores. Notou-se que não há um trabalho específico das escolas e da coordenação pedagógica sobre as avaliações externas que são pouco discutidas de forma efetiva no ambiente escolar, concentrando-se as discussões nos momentos que antecedem a aplicação das provas ou posteriores ao recebimento dos resultados.

Identificou-se que as discussões e informações sobre as avaliações são realizadas em maior profundidade apenas com os professores envolvidos com a aplicação das avaliações, ou seja, os professores dos anos e das disciplinas avaliadas, o que reforça a preocupação com os resultados e não com o processo. Como podemos observar nos depoimentos a seguir:

Quando nós somos professores no ano que vai ter...que serão aplicadas essas avaliações....a gente tem uma palestra explicando...que são as atividades totalmente direcionadas né?com um caderninho...éhh...explicando como será feita a primeira atividade....como será feita a segunda...tem vídeo que eles passam pra gente assistir,então, assim são várias coisas, que eles...éh...indicam o caminho que a gente tem que segui durante as avaliações na hora de ser aplicadas. (P11)

Não, eles passam...mas é mais centrado nos professores do terceiro e do quinto ano, que vão aplicar...(P8)

Essas falas deixam claro que não existe uma preocupação com o envolvimento coletivo de forma em que todos os professores tenham conhecimento sobre as avaliações e discutam a respeito dos seus objetivos. Não existe portanto, a noção de que a avaliação faz parte de todo o processo e que reflete o trabalho da escola como um todo.

5.2 As dificuldades dos professores frente os sistemas de avaliações externas

Alguns professores afirmaram não ter dificuldades com os sistemas de avaliação porque nunca tiveram contato direto com esses e outros porque conhecem bem como funcionam e já trabalham com os conteúdos exigidos na avaliação no seu dia a dia.

As dificuldades relatadas foram mais fortes no que tange às cobranças de conteúdos que não estão presentes no currículo escolar. Da mesma forma, apontou-se como dificuldades a presença de algumas questões que não são adequadas ao nível de desenvolvimento intelectual dos alunos. Como podemos observar na fala abaixo:

É na avaliação externa eu tenho que seguir o currículo, que foi exigido e tem coisas que eu considero importante e que não estão ali naquele currículo. Nesse sentido que eu acho que coisas importantes na minha área, como o conteúdo do primeiro ano do ensino médio é um conteúdo de Geografia muito mais prático, a gente fazia a medição da sombra, fazia atividades assim voltadas mais pra prática. Agora não dá mais, agora o aluno não tem esse conteúdo. Eu acho prejudicial pro aluno. Na sétima série eu tinha uma outra maneira de trabalhar com conteúdos de Geografia....agora eu não posso.....eu não trabalho mais o que eu acho importante que é o conhecimento da América como um todo. As avaliações limitam por que tem que trabalhar daquele jeito... (P9)

Notou-se nesta resposta que os professores dos anos não avaliados pelos sistemas externos têm pequeno conhecimento dos instrumentos utilizados, o que denota que as avaliações externas não estão sendo trabalhadas coletivamente, mas ficando sob a responsabilidade dos professores diretamente envolvidos, principalmente os de Língua Portuguesa e Matemática.

Assim, como relatou uma das professoras entrevistadas:

Os professores, eles ficam assim, meio que preocupados com o desempenho dos alunos, porque querendo ou não...os professores vão ser os culpados né? Se os alunos forem mal....então....eles vão chamar os professores de Português e Matemática e das disciplinas que estão sendo avaliadas né? A professora de Português daqui ela até fala que é tudo culpa do professor de Português porque tem essa cobrança né? Se os alunos vão mal...o quê que tá acontecendo porque como eu falei essas avaliações, elas não consideram a realidade da escola em si porque não é só o conteúdo ali, que tá em jogo tem outras questões por trás.(P11)

Apontou-se também como dificuldade cotidiana para trabalhar com as avaliações a cobrança que os professores sofrem por bons resultados.

5.3 Como as avaliações interferem no trabalho cotidiano dos professores

A maioria dos professores acredita que as avaliações externas servem como ferramentas para “direcionar” o seu trabalho, por exemplo, eles preparam planos de ação ou

fazem seu planejamento focando nas habilidades nas quais houveram que foram falhas nas avaliações.

Parte dos professores demonstrou uma visão crítica sobre o impacto das avaliações dizendo que os sistemas ignoram o fato de que a escola é mais do que número e que os testes padronizados não medem o conhecimento apresentado pelos alunos.

Os professores, muitas vezes, disseram que se sentem obrigados a nortear seu trabalho de acordo com o que é exigido nas avaliações, o que interfere na prática ocorrida dentro da sala de aula e reduz a autonomia em relação ao processo pedagógico. O currículo que deveria ser fruto de discussões coletivas e organizado a partir das necessidades escolares, por exemplo, passa a ser controlado indiretamente pelos órgãos externos responsáveis pela produção das avaliações, visto que o trabalho na volta-se para melhoria dos resultados nas avaliações.

Nos depoimentos abaixo é possível identificar algumas das interferências no trabalho do professor:

Interfere porque eu sou cobrado depois né? Mas eu não estou nem um pouco preocupado, eu estou preocupado com os alunos e acho que isso aí... Por acreditar que isso aí não mede conhecimento, não mede(...) Na escola tem tantas coisas acontecendo ao mesmo tempo, é um caldeirão de conhecimento, de acontecimento né?(P3)

É, a gente prepara os planos de ação também mais focados no desenvolvimento daquelas habilidades que foram falhas durante as avaliações externas, mas assim no geral, a gente já faz o planejamento no início do ano, a gente já faz pensando no desenvolvimento dessas habilidades porque tem que ter né. (P6)

Ao ser questionado se o seu trabalho é norteadado pelas avaliações externas, o P5 declarou que:

Norteiam pra mim, por mim. Eu não norteio (risos), norteiam por mim. (P5)

A partir das falas dos professores podemos dizer que Hypólito(2010) está correto ao afirmar que as políticas de avaliação levam à padronização de conteúdos e métodos.

5.4 As cobranças da escola em relação às avaliações externas

Todos os professores relataram haver algum tipo de cobrança em relação às avaliações. Afirmaram haver cobrança dos próprios professores e da gestão escolar. No entanto, notamos que essa cobrança tem aspectos diferentes, os professores se cobram pensando na melhoria do ensino dos alunos, enquanto que a gestão parece estar mais

preocupada com os resultados finais. Alguns professores afirmaram que se sentem mais cobrados na rede estadual por conta dos resultados serem atrelados a bônus.

Os professores que se sentem incomodados com as cobranças, alegaram que procuravam conversar com as coordenadoras pedagógicas e fazer seu trabalho normalmente focado na qualidade do ensino dos alunos.

Os relatos dos professores deixaram evidente que as escolas têm sofrido pressão para obtenção de bons indicadores, o que leva a uma competição entre os profissionais que passam a trabalhar em prol de resultados deixando de lado os processos pedagógicos.

Eu acredito que a gente tem que desenvolver as habilidades do aluno então quando a gente tá desenvolvendo essas habilidades você já tá preparando eles pra essas avaliações. É a gente que prepara os planos de ação também mais focados no desenvolvimento daquelas habilidades que foram falhas durante as avaliações externas, mas, assim no geral, a gente já faz o planejamento no início do ano, a gente já faz pensando no desenvolvimento dessas habilidades (P6)

Olha dizer que não tem cobrança é uma mentira porque as escolas acabam tendo esse desafio de ter um bom desempenho nas avaliações. Você aparece bem ou mal através destas avaliações porque depois tem as divulgações que nem eu lembro que o ano que estava no Estado aqui tinha lá as metas que tinha que seguir, até mesmo acho que a do Estado “tava” vinculado com bônus (P7)

A cobrança altera também o currículo adotado pelas escolas:

É na avaliação externa eu tenho que seguir o currículo, que foi exigido e tem coisas que eu considero importante e que não estão ali naquele currículo.(P9)

Segundo os próprios professores essa cobrança que recai sob a forma de responsabilização é ainda maior em relação aos professores das disciplinas envolvidas nas avaliações (Língua Portuguesa e Matemática) e sobre aqueles que lecionam na turma que vai participar das avaliações naquele ano. De acordo com eles:

....Se os alunos forem mal....então....eles vão chamar os professores de Português e Matemática e das disciplinas que estão sendo avaliadas né?A professora de Português daqui ela até fala que é tudo culpa do professor de Português porque tem essa cobrança né....se os alunos vão mal...o quê que tá acontecendo porque como eu falei essas avaliações, elas não consideram a realidade da escola em si porque não é só o conteúdo ali, que tá em jogo tem outras questões por trás (P14)

Eu na verdade de provas assim, eu participei muito pouco porque o ano passado eu tive o primeiro ano que não fez nenhuma prova né. Lógico que a gente sabe que o segundo ano participa então o no segundo ano vai exigir isso e isso nas provas mas a gente se envolve de forma diferente, quando você tem uma sala que vai fazer a prova

é diferente de quando você "tá" com uma sala que não vai fazer a prova , o envolvimento é diferente . (P7)

A cobrança por resultados têm interferido até no momento da escolha das turmas, notando-se a perda da noção do trabalho coletivo:

Existe a pressão, inclusive, por exemplo, na hora da gente escolher uma turma: " ai não , eu não quero tal sala, porque ai tem tanta avaliação pra fazer" .É , é uma pressão só que a gente assim. Você vê como que a gente se envolve as vezes com coisa que não é essência né? " Ah , não eu prefiro pegar uma sala que não seja de sala , ano de avaliação externa porque aquilo ..." . Só que na verdade você "ta" preparando o aluno pro ano que vai fazer a avaliação né?Mas a gente se sente um pouco incomodada.Não é exagerado não mas você se sente um pouco assim impressionado , incomodado com as salas que fazem as avaliações , é uma pressão . (P7)

Percebe-se que a aplicação das avaliações externas trouxe repercussões para as diferentes dimensões da organização escolar. Uma das dimensões impactadas, como dito anteriormente, é o currículo, uma vez que as avaliações padronizadas ao visarem medir o desempenho escolar dos alunos sob a ótica de um parâmetro curricular único pressupõe a utilização de um currículo padrão por parte das escolas do país. Para Sousa e Bonamino (2012) essa é uma tendência mundial, já que:

Essa perspectiva mais universalista é reforçada pelo consenso que parece existir em escala mundial a respeito da pequena variabilidade das propostas curriculares, o que se reflete nos conteúdos das avaliações nacionais e na participação recente de 65 países no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), a partir da ideia de que o currículo de cada país é comparável aos dos outros países envolvidos. (SOUSA e BONAMINO, 2012, p. 3)

Ball (2005), estudioso do contexto educacional inglês, ressaltou que, quando utilizadas em conjunto, essas tecnologias – o gerencialismo e a performatividade - oferecem uma alternativa politicamente atraente e eficaz ao tradicional provimento de educação para o bem-estar público, centralizado no Estado. Da forma como foram implantadas, as avaliações geraram nos docentes sentimentos de responsabilização, tornando-se uma forte arma de controle para produzir competência e qualidade, transferindo aos sujeitos escolares responsabilidades que outrora pertenciam ao Estado.

A partir da responsabilização, elemento presente nas políticas atuais que difere de responsabilidade e compromisso coletivo com o trabalho, derivou uma grande pressão sobre a comunidade escolar que deixa de lado os processos pedagógicos para focar os resultados numéricos, utilizando esses como um fim em si mesmo, já que o publicizado é o indicador

obtido nas avaliações de desempenho e relação da escola frente às metas oficialmente estabelecidas.

De acordo com Ball (2002) a instalação de “uma nova cultura de performatividade competitiva envolve o uso de uma combinação de devolução, metas e incentivos para efectuar o replanejamento institucional”. Mesmo que seja um incentivo simbólico (como ter sua escola em destaque mediante os resultados nas avaliações), essa nova cultura tem alterado a relação dos professores e dos gestores com o trabalho, tornando-os responsáveis pelos resultados da organização escolar.

5.5 O apoio da gestão escolar em relação ao trabalho com as avaliações externas

Dentre os quinze professores que responderam a questão, sete disseram sentir falta de apoio para trabalhar com as avaliações, o que é contraditório, porque disseram que sempre que precisam de alguma coisa a coordenação está ali para auxiliá-los. Dois professores declararam que sentiam falta de apoio e, uma especificamente, em relação ao envolvimento de todos que fazem parte da educação do aluno (família, coordenação), pois para ela se todos colaborassem de alguma forma, haveria uma melhora da aprendizagem e, conseqüentemente, no resultado dessas avaliações e, outro professor sente falta de apoio, em relação ao acesso aos resultados que demoram muito a chegar à escola. O restante dos professores relatou existir um esforço por parte dos coordenadores em oferecer apoio aos docentes quanto as avaliações externas, mas que este não é suficiente.

Em relação à falta de apoio, os professores declararam que:

Acaba....a direção inclusive tendo até boa vontade....mas esse apoio também....ela também fica limitada.Sabe a direção também fica limitada, a coordenação neh.....quando a gente recebe uma ordem da diretoria....alguma coisa assim....passa pela coordenação pra ela passa pra gente.....por mais que eles queiram também....acaba sendo limitado....infelizmente não existe essa democracia....neh....nem para os gestores também....então, acho que impede um pouquinho de atingir os objetivos neh....ter bons resultados. (P9)

Sem dúvida....apoio falta e falta muito.....por que assim....eu acho assim....que.....o que eu vejo dessas avaliaçõesque pra mim muitas acabam sendo até inúteis.....por que o que eu vejo assim....pelo menos o que falam.....que essas avaliações são pra muda e pra elabora o currículo.....tudo o que a criança precisa adquirir no conteúdo....o conteúdo daquele ano.....pra que ela desenvolva e tenha uma aprendizagem significativa.....mentira.....isso não acaba acontecendo.....por que a gente só escuta cobrança.(P11)

Eu sinto....eu acho assim, que.....é que se a gente fôr falar....não tem como fica....justificando que ahhh...é família....por que a gente tem outra estrutura familiar....mas assim....deveria ser feito um trabalho mais conjunto de todos...neh....com esse objetivo de valorização mesmo...não pelos resultados de bônus e de resultados que...isso daí não tem nada a vêr...mas eu digo em relação a aprendizagem neh...eu acho que deveria sim, ser feito...até pela família...mas assim, os professores....por que o que foca mais é Português e Matemática...pesa mais...então, sempre é a gente que paga o pato neh...tem gente que num...tá....e envolve todas...(P15)

5.6 A participação da rede municipal em programas voltados à melhoria do desempenho escolar e as interferências no trabalho do professor

Além das avaliações externas foram citados nas entrevistas três projetos que são desenvolvidos na rede municipal, o EPV (Ensinar pra Valer), o PGE (Projeto de Gestão Escolar) e o Gestar, todos realizados em parceria com a iniciativa privada.

Assim como constatou Hypólito (2010):

Inúmeros municípios, a fim de alcançar metas estabelecidas pelo Estado e por seus estudos de avaliação, elaborados pelos órgãos orientadores, como o INEP, estão buscando apoio em empresas, fundações ou organizações não governamentais (ONG), por intermédio de diversos programas de intervenção pedagógica – Alfa e Beto, GEEMPA, Acelera (Fundação Ayrton Senna), entre outros – para garantir o sucesso da educação e a obtenção da tão almejada qualidade. O fracasso da qualidade da educação pública vem sendo atribuído por uma descentralização da culpa, que recai em última instância na responsabilização das escolas, do corpo docente, dos estudantes e pais. Nesse sentido, os municípios desempenham um papel crucial para a concretização desse processo. (HYPÓLITO, 2010,p. 1343)

Todos os professores comentaram sobre o PGE, projeto desenvolvido por meio da Kroton, empresa do setor educacional. A maioria considera o projeto como algo negativo e até os que enxergavam algum ponto que poderia ser aproveitado em sala de aula, achavam que o projeto se resume a um trabalho burocrático que acaba sobrecarregando o professor e ocupando muito tempo da sua aula. Este projeto tem como foco a implantação de novos modelos de gestão escolar, baseados na administração gerencial. Foi um projeto que surgiu a partir de um curso que os gestores da escola participavam e que não foi muito discutido com os professores. De acordo com os dados das entrevistas, os coordenadores e diretores apenas chegaram com a proposta na escola e os professores precisaram elaborar várias atividades, que muitas vezes eram bem complicadas para os alunos, voltadas para o estabelecimento de metas e de missão para um determinado período. Todas as ações do PGE estavam voltadas para a melhoria dos indicadores de desempenho.

Abaixo podemos observar a fala de alguns professores a respeito do excesso de tarefas desses projetos e como eles interferem no seu trabalho:

Olha , principalmente , o PGE ele engessa muito o trabalho da gente não dá pra fazer tudo né ,principalmente a gente que é professor de varias salas né . Não dá pra você fazer tudo que eles propõe, a gente faz alguma coisa, eu estou desenvolvendo um contrato com eles que o PGE propõe, mas na medida do possível eu faço .Agora é muitos ...a prefeitura se envolveu em muitos projetos do PGE e aqui é o seguinte não sei se vocês sabem mas 1/3 do tempo fora da sala de aula que é(...) , que o ano que vem até as escolas estaduais vão aderir essa pressão né?(P2)

Éhh...ele interfere...uma que ele não deixa eu dar uma aula normal....a aula que eu preparei....ele não deixa eu dar aquela aula....por que é muito papel...muita coisa....muita cobrança da coordenação, da direção...você tem que fazê....e a aula mesmo....se você fica só nas coisas do PGE você não dá aula....eu acho que atrapalha.(P8)

Alguns professores relataram que houve mudança na prática dos professores depois da implantação dos sistemas de avaliação, mas não deixaram claro quais foram as mudanças. Destacou- se nessa questão a posição dos professores em relação aos sistemas de avaliação. Muitos professores trabalham sob pressão, principalmente quanto ao PGE, de ter que fazer algo para melhorar o desempenho dos alunos nessas avaliações, que a maioria considera algo negativo ou ainda tem alguma resistência e isso acaba interferindo até no momento de escolherem sua turma, eles preferem os anos que não vão participar das avaliações.

5.6.1 As mudanças no HTPC depois da adesão da rede municipal aos sistemas de avaliação

Um professor relatou que não conseguia enxergar se houve mudanças na rede municipal a partir da participação das escolas nas avaliações externas, enquanto alguns disseram que não houve mudanças ou que estas foram pequenas. Entre os últimos, afirmaram que as avaliações externas são pouco ou quase não mencionadas durante o ano, concentrando-se as preocupações nos momentos que antecedem a aplicação dos testes e a divulgação dos resultados. Neste sentido, eles afirmaram que é possível perceber isso principalmente quando está perto do dia de aplicação das avaliações ou quando chegam os resultados dessas avaliações. Os entrevistados alegaram, porém, que se falava muito do PGE nos HTPC's, mais do que das avaliações externas, e que aumentaram as cobranças e estratégias para obter melhores resultados. De qualquer forma era uma maneira indireta de abordar as avaliações externas.

As mudanças nas escolas acontecem com mais intensidade próxima da data das avaliações e a respeito de projetos específicos, como destacaram os professores:

Sim , principalmente na época que vai acontecer a avaliação e quando chegam os resultados então houve uma mudança no sentido assim de cobrança mesmo por parte dos diretores em relação ao trabalho dos professores , cobrando resultados né (P3)

Na rede municipal mudou, por que nos HTPs a gente promove.....promovem pra gente assim, eles dão um respaldo.....pra gente resolve as coisas do PGE.....troca informação....troca idéia....aí um expõe um trabalho....um trabalho assim, através do data show. (P10)

5.6.2 As mudanças no trabalho docente a partir da participação da rede municipal nos sistemas de avaliação do desempenho

A partir da participação da rede municipal nos sistemas de avaliação de desempenho, alguns professores relataram que se sentiam de alguma forma pressionados e que essa pressão os levava a ter algumas ações mais voltadas para essas avaliações, como por exemplo, elaborar atividades que ajudassem os alunos a compreender melhor como funcionavam os testes, principalmente o preenchimento dos gabaritos. Conforme foi relatado pelos entrevistados:

Sim , que nem dessa da SAELP que foi pra todas series né , todos os anos eu precisei trabalhar . E agora em julho a gente tem de novo então é o que “ta” sendo trabalhado porque muitas crianças não sabem trabalhar com gabarito , não sabe o que é isso então eu tive que começar .(P1)

Pressionada com certeza . Todos sentem mais pressionados e gera até uma certa (...) ai é um clima assim ,o clima fica pesado né na escola no geral principalmente nessas épocas de avaliação depois a coisa vai amenizando mas na época o negocio fica , todo mundo fica com estresse assim a flor da pele , fica tenso (risos) tem sim mexe muito com o emocional .(P3)

É tem as mudanças , tem que ter né? porque a prova é diferente . Eu me lembro o ano retrasado , eu apliquei uma prova pro segundo ano e tinha então assim ,a forma com que perguntavam depois você vê que a própria apostila acho que teve mudança ai da apostila , o próprio material integrado ele trás alguma coisa que já é cobrado .Na prova do SAELP que teve no inicio do ano , tem atividades que são idênticas a que esta na apostila né . Então assim vai mudando .Vai direcionando .(P7)

Os professores que tinham uma visão mais negativa dos sistemas de avaliação declararam não haver nenhuma mudança em seu trabalho, uma vez que ignoravam por completo as avaliações e seus resultados na organização das atividades pedagógicas. É importante relatar que neste caso estavam os professores cujas disciplinas não eram avaliadas.

As avaliações externas tem gerado um impacto grande nas escolas, porém algo que tinha como objetivo servir para ser um instrumento para auxílio do processo de ensino e aprendizagem e para definição de novas políticas passou a ser o próprio foco do processo com destaque para os resultados. No entanto, apesar dos impactos são poucos os profissionais que têm uma visão crítica a respeito do uso dessas avaliações:

É assim, eles avisam que vai ter a prova...e aí os professores vão lá, aplicam a prova...daí eles explicam como essa prova tem que ser aplicada...só que eles não falam mais nada....aí nós vamos saber o resultado algum tempo depois (P11).

A avaliação leva a um sistema de classificação. É feito uma classificação e eu acho errado por que eu acho que eles têm que considerar a realidade do bairro também, tem várias coisas numa avaliação que tem que ser consideradas. Lá (bairro da escola) é um bairro assim, bem carente, os alunos estão lá em período integral....o dia inteiro...então, tudo isso tem que ser considerado.....só que nessas avaliações geralmente não é. É tudo padronizado (P14).

A implantação dessas avaliações trouxe mudanças no trabalho docente e para a organização da escola, uma vez que como os professores destacaram que as avaliações passaram a nortear o trabalho na escola, mesmo que contra a vontade de alguns. Mas, essas mudanças não tem atingido a todos e não tem mobilizado o poder público no sentido de que se cumpra suas obrigações. Então passa a ter destaque na escola a performatividade onde:

Os desempenhos (de sujeitos individuais ou de organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção e inspeção. Significam, englobam e representam a realidade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento e avaliação (BALL, 2002, p. 4).

Segundo um dos entrevistados:

É tenso, é tenso. Já tive algumas lutas aqui, quarta- feira passada teve Conselho de Classes tive alguns problemas porque realmente é isso algumas pessoas querendo direcionar, direcionar o que você faz ou tirar a responsabilidade de alguém e por em cima de você uma responsabilidade que não é sua (P 5)

A fala desse professor reforça o clima estabelecido dentro da escola a partir da implantação das avaliações externas, mais uma vez apontando para a responsabilização dos professores por melhores resultados do desempenho dos alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa era analisar as percepções dos professores envolvidos nessa pesquisa acerca das avaliações externas presentes numa rede municipal de ensino de modo que nos ofereçam dados qualitativos para compreensão dos impactos causados na sala de aula.

A partir da análise dos dados, foi possível constatar algumas contradições no relato dos professores, muitas vezes devido à falta de conhecimento mais profundo a respeito dos objetivos dos sistemas de avaliações externas, o que se deve à pequena discussão feita cotidianamente nos momentos coletivos. Percebeu-se que a discussão não tinha como foco a organização e as características dos sistemas de avaliação, mas os resultados de desempenho.

Os dados revelaram contradições também entre os objetivos oficiais dos sistemas de avaliações externas e suas implicações no cotidiano escolar, já que focam os resultados e não os processos pedagógicos. Também descentralizam responsabilidades.

É justamente dessa forma que as avaliações externas foram postas nas escolas desta rede municipal, sem discussão e conhecimento claro, principalmente, dos professores que tem acarretado em alguns pontos que causam impactos, na maioria das vezes negativa no cotidiano da sala de aula.

As avaliações externas não têm sido trabalhadas coletivamente, sendo alvo da responsabilização individual, principalmente dos professores responsáveis pelos anos e disciplinas envolvidos nos testes padronizados, portanto tais professores trabalham com certa pressão sobre os resultados da escola.

Muito professores se veem obrigados a preparar suas aulas e atividades de acordo com os moldes exigidos nas avaliações, prejudicando muitas vezes a autonomia em sala de aula e engessando o seu trabalho.

Os professores apontaram críticas à cobrança de conteúdos que não estão no currículo da escola e a apresentação de questões não adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos, que dificulta a avaliação dos alunos e desqualificam a supervalorização atribuída as avaliações externas em detrimento das avaliações processuais.

Desta forma, as avaliações externas presentes nas escolas tem causado os seguintes impactos no trabalho do professor em sala de aula: redução da autonomia na escolha das atividades e forma de trabalhar o seu conteúdo, redução do conteúdo que está proposto nos

currículos uma vez que ele precisa se preocupar com o conteúdo exigido nas avaliações e falta de tempo para realizar avaliações formativas pois precisa se preocupar com números ao invés do desenvolvimento dos alunos.

Nesse sentido, outros países de economias capitalistas, como os Estados Unidos, têm abolido ou realizado alterações nos sistemas avaliação escolar por considerar que estes não apresentam resultados fidedignos acerca do processo de ensino e também por e considerarem que o modelo adotado não tem provocado mudanças qualitativas nas escolas.

A pesquisa revelou ainda a necessidade que existe de uma discussão mais aprofundada e coletiva a respeito das avaliações nas escolas, a fim de esclarecer os seus objetivos de forma que ela possa contribuir para melhoria do ensino/ aprendizagem não só de forma quantitativa, mas principalmente qualitativa.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional.** In: Educ. Soc., Ago. 2001, vol.22, no.75, p.15-32.
- ANDRÉ, Marli E.D.A. e LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: Ed. EPU, 1986.
- BALL, Stephen. J. **Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade.** Cadernos de Pesquisa, v.35, n.126, p.539-564, set/dez. 2005.
- BALL, Stephen. J. **Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade.** In: Revista Portuguesa de Educação, Braga, vol. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.
- BARROSO, João. **Da política baseada no conhecimento às práticas baseadas em evidências. consequências para a regulação do trabalho docente.** In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e DUARTE, Adriana (Orgs) Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.
- BERTAGNA, Regiane Helena. **Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela.** In: Pro-Posições, Dez 2010, vol.21, no.3, p.193-218.
- BRASIL. Portaria nº 482, de 07 de junho de 2013. Sobre o sistema de avaliação da educação básica- SAEB. Diário oficial da união, Brasília, DF, 10 jun.2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2013/portaria_n_482_07062013_mec_inep_saeb.pdf>. Acesso em: 10 jan.2015.
- CUNHA, M.I. **Profissionalização docente: contradições e perspectivas.** In: Veiga, I.P.A; Cunha, M.I. (Org). Desmistificando a profissionalização do magistério. Campinas: Papyrus, 1999. p.127 - 148.
- ENGUITA, M. F. **Ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização.** Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, 1991. P. 41-61.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação.** In: Educ. Soc., Abr 2004, vol.25, no.86, p.131-170.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores.** Porto: Porto, 1992.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Políticas curriculares, Estado e regulação.** In: Educ. Soc., Campinas, vol 31, n. 113, p. 1337- 1354, out-dez. 2010.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

NOVOA, A. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente.** Teoria & Educação, Porto Alegre, n.4, p. 109-139, 1991.

RIBEIRO, Benvinda Barros Dourado. **A função social da avaliação escolar e as políticas de avaliação da educação básica no Brasil nos anos 90: breves considerações.** Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação da UFG, v.2, n. 27, jul/dez 2002, p.1217-142.

SOUSA, Sandra Zákia; BONAMINO, Alicia. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola.** In: Educação e Pesquisa, São Paulo, 2012.

SOUSA, Sandra Zákia. **Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída.** In: Estud. av., Ago 2007, vol.21, no.60, p.27-44.

SOUSA, Sandra Zákia e OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências.** Cadernos de Pesquisa, vol.40, n.141, pp. 793-822, 2010.

SOUSA, M. Zákia.L. **Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional.**In: Dalila, Andrade Oliveira Orgs. Gestão democrática da educação: Desafios contemporâneos, 8ª ed. Petrópolis/ RJ: Vozes.2008.

APÊNDICE A

1) Questões gerais:

- a) Nome;
- b) Idade;
- c) Formação – onde e quando?
- d) Tempo de atuação na docência;
- e) Onde atuou? Em quais etapas de escolaridade?
- f) Como você vê a escola na atualidade?
- g) Há quanto tempo está nesta escola?
- h) Por que escolheu ser professor?
- i) Que dificuldades cotidianas você enfrenta em seu trabalho?
- j) Como reage a elas?
- k) O que gosta em seu trabalho?

2) Questões diretamente relacionadas ao projeto

- a) Sua escola participa dos sistemas de avaliações externas?
- b) Quais?
- c) O que sabe sobre as avaliações?
- d) Onde recebeu essas informações?
- e) Você conhece a matriz de correção, por exemplo, das avaliações? Sabe como funciona?
- f) Como ficou sabendo?
- g) Tem dificuldades com as avaliações externas? Por quê?
- h) Você entende como os indicadores são definidos?
- i) Isso é trabalhado na escola? Por quem? De que forma?
- j) Quais dificuldades você enfrenta para trabalhar com essas avaliações em seu cotidiano?
- k) Como elas interferem em seu trabalho?
- l) Há algum tipo de cobrança em relação a essas avaliações?
- m) De que tipo?
- n) De quem?
- o) Como você reage a elas?
- p) Sente falta de alguma coisa, apoio, para trabalhar com essas avaliações?
- q) Além das avaliações externas, há algum programa ou projeto específico da rede municipal com os desempenhos escolares e o estabelecimento de metas?
- r) Se sim, qual?
- s) Como funciona?
- t) Qual a justificativa para a existência dos mesmos?
- u) Que dificuldades você têm com em relação a isso?
- v) Como isso interfere em seu trabalho como professor?

- w) Mudou alguma coisa em seu HTPC, por exemplo, depois da adesão da rede municipal aos sistemas de avaliação?
- x) O que mudou em seu trabalho a partir da participação da rede municipal nos sistemas de avaliação de desempenho?
- y) Como você reage aos sistemas de avaliação? E os demais professores da escola?
- z) Como a coordenação pedagógica se posiciona em relação a essas mudanças?
- aa) Você percebe alguma mudança na prática docente depois da implantação dos sistemas de avaliação?