



A influência das avaliações externas no trabalho docente e na significação de qualidade

The influence of external evaluations on teaching work and on the significance of quality

La influencia de las evaluaciones externas en el trabajo docente y en la significación de calidad

Alessandra Maia Lima Alves¹

Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG, Brasil

Elita Betania de Andrade Martins²

Professora da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG, Brasil

Denise Rangel Miranda³

Professora da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG, Brasil

Recebido em: 31/08/2019

Aceito em: 17/12/2019

Resumo

O presente texto apresenta reflexões desenvolvidas como parte do estudo do grupo de pesquisa GESE (Grupo de Estudos em Sistemas de Ensino) coordenado por professores de uma escola federal e da Faculdade de Educação/UFJF. A pesquisa teve como objetivo identificar possíveis transformações nas práticas docentes e gestoras reconhecidas por profissionais da rede pública de Minas Gerais como decorrentes das atuais políticas educacionais. Utilizamos como suporte teórico-metodológico de Ball e Fairclough e utilizou como instrumentos de coleta dados questionários, entrevistas e análises de documentos. Parte das informações obtidas será aqui apresentada e revelaram que dentre as atuais políticas educacionais a avaliação externa tem assumido centralidade nas discussões realizadas nas escolas, provocando mudanças nas formas de trabalho sobretudo na ação docente que tem implicado em novas significações para o termo qualidade educacional.

Palavras-chave: Políticas públicas. Avaliação. Qualidade.

Abstract

This text presents reflections developed as part of the study by GESE research group coordinated by professors from a federal school and Faculty of Education / UFJF. The research aimed to identify possible changes in teaching and management practices, recognized by professionals from public schools in Minas Gerais as resulting from current educational policies, had the theoretical and methodological support of Ball and Fairclough, and used, as methodological instruments: questionnaires, interviews and document analysis. Part of the information obtained will be presented here, considering, in particular, the indications of the answers to the questionnaires, which indicated that among the current educational policies, external evaluation has taken center stage in discussions in schools, causing changes in the ways of working, especially in teaching action, which has also implied new meanings for the term educational quality.

¹ E-mail: alesandramailima@outlook.com

² E-mail: elita.martins@ufjf.edu.br

³ E-mail: denisermirandao@gmail.com

Keywords: Public policies. Evaluation. Quality.

Resumen

Este texto presenta reflexiones desarrolladas como parte del estudio del grupo de investigación GESE (Grupo de estudios de sistemas educativos) coordinado por profesores de una escuela federal y Facultad de Educación / UFJF. La investigación tuvo como objetivo identificar posibles cambios en las prácticas de enseñanza y gestión, reconocida por profesionales de las escuelas públicas de Minas Gerais como resultado de las políticas educativas actuales, contó con el apoyo teórico y metodológico de Ball and Fairclough y se utilizó, como instrumentos metodológicos: cuestionarios, encuestas y análisis de documentos. Parte de la información obtenida se presentará aquí, considerando, en particular, las indicaciones de las respuestas a los cuestionarios, los cuales indicaron entre las políticas educativas actuales, que la evaluación externa ha ocupado un lugar central en las discusiones en las escuelas, provocando cambios en las formas de trabajar. Especialmente en la acción docente, que también ha implicado nuevos significados para el término calidad educativa.

Palabras clave: Políticas públicas. Evaluación. Calidad.

Introdução

O exercício da docência implica além das atividades de ensino também a participação em pesquisa e extensão. Como professoras de instituições públicas federais e municipal, temos atuado há anos no grupo de pesquisa GESE (Grupo de Estudos em Sistemas de Ensino), que se dedica à reflexão sobre as propostas e políticas educacionais desenvolvidas no país.

A pesquisa mais recente deste grupo, intitulada “Que educação para que país: uma análise das políticas educacionais sob o olhar da escola”, financiada pela FAPEMIG (2017-2019), teve como objetivo identificar possíveis transformações nas práticas docentes e gestoras reconhecidas por estes profissionais da rede pública de Minas Gerais como decorrentes das atuais políticas educacionais. A partir das informações obtidas nos questionários, foi possível observar a influência das avaliações externas no cotidiano escolar, em particular sobre o trabalho docente, e novas significações para o termo qualidade educacional.

Para compreender essa influência, são tecidas considerações a respeito da polissemia do termo política pública e da análise teórica metodológica que embasaram nossa pesquisa. Em seguida, apresentaremos seu desenvolvimento, as características dos participantes, e os dados relacionados à avaliação externa, em especial, os vinculados ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Políticas públicas: ciclos e interpretações

Iniciamos tecendo breves considerações sobre o termo “política pública”, objeto de análise da pesquisa, já sabendo que não é tarefa fácil devido à polissemia do mesmo. Para delimitarmos nossos

olhares e concepções. Para Lima (2012), Jardim, Silva e Nharreluga (2009), o estudo das políticas públicas reflete a tentativa de compreender o papel que o Estado desempenha e suas implicações na atual sociedade. Ou seja, observar a lógica de interação entre Estado e sociedade, identificar as relações vigentes entre os variados atores e entender a dinâmica da ação pública.

É consenso entre os autores lidos que os termos política e política pública são de difícil conceituação, justamente por serem polissêmicos. Costa (2010) assevera que esse processo se torna mais simplificado para autores de língua inglesa, uma vez que eles dispõem de termos para designar o que, em francês e português, se encontra sob a noção de política. Para os ingleses, existem três termos distintos, a saber: *polity*, compreendendo a esfera política, *politics*, relacionado à atividade política e *policies*, que seria a ação pública. Muller e Surel (*apud* COSTA, 2010), explicitam sobre as três definições:

[...] A primeira faz a distinção entre o mundo da política e a sociedade civil, podendo a fronteira entre os dois, sempre fluida, variar segundo os lugares e as épocas; a segunda designa a atividade política em geral (a competição pela obtenção dos cargos políticos, o debate partidário, as diversas formas de mobilização...); a terceira acepção, enfim, designa o processo pelo qual são elaborados e implementados programas de ação pública, isto é, dispositivos político-administrativos coordenados em princípio em torno de objetivos explícitos (MULLER; SUREL, 2002, p. 11 *apud* COSTA, 2010, p. 31).

Em nossa pesquisa, o objeto de análise são as *policies*, políticas públicas voltadas para Educação. Contudo, como elas não ocorrem isoladamente, para compreendê-las, é necessário também considerar os processos que as originaram e a ressignificaram, ou seja, as *politics* e *polity's*. Essas definições nos guiaram nas análises sobre as políticas públicas em quatro escolas públicas em um município da zona da mata mineira.

O recorte para esse artigo são as influências das avaliações externas no cotidiano escolar, mais especificamente os índices do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). No esquema 1 destacamos, resumidamente, a totalidade que engloba as políticas públicas de avaliação sistêmica, consideradas nesse estudo como processuais e influenciadas por diferentes contextos, nos quais, conforme afirma Ball (1996), as políticas são interpretadas e ressignificadas em constante movimento de ação e reflexão:

Esquema 1
Campos considerados nas análises



Fonte: As autoras (2018).

Explicando brevemente o esquema apresentado, temos as políticas públicas de avaliação externa presentes nas escolas públicas desde a década de 1990. Inicialmente, tais avaliações eram desenvolvidas com a finalidade de fornecer dados para a formulação de políticas públicas que contribuíssem para a qualidade da educação. Porém, segundo Bonamino e Souza (2012), a análise dos desenhos das avaliações em andamento, possibilita a identificação de três gerações de avaliações da educação em larga escala com consequências diferenciadas para o currículo escolar. Em uma primeira geração, a avaliação tem caráter diagnóstico. Na segunda geração, é feita a publicização e devolução dos resultados às escolas, e finalmente, na terceira geração, os resultados são vinculados à responsabilização, envolvendo mecanismos de compensação e sanções.

É importante destacar que apesar das políticas avaliativas serem pensadas muitas vezes para contextos macros, as escolas públicas investigadas são permeadas por seu contexto para interpretar e ressignificarem as provas, os resultados e o impacto no cotidiano escolar, o que será tratado mais a frente.

Nesse sentido, essas políticas públicas ~~(nesse caso as de avaliação)~~ são dispositivos político-administrativos coordenados, de forma processual, em torno de objetivos explícitos, mas que não se resumem apenas em sua elaboração e implementação.

Para entender esse movimento contínuo das políticas públicas e, tendo em vista que o objeto de pesquisa refere-se ao olhar dos professores às políticas públicas no contexto escolar, optamos pelo viés

teórico analítico da *abordagem do ciclo de políticas*, formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball⁴ e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), difundida no Brasil por Mainardes (2006; 2007).

Os referidos autores assinalam que existem diferentes contextos (contexto de influência, da produção de texto e o da prática) com características próprias e especificidades que se relacionam e dialogam, compondo um ciclo, em um movimento dinâmico e intenso de reflexões, produções e ações.

A compreensão de tal movimento, reforça a necessidade de conhecer a opinião de professores e gestores sobre as políticas educacionais em desenvolvimento. Como destacado por Ball (2008) na sua proposição de ciclo de políticas, as “políticas são intervenções textuais na prática”, nas quais, os professores, diretores e outros sujeitos constroem suas leituras do texto e reagem a estes textos, em função das circunstâncias que os cercam, dos problemas que devem resolver, no contexto em que se encontram. Nesse processo dão significado ao que é proposto, contestam, influenciam, constroem resposta, lidam com contradições, tentando configurar representações das políticas.

Bowe e Ball (*apud* MAINARDES, 2006) ressaltam que os profissionais que atuam no contexto da prática não são leitores ingênuos, sendo as políticas interpretadas de acordo com as diferentes experiências, valores e interesses. Partes dos textos políticos podem ser ignoradas, rejeitadas ou mal interpretadas. Tais interpretações podem ser consideradas, ainda, uma questão de disputa, dependendo dos interesses em jogo.

Para compreender esse processo de resignificação, usamos como aporte metodológico, as contribuições de Fairclough (2016), para quem a análise de discurso pode ser usada como um método dentre outros para investigar mudanças sociais. Para o autor, há uma luta na estruturação de textos e ordens de discurso, e as pessoas podem resistir às mudanças que vêm de cima ou delas se apropriarem, como também simplesmente as seguirem (FAIRCLOUGH, 2016).

Fairclough (2016) usa o termo “discurso” para considerar o uso da linguagem como forma de prática social, como um modo de ação das pessoas sobre o mundo e também como um modo de representação deste mundo. Segundo o autor, existe uma relação dialética entre o discurso e a representação social, por isso o discurso é um modo de constituir e construir “o mundo em significado” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 95).

Para a análise do discurso, conforme o referido autor, é necessária uma concepção tridimensional, considerando o texto, a prática discursiva (que envolve a forma como um discurso é produzido, distribuído e consumido) e a prática social. Ele ainda destaca que

⁴ Teórico que adota uma orientação pós-moderna, segundo Mainardes (2006).

[...] a análise da prática discursiva deva envolver a combinação do que se poderia denominar 'microanálise' e 'macroanálise'. A primeira é o tipo de análise em que os analistas da conversação se distinguem: a explicação do modo preciso como os participantes produzem e interpretam textos com base nos recursos dos membros. Mas isso deve ser complementado com a macroanálise para que se conheça a natureza dos recursos dos membros (como também das ordens do discurso) a que se recorre para produzir e interpretar os textos, (...) Portanto, a microanálise e a macroanálise são requisitos mútuos (FAIRCLOUGH, 2016, p. 120).

As contribuições de Fairclough (2016) nos auxiliaram a compreender as possíveis interpretações e ressignificações dos docentes e gestores que ocorrem nas etapas do ciclo de políticas organizado por Ball (1994) e nos orientaram nesse estudo.

Desenvolvimento da pesquisa: o contexto

Para conhecer como as políticas educacionais são interpretadas e recriadas, escolhemos quatro escolas públicas (2 pertencentes à rede estadual de Minas Gerais e 2 à rede do município de Juiz de Fora), a partir da combinação das seguintes variáveis: resultado de IDEB (acima e abaixo da média da rede) e localização das escolas em regiões centrais e de periferia.

A partir da definição das escolas e do estabelecimento de contato com a direção de cada delas, com fins a esclarecer os objetivos da pesquisa e obter autorização para sua realização, iniciamos o trabalho, com a aplicação de um questionário respondido voluntariamente por professores e gestores de cada uma das escolas pesquisadas. Apesar das dificuldades enfrentadas para aplicação do questionário, tais como a resistência de alguns professores em responder, as dificuldades de acesso aos professores decorrentes de um cotidiano docente bastante "corrido", a não devolução do instrumento, conseguimos obter 80 questionários, que corresponde a 36,03% de um total de 222 professores⁵.

Os questionários foram tabulados com auxílio do *Google Forms*⁶ e as respostas obtidas auxiliaram na formulação de um roteiro de entrevista com alguns professores e gestores de cada uma das escolas. Vale ressaltar que além dos questionários e das entrevistas, o grupo realiza também a leitura do projeto pedagógico das instituições, das atas de reuniões pedagógicas realizadas nos anos de 2017 e 2018 e de documentos oficiais. No presente texto, utilizamos para a análise os dados obtidos a

⁵ É preciso considerar que neste total, alguns professores são contados mais de uma vez, por possuírem mais de um cargo na escola.

⁶ Ferramenta online que permite a organização de questionários e a tabulação das respostas.

partir dos questionários e nas entrevistas.

Refletindo a realidade nacional⁷, a maioria dos respondentes possui mais de 30 anos (faixa etária de 30-44 anos corresponde a 57,5% e os com mais de 45 anos, são 32,5%). Todos os professores participantes do estudo possuem curso superior, sendo que 52,5% fizeram especialização (*lato sensu*), 15% Mestrado e 5%, o Doutorado.

Mais da metade dos que responderam ao questionário são efetivos (58,8%) e experientes no exercício profissional, já que 38,8% atuam há mais de quinze anos e apenas 11,2% atuam há menos de 3 anos na profissão.

O questionário respondido por professores e gestores, que não deveriam se identificar, apresentava questões abertas e fechadas, para que pudessem se posicionar sobre as atuais políticas educacionais, em especial a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), as avaliações externas, especificamente o IDEB, a Lei do Piso Salarial Nacional e o Plano Nacional de Educação.

Os dados indicaram que 70% dos professores⁸ se consideram razoavelmente informados sobre as atuais políticas educacionais e 10% responderam afirmativamente à questão “(3.3) Você acredita que as atuais políticas educacionais têm contribuído para a qualidade da educação?”. Os demais acreditam que não têm contribuído (37,5%) ou apenas contribuído em parte (50%).

As afirmativas dos profissionais utilizadas para justificarem a não contribuição das políticas podem ser agrupadas, como exemplificado nas falas abaixo, em denúncias quanto a falta de participação dos professores e o desconhecimento dos governantes da realidade escolar: “As políticas educacionais não atendem às demandas da escola.” (EEA 016⁹), “Como algumas políticas são impostas, sua implementação fica complicada. A falta de participação dos professores na sua elaboração é um fator que dificulta ainda mais essa implementação” (EMR 007); “As políticas não são discutidas com as pessoas que realmente estão nas escolas e que sabem o que precisamos” (EEH 001).

Outros aspectos evidenciados nas respostas obtidas foram a falta de investimentos: “Falta investimento para o atendimento às políticas sociais” (EEA001); a imposição de um modelo de formação de mão de obra barata: “A formação que se busca através de tais políticas públicas visam, em maior escala, a formação de mão de obra barata, não prioriza a qualidade” (EEA 004); e a presença de uma

⁷ Conforme dados do Censo Escolar (2017) há uma concentração de docentes nas faixas etárias de 30 a 39 anos e de 40 a 49 anos (34,5% e 31,2% do total, respectivamente).

⁸ Vale aqui destacar que apesar de utilizarmos a expressão “professores”, dentre os respondentes haviam, também, profissionais que exerciam a função de coordenadores ou gestores, que necessariamente, não teriam que se identificar. Possíveis diferenças de opiniões a partir do cargo que exercem poderão ser abordadas no momento das entrevistas.

⁹ Código utilizado para identificação do questionário por escola e numeração do respondente.

lógica de educação pautada “em números” que desconsidera outros elementos importantes para a educação: “A educação busca números e não conhecimento” (EMR 001); “Valoriza-se muito os número em detrimento da real qualidade da educação e dos valores éticos e morais” (EEH 017).

Se para os professores, as políticas educacionais não têm contribuído para a qualidade da educação, algumas de suas respostas indicam que estas políticas têm produzido efeitos no cotidiano escolar, sobretudo na compreensão do que é qualidade. Um dos professores ao responder a referida questão¹⁰, apresentou como justificativa para a não contribuição das políticas educacionais, o fato de “Os resultados nas avaliações externas são muito abaixo do esperado” (EEA013). É interessante observar que em uma das visitas à instituição, na qual esse profissional trabalha, fomos questionados sobre quais escolas participavam da pesquisa, pois na fala dos presentes “Pesquisar só as escolas felizes, é fácil”, referindo-se à satisfação de trabalhar em uma escola com um desempenho satisfatório em avaliações externas (IDEB acima da média projetada) é motivo de se considerarem “felizes”.

Há indícios, portanto, que dentre as diferentes políticas educacionais em desenvolvimento, as ligadas à avaliação externa têm produzido efeitos no trabalho docente, é o que exploraremos um pouco a seguir.

O destaque das avaliações externas nas discussões

Como o objetivo da pesquisa era identificar transformações nas práticas docentes e gestoras, reconhecidas por esses, como decorrentes das atuais políticas educacionais, era importante saber como esses profissionais se informam sobre as políticas em desenvolvimento.

Ao responderem as questões sobre como as políticas educacionais chegam à escola, dentre as alternativas apresentadas no questionário, se destacaram as seguintes: através de informes da direção (63,7%), via sindicato (50%), através de colegas (46,3%) e através da mídia (43,8%).

As respostas também indicaram que as reuniões pedagógicas tem se constituído como o momento utilizado nas escolas para tratar das questões relativas às políticas educacionais, o que correspondeu a 78,8% das escolhas das respostas à questão 3.9 – “Na escola, quais os momentos utilizados para tratar das questões relacionadas às políticas públicas educacionais?”. É importante também destacar que 73% dos professores não discutem políticas educacionais em outros espaços além da escola. Para essas reflexões, devemos considerar a afirmação de Fairclough de que:

¹⁰ Questão 3.3 - Você acredita que as atuais políticas educacionais têm contribuído para a qualidade da educação?

os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas são também capazes de agir mutuamente no sentido de realizar nas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras (FAIRCLOUGH, 2016, p. 126).

Além de saber como os professores se informavam e quando discutiam, era necessário verificar quais os assuntos referentes a políticas públicas mais discutidos na escola. Dentre as alternativas apresentadas, evidenciou-se o destaque das avaliações externas com 70% das escolhas, seguida das alternativas: Lei do Piso do Magistério (67,5%) e Reforma do Ensino Médio (57,5%).

Acreditamos que o destaque às discussões sobre Lei do Piso (Lei 11 738/2008¹¹) e Reforma do Ensino¹² Médio deve-se ao período de aplicação dos questionários, primeiro semestre de 2017. Neste período, os professores da rede municipal pesquisada, se mobilizavam contra mudanças em seu plano de carreira e era recente a aprovação da Reforma do Ensino Médio¹³, etapa de ensino oferecida em sua grande parte pelas redes estaduais de ensino, o que corresponde a 84,8% da oferta, conforme dados do Censo Escolar 2017.

A ênfase dada às avaliações externas parece estar ligada ao crescimento das avaliações de sistemas escolares que, segundo Sousa e Oliveira (2010), ganham centralidade a partir dos anos de 1990, com expectativas de melhoria da qualidade de ensino.

Considerando que as avaliações dos sistemas, verificam não só o desempenho dos estudantes, mas também o trabalho dos professores, é importante atentar que, conforme Shiroma e Evangelista (2015), as práticas de monitoramento do trabalho docente, são indicadas pelos Organismos internacionais como uma das vias para a *(re)formação dos professores*, expressão usada pelas autoras e ligada a um processo cultural de exaltação da meritocracia e de comparabilidade de resultados, necessário conforme tais organismos para a melhoria da qualidade de ensino.

Apesar de acreditarem que as políticas não têm contribuído para a qualidade em educação, os professores reconhecem a interferência das políticas públicas em seu cotidiano, 50% das respostas à questão 3.6¹⁴ foram afirmativas. Mesmo os 33,8% que responderam ser a interferência parcial, não a negam, apenas fazem críticas à forma, como pode ser visto em algumas das justificativas apresentadas

¹¹ Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

¹²A questão (3.5) “Quais das atuais políticas educacionais têm sido alvo das discussões nas escolas?” permitia a escolha de mais de uma das alternativas apresentadas.

¹³ Aprovada através da Lei 13.415 em janeiro de 2017.

¹⁴ Questão 3.6 - “As atuais políticas educacionais têm interferido no seu cotidiano profissional?”

pelos professores: “Ausência de autonomia por parte do professor no que tange à promoção anual do aluno” (EMR006); “Em parte, porque precisamos agir nas escolas, norteados pelas políticas educacionais, mas falta apoio e incentivo do governo” (EEH 013); “Porque apenas algumas delas chegam efetivamente trazendo mudanças concretas no cotidiano escolar” (EMJ009).

Isso significa que os professores já percebem modificações em suas práticas a partir do desenvolvimento de determinadas políticas educacionais e se posicionam sobre elas, pois estão atuando no contexto da prática e não são leitores ingênuos que apenas executam as políticas, mas as avaliam e as interpretam a luz desse mesmo contexto, de leituras e experiências prévias. Focando na questão das avaliações, quais seriam estas interferências?

Quando questionados especificamente sobre a influência ou não das avaliações externas em seu planejamento¹⁵, apenas 27,5% negaram tal influência, 37,5% responderam positivamente e 32,5% afirmaram que parcialmente. Podemos afirmar que a grande maioria (70%) percebe a influência das avaliações externas em seu trabalho, até os que afirmaram ser parcial, trazem em suas justificativas importantes elementos, que reafirmam tal influência.

É possível constatar que as avaliações passam a nortear o planejamento docente no que se refere aos conteúdos a serem trabalhados e as propostas de avaliações da aprendizagem¹⁶, como indicam algumas das justificativas apresentadas pelos que afirmaram ser parcial a influência das avaliações: “Algumas vezes nos dão direcionamento ao nosso trabalho” (EMJ007); “Procuro dialogar com o modelo de questões das avaliações padronizadas” (EMJ008); “Busco associar os modelos de provas externas com a forma de avaliar internamente”(EMJ011); “Direcionamento de conteúdo” (EEH 003); “Busco fazer um planejamento pedagógico voltado para as avaliações externas” (EEH 013); “Serve como direção/objetivo” (EMR008); “Base para uma avaliação do meu planejamento e possibilidade de re-planejar”(EEA024); **“Gastamos parte do tempo preparando o aluno para esta avaliação”** (EEA019, grifos nossos).

Até mesmo quem reconhece parcialmente a interferência das avaliações externas em seu trabalho revela a preocupação em preparar os alunos para tais provas, pois como afirma Viana (*apud* HORTA NETO, 2010) a avaliação deve ter consequências que não apenas informar os resultados.

¹⁵ Questão 3.12 - “As avaliações externas influenciam no seu planejamento pedagógico?”

¹⁶ Segundo a Resolução do CNE nº 4 de 13/07/2010, Art. 47 - A avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político.

Outras justificativas apresentadas pelos professores nos dão pistas de que as avaliações podem também interferir na imagem que esses profissionais têm de si e da escola na qual trabalham. A resposta de um dos professores deixa clara tal preocupação, “Preocupo-me como um possível mau desempenho dos alunos possa trazer uma má imagem da escola perante a comunidade” (EMJ 006) o que é reforçado por outros respondentes “Porque procuro me autoavaliar através dos resultados” (EMJ 010).

As respostas revelam então, que os professores passam a se perceber como bons profissionais a partir dos resultados de seus alunos. A avaliação externa começa, então, a exercer o controle sobre o trabalho do professor, transforma-se na “figura” a quem o professor se reportará para saber quais rumos seguir.

Como destacado por Shiroma e Evangelista (2015, p. 328) “a avaliação externa é uma forma astuta de formação, indução e estratégia de gestão. Em decorrência da avaliação, metas são traçadas, prioridades definidas e professores monitorados”. Os professores movimentam-se então, na busca de caminhos “Para melhorar resultados” (EEA 014), o que se fez mais presente em uma das escolas, justamente naquela a qual os professores se intitulam “felizes”, pelo fato da escola apresentar um IDEB acima da média, conforme pode ser observado no quadro a seguir.

Quadro 1

A escola tem desenvolvido alguma ação voltada para a melhoria do IDEB? (Questão 3.13)

OPÇÕES	EMJ	EMR	EEH	EEA
Sim	16 respondentes (20%)	10 respondentes (12,5%)	9 respondentes (11,25%)	19 respondentes (23,75%)
Não	1 respondentes (1,25%)	7 respondentes (8,75%)	7 respondentes (8,75%)	1 respondentes (1,25%)
Não Respondeu	2 respondentes (2,5%)	1 respondentes (1,25%)	3 respondentes (3,75%)	4 respondentes (5%)

Fonte: Aa autoras (2018).

As respostas ao questionário indicaram que 67,5% dos professores afirmaram desenvolver alguma ação voltada para a melhoria do IDEB, sendo que a escola EEA, na qual os professores se intitulam “felizes”, é onde se concentra o maior número de professores que reconhecem desenvolver tais ações.

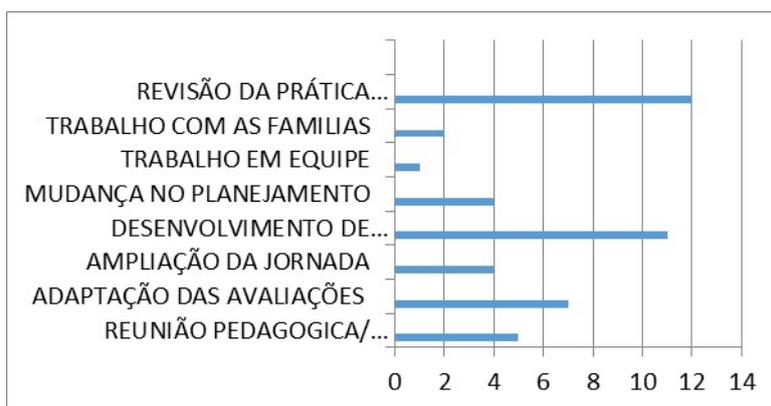
A ideia dos professores se sentirem “felizes” a partir dos resultados alcançados, ilustra bem a afirmação de Ball (2005), que num contexto de performatividade, o que importa são os resultados que podem ser quantificados. Essa subordinação à produção de resultados em avaliações, fruto das

reformas educacionais implantadas¹⁷, traz consequências na concepção de profissionalismo docente, já que este passa a ser considerado a partir de “desempenho (performance), em que o que conta como prática profissional resume-se a satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir de fora” (BALL, 2005, p. 542).

No questionário foi solicitado aos professores que listassem algumas das medidas adotadas pela escola para a melhoria do IDEB. Quase metade dos respondentes (39) não apresentou a medida adotada pela escola, o que é um importante dado e pode indicar certa forma de resistência docente aos impactos dessa política ou ainda, a não discussão coletiva deste tema na escola. Dentre as ações indicadas pelos outros 41 respondentes¹⁸, para a melhoria do IDEB, podemos destacar: revisão da prática pedagógica, desenvolvimento de projetos, adaptação das avaliações e ampliação da jornada, conforme pode ser observado no gráfico abaixo, o qual descreve o número de vezes que as ações foram especificadas nas respostas:

Gráfico

Ações desenvolvidas pelas escolas para a melhoria do IDEB segundo os professores – frequência



Fonte: As autoras (2018).

As respostas dos professores indicam que para as escolas melhorarem seu IDEB, um dos caminhos adotados tem sido a revisão da prática pedagógica, expressa em afirmações como “revisão do trabalho docente” (EMR004) e “reformulação das práticas educacionais” (EMJ011). Esse processo de revisão pode ser extremamente positivo, afinal é sempre bom podermos aperfeiçoar nosso trabalho. Mas por outro lado, pode representar a denúncia feita por Shiroma e Evangelista (2015) de que a

¹⁷ Reformas que acontecem no contexto brasileiro, a partir da década de 1990, sob influência de pensamento neoliberal com o objetivo de remodelar o Estado às demandas de um mercado globalizado e competitivo.

¹⁸ Vale considerar que 54 dos respondentes afirmou que a escola desenvolve alguma ação, porém 75,9% destes, ou seja, 41 professores apresentou a ação desenvolvida.

avaliação de resultados representa uma tentativa de intervenção no trabalho docente “gerando um processo de reificação, ademais de produzir uma indébita e vergonhosa expropriação do conhecimento e do saber-fazer dos professores” (SHIROMA e EVANGELISTA, 2015, p. 322).

Os professores passam então, a “reflexão dos resultados nas avaliações dos processos de ensino e aprendizagem e organizar ações” (EMJ005), com vistas à melhoria dos resultados e assim, de certa forma “exige-se deles que produzam e ‘melhorem’ os resultados e desempenhos mensuráveis; o que é importante é *o que funciona* para alcançar esses fins” (BALL, 2012, p. 44).

Os desempenhos mensuráveis dos alunos e a consequente elevação dos indicadores tornam-se a preocupação dos gestores (SHIROMA e EVANGELISTA, 2015) e também dos professores, que conforme as respostas apresentadas no questionário, desenvolvem projetos, na maioria das vezes, laboratórios de aprendizagem e aulas de reforço, visando que os alunos superem suas dificuldades e “déficit” de aprendizagem. Tais projetos combinados com ações como a adaptação das avaliações, através da inserção de “simulados” e de questões semelhantes as das provas padronizadas, buscam a melhoria de desempenho.

A preocupação com a melhoria do desempenho nas avaliações externas se deve ao fato dessas, hoje, mais do que indicadores de dados para formulação de políticas públicas, transformaram-se em um indicador de qualidade. Se consultarmos o texto do atual PNE (2014/2024), poderemos constatar na meta 7¹⁹ que se refere ao aprendizado adequado na idade certa, a ideia de qualidade atrelada à obtenção de médias no IDEB. Assim, ao invés do cálculo gerado a partir dos resultados da Prova Brasil e do fluxo escolar servir de “termômetro” para a discussão sobre caminhos a serem seguidos, passa a ser o próprio “ponto de chegada”.

A qualidade torna-se assim algo mensurável, refletindo uma concepção de qualidade total, a qual, segundo Matheus e Lopes (2014), é marcada por uma estreita relação entre os modos de operar da escola e as dinâmicas empresariais e por um discurso de eficiência e eficácia, característico das concepções instrumentais de educação. Ainda conforme os referidos autores, tal compreensão de qualidade é antagônica a uma compreensão de qualidade defendida por movimentos sociais e comunidade educacional, que defendem uma formação ampla, de luta pela cidadania e emancipação social, na qual currículo esteja vinculado à transformação social e a um projeto de Nação inclusiva, o que se constituiria em uma qualidade social.

¹⁹ Meta 7 - Aprendizado adequado na idade certa: Fomentar a qualidade da educação básica em todas etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb.

A defesa da qualidade social na educação é feita no documento produzido na II Conferência Nacional de Educação (CONED), produzido em 1997, por ocasião da discussão do primeiro PNE (2001/2011) e intitulado “Plano Nacional de Educação – proposta da sociedade brasileira”. Tal documento defendia que em uma perspectiva de qualidade social são valores fundamentais a serem elaborados: solidariedade, justiça, honestidade, autonomia, liberdade e cidadania.

Tais valores implicam no desenvolvimento da consciência moral e de uma forma de agir segundo padrões éticos. A educação de qualidade social tem como consequência a inclusão social, através da qual todos os brasileiros se tornem aptos ao questionamento, à problematização, à tomada de decisões, buscando as ações coletivas possíveis e necessárias ao encaminhamento dos problemas de cada um e da comunidade onde vivem e trabalham (CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1997).

O referido documento alertava que os planos educacionais brasileiros, tradicionalmente, são elaborados em gabinetes, com viés economicista e ainda denunciava que

A maioria deles vincula educação e desenvolvimento, visando a formar “recursos humanos, capital humano”, sem conceber a educação como instrumento que, a serviço de todos, enseje aumentar a probabilidade da criação científica, artística e cultural, resultando em emancipação social e política (CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1997).

Deparamo-nos, portanto, com jogo de forças que dialogam e se confrontam para a construção de um sentido de qualidade educacional, presentes não só nos documentos oficiais, como também nos contextos escolares e nos discursos de professores, como foi possível constatar a partir da tabulação dos questionários.

Quando apresentados a diferentes definições sobre o melhor significado de qualidade²⁰, a alternativa predominante foi “Formação ampla, luta pelos direitos de cidadania e emancipação social” (45%), muito ligada a ideia de qualidade social, defendida no documento da CONED, seguida da alternativa “Formação para o domínio de competências e habilidades necessárias à vida moderna” (38,8%), refletindo a influência da qualidade total (MATHEUS; LOPES, 2014) atrelada a concepções empresariais, as quais valorizam a questão da competência e da competitividade consideradas fundamentais para uma educação que atenda às necessidades do atual modelo de desenvolvimento econômico.

²⁰ Questão 3.4 - “Qual das alternativas abaixo exprime melhor o significado de qualidade em educação?”

As respostas aos questionários indicam que a avaliação externa tem contribuído para o fortalecimento de uma concepção de qualidade atrelada a desempenho, o que ficou evidenciado na “fala” do professor (EEA013)²¹ para quem as políticas não têm contribuído para a qualidade, pelo fato dos resultados nas avaliações externas estarem abaixo do esperado.

Apesar de ser possível verificar resistência dos professores a política de avaliação externa, a partir de afirmações como: “A educação busca números e não conhecimento” (EMR001) e “Valoriza-se muito os números em detrimento da real qualidade da educação e dos valores éticos e morais” (EEH 016), há fortes sinais que o desempenho em avaliações externas passa a ser considerado sinônimo de qualidade.

Daí a importância do alerta de Fairclough (2016) de que “ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o status de ‘senso comum’”. Podemos então, estar assistindo o desenhar de uma realidade, na qual o uso da avaliação, sobretudo, no sentido a responsabilização, envolvendo mecanismos de compensação e sanções (terceira geração) passe a ser vista como natural.

Considerações finais

As respostas aos questionários e entrevistas indicaram que apesar de os professores não acreditarem que as políticas públicas têm contribuído para a qualidade da educação, reconhecem que as avaliações externas têm sido alvo de discussões na escola, ao mesmo tempo em que ações são desenvolvidas buscando melhorar o desempenho em tais avaliações.

Foi possível, também, constatar indícios de que a avaliação externa, representada no presente estudo pelo IDEB, tem contribuído para a construção de uma compreensão de qualidade vinculada à mensuração, que começa a fazer parte do discurso docente e que pode resultar em culpabilização, como denunciado na “fala” de um dos professores “A cobrança apenas recai sobre os trabalhadores da educação” (EEA013).

A preocupação com o desempenho pode relativizar os aspectos sócio-políticos, atribuindo ao professor à responsabilidade de “realizar seu trabalho independentemente do contexto e das condições reais de sua escola e de suas relações de trabalho” (BRITO, 2009, p.93).

²¹ Apresentada anteriormente, na seção “Desenvolvimento da pesquisa: contexto”.

Esse pensamento pode resultar no fortalecimento de sujeitos e instituições que se consideram “felizes” ou “infelizes” a partir de resultados produzidos em avaliações, e conseqüentemente na lógica de meritocracia, desconsiderando que a aprendizagem dos alunos envolve inúmeros aspectos para além do esforço de professores e alunos.

Referências

BALL, Stephen John; BOWE, Richard. Subject departments and the implementation” of national curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, Stephen John. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, Stephen John. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 16 jul. 2012.

BALL, Stephen John **Education Reform**. Buckingham, OUP. London, 1994.

BONAMINO, Alicia; SOUZA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, abr./jun. 2012.

BOWE, R., BALL, S; GOLD With. **A reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de. Identidade docente: um processo de avanços e recuos. In: BRITO, Vera Lucia Ferreira Alves (Org.) **Professores: identidade, profissionalização e formação**. Belo Horizonte, MG: Editora Argvmentvm, 2009. p. 79-100.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2, 1997, Belo Horizonte. **Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira**. Disponível em: <http://www.fedepsp.org.br/documentos/PNE%20-%20proposta%20da%20sociedade%20brasileira.pdf> . Acesso em: 20 jun. 2018.

COSTA, Sandro Coelho. **A educação infantil no município de Contagem-MG: análise de uma política (1996-2010)**. 2010. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Brasília: Editora da UNB, 2016.

HORTA NETO, João Luiz. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91. n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010.

JARDIM, José Maria; SILBA Sérgio Conde de Albite; NHARRELUGA, Rafael Simone. Análise de políticas públicas: uma abordagem em direção às políticas públicas de informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, jan./abr. 2009. Disponível em:

<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/743/535>. Acesso em: 18 jul. 2018.

LIMA, Waner Gonçalves. Política pública: discussão de conceitos. **Interface**, E. 05, out. 2012. Disponível em: <http://revista.uft.edu.br/index.php/interface/article/viewFile/370/260>. Acesso em: 20 jul. 2018.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para análises da trajetória de políticas educacionais. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, SC, v. 1, n. 2, p. 94-105, mai./ago. 2006. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/34/10>. Acesso em: 20 jul. 2018.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MATHEUS, Daniele dos Santos; LOPES, Alice Cassimiro. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, p. 337-357, n. 2, abr./jun. 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 314-341, jul./dez. 2015.

SOUSA, Sandra Sáxia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.