

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: REPERCUSSÕES, TENSÕES E POSSIBILIDADES NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS DE PERIFERIA URBANA

Ivanildo Amaro de Araújo¹

CONTEXTUALIZANDO NOSSA INVESTIGAÇÃO

Palavras têm permeado os processos de gestão macro, meso e micro da educação: *metas, eficácia, eficiência, resultados, produto, excelência, performance, desempenho, qualidade*. Elas ganham sentido e vida própria a partir da utilização que delas se faz e aos interesses aos quais se submetem. Estes termos vêm sendo ecoados, freqüentemente, nos processos que envolvem a avaliação da educação básica desde a década de 1990 e, cada vez mais, têm se tornado presentes em nosso cotidiano.

Entretanto, é importante destacar que representam processos não-exclusivos do contexto nacional. Os movimentos em torno da avaliação de sistemas e de alterações nas políticas curriculares estão em curso desde a década de 1980, a partir de reformas educacionais implementadas por países centrais nas decisões políticas e econômicas mundiais – EUA e Inglaterra - denotando claro interesse regulatório e, portanto, de controle com intenções explícitas de transformar a educação num grande mercado (AFONSO, 2000, 2010; BALL, 2005; SACRISTÁN, 1999) e que foram disseminadas pelo resto do globo (DÍAZ BARRÍGA, 2009; DIAS SOBRINHO, 2003).

No Brasil, a implantação do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) em 1993, a aplicação da Prova Brasil a partir de 2005 e, mais recentemente, em 2007, a criação do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação) são ações que constituem um conjunto de políticas de alinhamento e ajustes em relação a estas políticas globais.

No nosso entender, não é justificável que escolas e professores, deixados a sua própria sorte e inseridos em contextos, por vezes adversos, sejam responsabilizados pelos mal resultados alcançados. É notório que a educação pública, em nosso país, vem carecendo de maiores cuidados e atenção. Entretanto, é fundamental que sejam feitas discussões responsáveis sobre as causas da baixa qualidade, focalizando claramente que qualidade se quer e com que finalidade. Afinal, que tipo de qualidade se busca? Qualidade para quem? Qualidade com que intenção e para atender a que interesses?

O presente artigo objetiva socializar achados preliminares de pesquisa² em andamento e busca contribuir para o campo da avaliação e do currículo, tendo em vista que as avaliações padronizadas em larga escala geram tensões diversas sobre o currículo real no cotidiano da escola básica, repercutem no trabalho do professor e propiciam e, em alguma medida, podem indicar possibilidades de mudança.

¹ Professor Adjunto do Departamento de Formação de Professores da FEBF/UERJ (Faculdade de Educação da Baixada Fluminense-Universidade do Estado do Rio de Janeiro). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da FEBF/UERJ.

² “Impactos dos resultados da Prova Brasil e do IDEB na Escola de Educação Básica: impasses, possibilidades e desafios das avaliações externas na melhoria da qualidade do ensino fundamental das escolas municipais da Baixada Fluminense”. A pesquisa conta com uma bolsista de Iniciação Científica, de Graduação em Pedagogia, custeada pela FAPERJ (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro) e com 3 pesquisadores voluntários, graduandos em Pedagogia.

Este texto organiza-se em duas partes. Na primeira, realizamos a descrição e problematização acerca do contexto de apropriação e análise dos resultados da Prova Brasil e do IDEB pelos sistemas municipais e dos processos de análise e definição de ações a partir desses resultados. Em seguida, faremos uma análise dos dados iniciais, coletados no espaço da escola. Estas análises preliminares já apontam para algumas perspectivas de reconhecimento dos impactos identificados no desenvolvimento do currículo escolar e na organização do trabalho pedagógico do professor, a partir das avaliações externas promovidas sobre as escolas localizadas em periferias urbanas da Baixada Fluminense, área metropolitana da cidade do Rio de Janeiro.

AVALIAÇÕES EXTERNAS, SUAS CONFIGURAÇÕES E O CONTEXTO DE NOSSA INVESTIGAÇÃO

Para definição do foco desta pesquisa, inicialmente, nos debruçamos sobre a análise dos resultados do IDEB que o município de Duque de Caxias atingiu nos anos de 2005 e 2007, buscando compreender o cenário que se configurava diante da sistematização dos processos avaliativos centrais.

A partir daí, outros dados foram estudados e verificamos alguns avanços e retrocessos nas redes municipais da Baixada Fluminense, nosso campo de pesquisa. Descartamos, à priori, fazer qualquer análise de forma distante da realidade, pois consideramos essencial conhecer de que forma as informações produzidas influenciam, principalmente, a organização da escola, o trabalho pedagógico do professor, a sua formação continuada, a reorganização dos processos de ensino e de aprendizagem, no currículo, na reordenação de tempos e espaços dentro do contexto real no qual se insere.

É de grande relevância que nos aproximemos da escola para compreender essas influências na dinâmica de seu cotidiano. A avaliação da escola e de seu trabalho é necessária. Entretanto, problematizamos os sentidos que ganham a Prova Brasil e o IDEB nas secretarias municipais e, em especial, no interior da escola. À priori, percebem-se movimentos nas redes e nas escolas, mas consideramos preocupante o quadro que vem se desenhando. As influências se concentram em uma onda de avaliação que invade o espaço da escola. Oliveira e Pacheco (2008) afirmam que há um processo generalizado de avaliação em todos os níveis, exercendo pressão e controle sobre o trabalho do professor e impondo uma conduta de adaptação à lógica dos exames como forma de evitar o fracasso e alcançar os resultados exigidos.

Ao identificarmos como os processos de apropriação, de análise dos resultados pelas secretarias, pelos gestores escolares, pelos professores acontecem é possível analisarmos e compreendermos o teor das repercussões, das tensões e identificarmos possibilidades das avaliações externas no currículo da escola e no trabalho do professor. Todo processo de avaliação sempre gera impactos, efeitos, ações e reações que podem comprometer o processo educativo. Neste texto, as seguintes questões têm guiado nosso olhar: a). Como se dá análise e utilização dos resultados pelas secretarias de educação dos municípios e pelas escolas? b). Que tipo de influências as avaliações externas e seus resultados têm promovido no desenvolvimento do currículo e no trabalho pedagógico dos professores?

Um dos argumentos favoráveis às avaliações externas considera a relevância do conhecimento das redes e do seu nível de qualidade da educação. As discussões sobre qualidade da educação não são recentes. As reformas educativas implementadas na segunda metade do século XX impuseram o caráter do significado de qualidade defendido por governos neoliberais: ênfase na centralização das avaliações e fomento à descentralização da gestão e

do financiamento com vistas à legitimação de valores “úteis à indução de procedimentos competitivos entre escolas e sistemas para melhorar pontuações nos *rankings*, definidos basicamente pelos desempenhos em instrumentos de avaliação em larga escala.” (SOUZA & OLIVEIRA, 2003, pp. 874-875).

As reformas se aprofundaram, principalmente, com conotações claramente liberais ao longo dos anos 1990, com a inserção de políticas de avaliação em larga escala, configurando o que Afonso (2000) denomina de *Estado Avaliador* e que, por conseqüência, persistiram na primeira década deste século. De acordo com estas visões políticas de caráter liberal, as práticas de avaliação, sob o governo federal da gestão 1995-2002, foram aprofundadas na gestão 2003-2010. Segundo Freitas (2007), as políticas de avaliação, bem como as referências curriculares, seguiram o curso das propostas liberais com foco na responsabilização das escolas e de professores, isentando o Estado das obrigações que lhe cabem e por meio de ações insistentes na tentativa de privatização da escola pública.

No início dos anos 2000, o desafio da qualidade na educação permaneceu como foco principal das políticas públicas e de pesquisadores, de gestores, de professores. Entretanto, longe de consensos conceituais e políticos, a temática permanece na ordem do dia, gerando controvérsias e dissensos. Neste cenário, continuam presentes preocupações como as desigualdades de acesso à educação básica, ainda que tenha sido ampliado nos últimos anos; com a evasão; com o fluxo e com o progresso dos alunos em suas aprendizagens; com as condições materiais e imateriais para o desenvolvimento do trabalho docente, dentre outros aspectos de complexidade evidenciada.

Como mais um desses elementos, as formas de exclusão, desde 1980, direcionam-se não mais para a falta de escolas, mas para as diversas formas de disseminação do fracasso escolar e obstáculos que impedem as aprendizagens de crianças e adolescentes. No momento em que o acesso é ampliado, outras formas de exclusão são produzidas no interior dos sistemas escolares. Passa-se “da exclusão da escola para a exclusão na escola” (OLIVEIRA, 2007, p. 682). Esta regularização de fluxo, porém, tem sido criticada por descartar em sua essência a qualidade do ensino. Conforme o autor, sem discutir os sentidos da qualidade, o que fica evidenciado é que há uma redução nos impactos de um dos mais tradicionais mecanismos de exclusão: reprovação seguida de evasão. Diante disso, o desafio que se coloca é a assunção e responsabilização pelo avanço nas aprendizagens de crianças e jovens.

Os problemas não podem ser enfrentados apenas com a recondução do fluxo escolar e dos resultados de desempenho dos alunos como indicadores únicos da qualidade da escola. É fundamental que ela envolva melhoria na formação de professores, na constituição da gestão democrática no âmbito das escolas, na melhoria das condições materiais de trabalho e da infraestrutura da escola, na melhoria da segurança interna e nos arredores das unidades escolares, nas possibilidades de envolvimento das comunidades nas decisões da escola. Freitas (2007) concorda que há problemas também nas escolas, mas é preciso reconhecer que há problemas grandes nas políticas públicas, no sistema socioeconômico que ainda gera desigualdades.

Um outro dado relevante que se coloca como objeto de investigação é a implantação e implementação das avaliações sistêmicas padronizadas que ganharam força nas políticas públicas federais, estaduais e municipais e que, conseqüentemente, provocam impactos substantivos no complexo e plurirreferencial cotidiano da organização do trabalho na escola.

As avaliações externas impactam na autonomia profissional dos docentes e no controle das ações pedagógicas, além de interferir, principalmente, na imagem externa da

escola³. Se conduzidas com metodologias adequadas e não se sustentarem numa perspectiva reducionista de formação, estas avaliações podem fornecer informações relevantes sobre o desempenho dos alunos, sobre o trabalho dos professores, sobre o funcionamento da escola e sobre as condições de trabalho (FREITAS et. all., 2009).

No Brasil, elas vêm sendo praticadas, predominantemente, com objetivos de avaliar professores por meio do desempenho dos alunos, premiando-os e/ou punindo-os, conotando um quadro de controle do trabalho docente e de administração gerencialista da escola. Em diversos sistemas estaduais e municipais, tem sido criadas formas baseadas na meritocracia de bonificação e premiação aos professores como forma de melhoria da qualidade do desempenho dos estudantes, bem como tem se transferido o modelo da Prova Brasil para o espaço local do município como forma de avaliação das redes, de controle e de administração dos processos educativos.

Para Freitas (et.all., 2009), o objetivo de melhorar a qualidade da educação mediante a avaliação de professores e da escola torna-se uma ilusão. Os autores discordam da forma como algumas redes conduzem suas políticas de avaliação, tendo em vista serem políticas de governo sustentadas na lógica de mercado e não em políticas de estado, como expressões democráticas e representativas dos diversos organismos da sociedade. As avaliações externas centralizam sua função na aferição do desempenho do aluno ou do professor em exames padronizados, que indicam conteúdos mínimos a serem aferidos pautados em matrizes de referência que representam extratos dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). Depreende-se, dessa forma, que

A ideia de tornar o currículo e as escolas mais práticas deve-se, em grande parte, à pressão do utilitarismo educacional e do modelo tayloriano de gestão científica, descrito, por vezes, como poder mágico, porque a panacéia para todas as doenças econômicas (PACHECO, 2003, p. 44).

Há um movimento no cotidiano da escola que nos preocupa: organizar as aprendizagens para enfrentar os testes padronizados. Isso significa que o currículo sofre interferências no sentido de restringir o trabalho docente direcionando-o para o desenvolvimento de conteúdos e de conhecimentos que serão exigidos nos testes. De certa forma, isso interfere, também, na forma como a avaliação da aprendizagem acontece na escola.

³ A reportagem intitulada “IDEB no Rio: escola de Caxias foi a segunda pior do estado até o 5º. Ano”, publicada pelo Jornal Extra em 06/07/2010 focaliza bem a dimensão dos efeitos que podem causar na perspectiva que a escola tem de si e que a comunidade tem da escola. Na reportagem, uma escola municipal ganha “visibilidade” por, depois de feito o ranqueamento, ser considerada a segunda “pior colocada da rede pública estadual”. O que se torna mais emblemático é que questões outras são desconsideradas na avaliação padronizada do desempenho. Conforme informação da Vice-Diretora, os alunos das turmas de 5º. ano, na escola, são jovens fora da faixa etária que estão retornando aos estudos. Este fato, por si só, pode contribuir para uma melhor análise sobre o desempenho da escola na Prova Brasil e, conseqüentemente, na definição do IDEB.

A atual legislação do ensino e as formas clássicas de avaliação da aprendizagem colocam hoje para as escolas e para o corpo docente o desafio de superar, pelo desenvolvimento de formas alternativas de tratamento dos conteúdos do ensino e de maneiras de avaliá-los, a restrição do trabalho pedagógico àquilo que será avaliado pelas provas e testes e mesmo pelos sistemas de avaliação unificados, hoje em implantação pelas instâncias governamentais. A incorporação de outros conteúdos, de trabalhos mais abrangentes para além dos conteúdos mínimos e, sobretudo, o desenvolvimento de processos de avaliação da aprendizagem não restrita aos “mínimos” pode evitar que os conteúdos clássicos tornem-se não um mínimo, mas os únicos a serem trabalhados. (OLIVEIRA & PACHECO, 2008, p.124-125)

É preciso que os dados recolhidos sejam reconhecidos como pertencente à escola. Medir propicia um dado, mas medir não é avaliar. Avaliar é pensar sobre o dado com vistas ao futuro. Isso implica a existência de um processo interno de reflexão nas escolas (FREITAS et.all., 2009). A medida é um aspecto que não consolida um processo de avaliação, mas que apresenta um conjunto parcial de informações sobre os processos educativos e que assumir a lógica dos exames como determinante da avaliação da escola ou das aprendizagens dos alunos é, no mínimo, discutível (HADJI, 2001; GIROUX, 1997; PACHECO, 2003).

A avaliação da/pela escola deve seguir caminho oposto ao que se tem disseminado por meio das avaliações centrais. Na busca de alternativas às avaliações que se localizam em nível central e focalizam apenas o desempenho cognitivo, o foco das propostas desloca-se “do processo de responsabilização unilateral pelos resultados e resgata o princípio do compartilhamento consoante ao espírito de projeto coletivo que invariavelmente marca o discurso existente sobre o trabalho escolar.” (SORDI, 2010). Estas propostas também procuram deslocar a interpretação e publicização dos resultados no ato de avaliar a escola como em sua totalidade, o que inclui o olhar para o desempenho dos alunos, mas não se esgota neste olhar. Para Sordi (2010), isto indica que é preciso pensar nas causas do fracasso ou sucesso da escola e do sistema em que está inserida no que tange a sua função social que é promover a aprendizagem dos alunos.

A avaliação, tomada com um dos aspectos fundamentais do trabalho pedagógico, continua se colocando como um tema relevante para compreendermos a realidade que envolve a aprendizagem e a não-aprendizagem de nossos alunos. Nos últimos 20 anos, o campo de pesquisa da avaliação foi se alargando e apontando novos desafios para os educadores, para gestores e para pesquisadores. As pesquisas têm apontado preocupações das funções assumidas como instrumento de regulação, de controle, de poder e de seleção da avaliação (FREITAS, 1995; DALBEN, 2004; VILLAS BOAS, 2008, 2004a, 2004b).

O PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO E ALGUNS ACHADOS PRELIMINARES: FORÇAS CURRICULARES E AVALIATIVAS EM CONFLITO

Nosso campo de pesquisa envolve duas escolas do município de Duque de Caxias⁴, localizado na Baixada Fluminense. As escolas foram definidas, inicialmente, por apresentarem realidades diferenciadas a partir das informações disponibilizadas no banco de dados do INEP

⁴ O município obteve IDEB 3,3 – 2005; 3,7 – 2007 e 3,8 – 2009 (Metas: 3,4 – 2007; 3,7 – 2009).

(Prova Brasil, IDEB, SAEB, Censo Escolar). A *Escola 1*⁵ apresentou IDEB muito baixo em 2005 e o manteve em 2007, não atingindo a meta definida. A *Escola 2*⁶ apresentou baixo IDEB em 2005 e, em 2007, mas apresentou um pequeno avanço, superando a meta projetada.

Os dados evidenciam um pequeno avanço em se tratando das metas traçadas para o ano de 2007 e mesmo para 2009. A investigação recai sobre estas escolas buscando compreender suas realidades. Nossa investigação se coloca em dois eixos norteadores: um, com o foco no Sistema Municipal de Educação que trata das formas de apropriação e análises realizadas sobre os resultados, ações desenvolvidas junto às escolas e o outro que detém sua atenção sobre a escola, identificando as implicações dos resultados (apropriação, compreensão) no trabalho pedagógico escolar e docente e os impactos sobre aspectos do currículo e da avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental.

Conforme a problemática apresentada para a compreensão dos impactos produzidos nas escolas pelos resultados da Prova Brasil/IDEB, é fundamental que o tratamento dado aos fenômenos sociais e suas complexidades não se dê em conformidade com o paradigma positivista. Não é coerente, nem adequado, proceder a uma investigação e a uma análise dessa natureza, considerando essa situação social como uma coisa e os professores, gestores e alunos como objetos. A pesquisa se sustenta na abordagem qualitativa, tendo em vista que se constitui dentro da temporalidade/espacialidade históricos, considerando relações intrínsecas entre os sujeitos históricos e o objeto de investigação e, por fim, consiste em correlacionar, interna e externamente as concepções ideológicas em jogo no campo/objeto investigado (MINAYO, 2003).

Numa primeira fase da pesquisa, a entrevista foi o procedimento considerado essencial para a coleta de informações. Nossas análises aqui empreendidas são procedentes das entrevistas realizadas com: 1 Gestor da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, com 2 Gestores das Escolas⁷ investigadas e com 10 professores (5 de cada escola). Para Ludke e André (1986), a entrevista constitui-se em um procedimento que inclui informações sobre acontecimentos em que os sujeitos estão envolvidos de forma constante e intensa. Minayo (2003) considera que é possível obter dados objetivos e subjetivos. Eles são obtidos com a colaboração dos sujeitos diretamente envolvidos na situação de pesquisa e os dados objetivos se referem aos fatos concretos que também podem ser adquiridos por outros meios. No âmbito de nossa pesquisa, fica evidente um contexto de responsabilizações colocadas em diversos níveis: gestores municipais que precisam “dar respostas” ao MEC, gestores escolares que necessitam de “dar respostas” à Secretaria e, por fim, professores que precisam “dar respostas” ao gestor escolar. Assim, consideramos um contexto em que dialogamos com os diversos sujeitos para apreender suas impressões sobre as influências que se têm desencadeado a partir das avaliações externas, compreendendo a complexa rede que envolve seus impactos no interior das escolas. Além disso, foram realizadas observações em turmas de 5º. ano do Ensino Fundamental para identificar que tipo de impacto a Prova Brasil promove no trabalho do professor em sala de aula.

⁵ A Escola 1 localiza-se numa área bastante violenta e periférica do município. Obteve os seguintes IDEB: 2,7 - em 2005; 2,6 - em 2007 e 3,2 em 2009 (Metas: 2,7 -2007; 3,0 – 2009).

⁶ A escola 2 localiza-se numa área mais central do município, comunidade carente e com certo grau de violência. Obteve IDEB: 3,6 - 2005; 4,8 – 2007 e 4,1 – 2009 (Metas: 3,6 – 2007; 4,0 - 2009)

⁷ O município obteve IDEB 3,3 – 2005; 3,7 – 2007 e 3,8 – 2009 (Metas: 3,4 – 2007; 3,7 – 2009). A Escola 1 localiza-se numa área bastante violenta e periférica do município. Obteve os seguintes IDEB : 2,7 - em 2005; 2,6 - em 2007 e 3,2 em 2009 (Metas: 2,7 -2007; 3,0 – 2009). A escola 2 localiza-se numa área mais central do município e obteve IDEB: 3,6 - 2005; 4,8 – 2007 e 4,1 – 2009 (Metas: 3,6 – 2007; 4,0 - 2009)

Na entrevista realizada com a secretaria, buscamos coletar informações sobre as ações desencadeadas para analisarem e divulgarem resultados obtidos nas avaliações externas junto às unidades escolares, atendendo ao nosso primeiro eixo. Além disso, foram identificadas ações que são desenvolvidas pelas secretarias no sentido de socializar as informações sobre o desempenho dos alunos e das escolas.

Nas análises, não descartamos os fatores subjetivos, pois há variáveis de cunho social, cultural, epistemológico, pessoal e político que envolvem os efeitos das avaliações sistêmicas no âmbito da escola e das salas de aula. Nossa perspectiva não se insere na unicidade de visão e explicação sobre os efeitos da avaliação na escola, mas respalda-se na articulação com o entendimento das peculiaridades de cada contexto escolar, da idiosincrasias de seus sujeitos e de suas ações.

Com os dados coletados por meio de entrevistas e de observações, até o momento, identificamos alguns elementos que se fazem presentes no cotidiano da escola e que organizamos em três aspectos a seguir.

CONTROLE TÉCNICO DO CURRÍCULO, DA AVALIAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE: RACIONALIDADES EM CONFLITO

Nas entrevistas com o gestor da Secretaria, foi possível perceber que há, de forma muito contundente, grande preocupação com os resultados e há um clima de “pressão” pela melhoria dos mesmos. Entretanto, não fica claro que ações se desenvolvem, de modo sistemático. Num dos depoimentos, evidencia-se que há uma preocupação sobre a análise técnica dos dados estatísticos, porém, não fica claro que tipo de análise é realizada, que aspectos são considerados ou como realizam a transposição para uma linguagem acessível aos gestores escolares e professores.

A equipe trabalha apenas sobre os dados estatísticos que estão disponibilizados no *site* do INEP. No início deste ano, fizemos uma reunião com os diretores e tentamos sensibilizá-los sobre a melhoria do IDEB. Sentimos muita dificuldade na interpretação das tabelas, dos dados estatísticos, sobre escalas de proficiência. Isso não é fácil para nós. Imagine para os diretores de escola! Sentimos muita pressão para a melhoria do IDEB. Somos cobrados a todo momento por resultados. (Gestora SEMED⁸, RE 1, 05/2010⁹)

Evidencia-se que a Secretaria realiza reuniões com os gestores escolares para repassar algumas discussões acerca da melhoria dos índices, mas parece-nos vago o que é priorizado no âmbito dessas análises. A preocupação recai sobre melhoria de resultados e não sobre os processos. As ações não parecem apresentar consistência em relação a orientações de ordem epistemológica e de ordem metodológica. Isso parece indicar certa dificuldade do próprio

⁸ Secretaria Municipal de Educação.

⁹ Identificação do Protocolo de Entrevista – RE (registro de entrevista) e data.

corpo técnico da Secretaria em compreender e interpretar o que representam os resultados e, portanto, a função fim da avaliação. Para Afonso (2010), os discursos que envolvem ações reguladoras e de controle não se constituem, necessariamente, como mecanismos democráticos. Assim, o controle da qualidade se dá por meio de pressões externas que deixam sistemas e escolas à própria sorte para melhorar resultados.

No depoimento seguinte, é possível perceber o nível de “confusão” na qual a Secretaria se encontra para dar conta das exigências:

Realizamos reuniões constantes na tentativa de ajudar as escolas a melhorarem o IDEB. A supervisão procura acompanhar diretamente as escolas, mas percebemos que, às vezes, estamos ‘chovendo no molhado’. Não sabemos se estamos fazendo o certo. *Nos* sentimos muito desamparados para resolver problemas que, nem sempre entendemos direito. Mas, temos de considerar as avaliações, seus resultados e tentar fazer algo. (Gestora SEMED, RE 1, 05/2010)

Na tentativa de dar respostas imediatas, a Secretaria criou ações no sentido de preparar os alunos para as avaliações externas, o que caracteriza um viés mecanicista da aprendizagem.

Temos tentado fazer de tudo para a melhoria dos resultados. Criamos um projeto em que estagiários de graduação trabalham com os alunos do 4º. e 5º. anos para ajudá-los nas avaliações. Antes da Prova Brasil, a gente orienta para que as escolas realizem alguns com os alunos. Assim, ele vão se familiarizando com o formato da prova. (Gestora SEMED, RE 1, 05/2010)

Este é um dos aspectos preocupantes no processo dos testes padronizados. A pressão e cobrança para atingir as metas projetadas e, assim, atingir a eficiência, a eficácia e a dar respostas imediatas ao mercado, levam os sistemas e as escolas a se encontrarem numa encruzilhada: ou melhoram os índices ou serão responsabilizados pelo fracasso. A melhor forma é fazer com que os alunos sejam “preparados” para responder aos exames estandardizados, configurando o que Afonso (2000) chama de “neo-taylorismo”. O uso massivo dos testes padronizados assemelha-se a um tipo de maquinário da avaliação que assemelha-se muito à função exercida nos primórdios da organização científica do trabalho. Ball (2005) considera o conceito de performatividade como categoria presente nos processos de controle e regulação do trabalho docente, considerando-a como uma tecnologia que regulamenta os desempenhos dos sujeitos. Dessa forma, “os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de ‘qualidade’ ou ‘momentos’ de promoção ou inspeção.” (BALL, 2005, p. 543)

PERFORMATIVIDADE, TECNICISMO E GERENCIALISMO: BASES DO TRABALHO DOCENTE

No espaço da escola, é possível, também, perceber alguns desses efeitos sobre as exigências por resultados. Na entrevista realizada com a gestora de uma das escolas, ficou evidente como a Prova Brasil interfere no cotidiano da escola, no trabalho pedagógico e que caracteriza estes efeitos mecanicistas:

Há uma influência no que diz respeito a trabalhar para a prova. Há uma grande preocupação em relação aos conteúdos. O tempo todo há uma preocupação em saber se o conteúdo está sendo passado, da criança ter o contato com aquele conteúdo. A secretaria pressiona a gente e nós temos que pedir aos professores para que preparem os alunos, cobrem os conteúdos, principalmente, os que são cobrados na prova. (Gestora Escolar 1¹⁰, RE 2, 06/2010)

Exige-se que se “trabalhe o conteúdo que vai cair na prova”. Isso representa um controle do currículo e, conseqüentemente, acaba por engessar a ação do professor em sala de aula para desenvolver atividades no moldes exigidas pelos testes. Apple (1989 *apud* Afonso, 2000) apresenta esta possibilidade de ingerência sobre o trabalho escolar e sobre o currículo ao afirmar que há uma grande pressão para que os currículos sejam específicos e rigorosamente controlados e que estejam voltados, principalmente, para a eficiência, a eficácia e a responsabilização dos sistemas e das escolas.

Esta prática explicitada pela gestora indica o caráter da ideologia gerencialista ou managerialista (AFONSO, 2008). O gestor é responsabilizado pelo trabalho que o professor desenvolve e, principalmente, pelos resultados das avaliações padronizadas. Ball (2005) reafirma que o foco na eficiência e eficácia se sustenta nos desempenhos individuais e que se alcança a performatividade diante da publicização de resultados e indicadores com vistas a comparar escolas, professores, gestores, sistemas.

Há, portanto, uma tendência à mecanização do trabalho docente ou também denominado de ‘neo-taylorização’, em que os professores são vistos como técnicos eficientes e eficazes que transmitem conhecimentos que outros produziram (AFONSO, 2008). Tais conhecimentos são predominantemente cognitivos e “devem ser mensuráveis e quantificáveis através de provas e testes supostamente neutros ou objetivos, permitindo igualmente avaliar a sua competência como professores com base nos resultados acadêmicos dos alunos.” (*ibid.*, 2008, p.45)

No depoimento de uma professora da Escola 2, foi perceptível a preocupação com o trabalho pedagógico que acontece na escola e o caráter neo-tecnicista presente. Ela considera que o tempo está sendo tomado por ações que não vinculados à formação integral da criança. Afirma que o trabalho se focaliza em reproduzir modelos de avaliação que espelhados nos testes padronizados, como forma de ensinar os alunos.

¹⁰ Diretora da Escola 1, RE 2 – Registro de Entrevista 2.

Este ano, não fazemos mais nada a não ser preparar para estas provas. Inclusive, eu já puxei vários simulados anteriores a esse, com cartão de resposta para aplicar e preparar meus alunos. A gente tira cópia e faz o simulado todo mês com as crianças. Tudo está sendo voltado para esta prova. Trabalhamos todo o conteúdo que vai cair todos os dias. (Professora A, Escola 2, 04/2011)

A eficácia e eficiência exigidas do gestor e do professor na organização do trabalho pedagógico da escola se concretizam neste depoimento. Percebe-se que o currículo desenvolvido caracteriza o que Pacheco (2003) denomina de *modelo das racionalidades técnicas*. Fica caracterizado o caráter de desprofissionalização dos professores, tendo em vista que o currículo é um produto, criado por especialistas e fica a cargo do professor sua execução.

CURRÍCULO PRESCRITO E CURRÍCULO MANIFESTO: QUE QUALIDADE SE BUSCA?

Além do caráter tecnicista, observa-se um conflito entre o que se prescreve para ser ensinado e o que efetivamente acontece. Quando indagada sobre os impactos que percebe no trabalho dos professores, a gestora da Escola 2 reforça o que ficou evidente na fala da professora, anteriormente:

Os professores tentam melhorar os resultados, mas como nós não somos consultados sobre a avaliação, o nosso trabalho fica *como transmissores* (sic). Vem uma pessoa diferente do grupo, aplica a prova, uma pessoa que a gente nunca viu, né? Vem uma prova pronta. Nós acabamos nos adequando a esta mesma forma de avaliar, mesmo tentando fazer diferente. Às vezes, seguimos a proposta curricular da secretaria, às vezes, a gente segue o que pede a prova. (Gestora Escolar 2¹¹, RE 3, 08/2010).

Este relato reforça a ideia de que a escola não pode ser avaliada em sua completude centrando-se, apenas, em resultados quantitativos, alcançados com testes padronizados, de natureza essencialmente cognitiva.

Sobre a apropriação e análise dos resultados alcançados, abaixo, a gestora informa que, por um lado, ao receberem os resultados, a escola procura fazer uma auto-avaliação, por outro, gera-se um sentimento de frustração por não terem alcançado o que se esperava. Neste sentido, o caráter de responsabilização da escola pelo resultado negativo pode ser uma obstáculo à qualidade.

¹¹ Diretora da Escola 2.

Fizemos dois GEs¹² para discutir os resultados do IDEB de 2009. Fizemos uma autoavaliação e procuramos entender o que houve, quais as nossas falhas. Mas, o sentimento de frustração foi muito maior. As professoras disseram que estavam se sentindo desestimuladas porque procuram fazer o melhor, mas não tinham apoio da comunidade. (Gestora Escolar 2, RE 2, 06/2010)

Ao entrevistarmos as professoras, percebemos algumas interferências latentes no trabalho pedagógico que desenvolvem:

Eu sinto que estamos sendo ‘cobradas’ para melhorar a nota na Prova Brasil. A gente perdeu a autonomia para avaliar nossos alunos. Agora, tudo tem que estar voltado para a Prova Brasil. Não consideram os problemas que temos aqui na nossa comunidade. (Professora A, Escola 1, RE 3, 08/2010)

Eu não acho que marcar um ‘x’ numa prova é uma forma adequada de avaliar a aprendizagem de uma criança. Não significa que o aluno sabe, pois pode ser muita sorte. Agora, tem este projeto “conseguir” que fica treinando os alunos para marcarem ‘x’. Pra mim, isso não é qualidade. (Professora B, Escola 1, 08/2010)

O pior é que este ano tem a Prova Brasil e eu não queria ter essa responsabilidade toda nas minhas costas. Queria chegar, dar minha aulinha e ir embora, mas eu não consigo. Fazer aquela criança aprender a ler da noite pro dia é impossível. [...] No ano passado, eles passaram sem saber ler. E, este ano? O que eu faço? Neste ano, eu ainda *to* me preocupada com eles, mas e o ano que vem? Será que vai ter alguém que se preocupe com eles? (Professora C, Escola 2, 03/2011)

Os professores da época, que eram do 5º ano pediram pra sair e trocar de série. Não quiseram ficar naquele ano de escolaridade. Aqui nessa escola, eu não sei. A Diretora, praticamente, me intimou a ficar no 5º ano. Eu fui intimada a ficar no 5º ano. Eu conheço outras escolas, em que os professores, foram indicados, indicações de professores a ficar no 5º ano e professores que não aceitaram ficar no 5º ano. Justamente por conta de pressão, por conta da Prova Brasil. (Professor D, Escola 2, 03/2011)

¹² Grupo de Estudo – reuniões docentes previstas no calendário escolar, com periodicidade mensal.

Os depoimentos acima retratam as preocupações com as funções que deveriam direcionar as avaliações. Esteban (2008) aponta que o processo de avaliação acompanha o movimento de constituição das ciências sociais e que se sustenta em duas vertentes: uma primeira que apresenta epistemologia e metodologia positivistas e a outra se constitui como antipositivista, articulada com o paradigma emergente. Segundo a autora, a ênfase recai sobre resultados e na quantificação, levando ao processo de padronização e uniformização de desempenhos dos sujeitos e da organização curricular, o que indica uma coerência com o paradigma dominante.

Mais uma vez, fica bastante claro que o trabalho pedagógico se sustenta no desenvolvimento do currículo baseado nos aspectos exigidos pela Prova Brasil. Entretanto, é importante questionar que conhecimentos estão sendo desenvolvidos, a quem interessa tais conhecimentos e quais as finalidades de tais conhecimentos. Compreendemos que o processo de formação humana é muito mais do que avaliar desempenho em apenas dois componentes curriculares e situado no campo cognitivo, apenas.

FINALIZANDO SEM CONCLUIR: POSSIBILIDADES DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS PARA A QUALIDADE DA ESCOLA

Ao restringir a avaliação da escola e de seus professores ao desempenho dos alunos e ao fluxo, reduzem-se as capacidades de a avaliação gerar efeitos pedagógicos qualitativos. Dessa forma, criam-se dificuldades para que as escolas e os sistemas municipais exercitem as capacidades de auto-avaliação, de promover ampla avaliação institucional, o que desencadearia processos de construção da “qualidade negociada¹³”.

Estas análises iniciais indicam a necessidade de se perceber os movimentos reais que acontecem no âmbito da escola devem ser tomados como referência para a apropriação de seus problemas, a partir de práticas cotidianas da avaliação institucional que devem “levar à apropriação da escola pelos seus atores no sentido de que estes têm um projeto e um compromisso social, em especial entre as classes populares, e, portanto, necessitam, além deste compromisso, do compromisso do Estado em relação à educação” (FREITAS, 2007, p. 978).

A qualidade da educação envolve um conjunto de variáveis que devem estar articuladas ao acompanhamento do trabalho da escola não focalizado em controle por parte do Estado ou políticas de responsabilização, mas como uma ação coletiva, de parceria entre escolas e sistemas. Segundo Bondioli (2004), a qualidade negociada constitui-se: da natureza transacional, participativa, auto-reflexiva, contextual e plural, processual e, por fim, apresenta uma natureza transformadora. A qualidade, portanto, ultrapassa os limites focalizados apenas no fluxo escolar e desempenho cognitivo. A avaliação da escola vai além. Dentro dessa perspectiva, a “natureza negociável ou transacional”, segundo a autora indica que é uma transação em que a participação e o debate entre indivíduos se estabelecem com a visão de um bem comum.

Torna-se essencial pensar que as avaliações externas e centralizadas, para gerar impactos diferenciados nas redes e escolas, devem considerar que é de sua “inteira responsabilidade” pensar, realizar, acompanhar, avaliar e redefinir as políticas públicas.

¹³ Termo utilizado por Bondioli (2004 apud Freitas, 2007) que aponta a qualidade como a explicitação de seus descritores fundamentais: seu caráter negociável, participativo, auto-reflexivo, contextual/plural, processual e transformador.

Entretanto, consideramos de suma relevância que este processo possa constituir-se com maior grau de participação coletiva e com maior grau de consideração ao que acontece no cotidiano das escolas. Conforme Freitas (2007), as avaliações de redes produziriam melhores resultados se fossem pensadas no nível dos municípios e que focalizasse a constituição de parcerias entre escola e governos municipais, por meio da *“qualidade negociada, via avaliação institucional”*.

Ao identificarmos os impactos que as avaliações externas vêm provocando na organização do trabalho pedagógico das escolas, esperamos que a pesquisa possa contribuir para a auto-reflexão das escolas na perspectiva da reorganização de seu trabalho pedagógico e com vistas à melhoria da qualidade da educação, articulando, nas palavras de Freitas (2007), uma relação *“bilateral de responsabilização”* que envolva compromissos do Estado e da escola. De acordo com Bondioli (2004, p. 15) a *“natureza participativa”* envolve o pressuposto da validação e legitimação do processo de avaliação da escola. Segundo a autora, *“não há, portanto, qualidade sem participação.”* Além disso, *“a natureza auto-reflexiva”* envolve não somente um fazer, mas processos de reflexão compartilhados sobre as práticas, sobre seus avanços, recuos e necessidades de revisões.

Por fim, compreendemos que as políticas de avaliação de rede descentralizadas geram o sentimento de que as informações *“pertencem”* à escola. As informações produzidas pelas avaliações externas devem articular-se com a avaliação institucional da escola, retornando a ela para que produza um amplo debate correlacionando com outros indicadores de qualidade definidos coletiva e participativamente.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação educacional: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. IN: AFONSO, Almerindo Janela. ESTEBAN, Maria Teresa. (orgs.). Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, Maria Teresa. (org.). Escola, currículo e avaliação. 3. Ed., São Paulo: Cortez, 2008.

BALL. Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Cadernos de Pesquisa, n. 126, p. 539-564, set./dez, 2005.

BONDIOLI, Anna (org.). O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

DALBEN, Ângela Imaculada L. de Freitas. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org.). Avaliação: políticas e práticas. 2.ed., Campinas: Papirus, 2004.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. A avaliação na educação mexicana: excesso de programas e ausência da dimensão pedagógica. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 9, pp. 19-30. Consultado em [março, 2011] <disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>>, 2009.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). Escola, currículo e avaliação. 3. Ed., São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de...[et.all.]. Avaliação educacional: caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2007.

_____. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas: Papirus, 1995.

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HADJI, Charles. Avaliação desmistificada. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Cecília (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 22. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PACHECO, José Augusto. Políticas curriculares: referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, Inês B. PACHECO, Dirceu C. Avaliação e currículo no cotidiano escolar. IN: ESTEBAN, Maria T. (Org.). Escola, currículo e avaliação. 3.ed., Cortez Editora, São Paulo: SP, 2008.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, Educação escolar: os desafios da qualidade, p. 661-690, out.2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Poderes instáveis em educação. Trad. Beatriz Affonso Neves, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SORDI, Mara Regina L. de. Há espaços para a negociação em políticas de regulação da qualidade da escola pública? Revista Educação: Teoria e Prática, v. 20, n. 35, p. 147-162, jul-dez, 2010.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Virando a escola do avesso por meio da avaliação. Campinas-SP: Papirus, 2008.

_____. Avaliação: políticas e práticas. 2.ed., Campinas: Papirus, 2004a.

_____. Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico. Campinas-SP: Papirus, 2004b.