



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado
Linha: Currículo, Docência e Linguagem

**Implicações produzidas pela avaliação externa no
trabalho docente: uma análise no Município de Duque
de Caxias-RJ**

Leni da Silva Maciel

Rio de Janeiro
agosto /2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**IMPLICAÇÕES PRODUZIDAS PELA AVALIAÇÃO EXTERNA NO
TRABALHO DOCENTE: UMA ANÁLISE NO MUNICÍPIO DE
DUQUE DE CAXIAS-RJ**

Leni da Silva Maciel

Orientadora: Profa. Dra. Rosanne Evangelista Dias

Dissertação exigida como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em educação pelo Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Rio de Janeiro

2016

CIP - Catalogação na Publicação

586i da Silva Maciel, Leni
Implicações produzidas pela avaliação externa no
trabalho docente: uma análise no Município de
Duque de Caxias de Duque de Caxias-RJ / Leni da
Silva Maciel. -- Rio de Janeiro, 2016.
112 f.

Orientadora: Rosanne Evangelista Dias.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal
do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa
de Pós-Graduação em Educação, 2016.

1. CURRÍCULO. 2. TRABALHO DOCENTE. 3.
AVALIAÇÃO EXTERNA. I. Evangelista Dias, Rosanne,
orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “As implicações produzidas pela avaliação externa no trabalho docente: uma análise no município de Duque de Caxias-RJ”

Mestrando(a): Leni da Silva Maciel

Orientado(a) pelo(a): Profa. Dra. Rosanne Evangelista Dias

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 03 de agosto de 2016.

Banca Examinadora:

Presidente:

Rosanne Evangelista Dias
Profa. Dra. Rosanne Evangelista Dias

Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro
Profa. Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

Débora Raquel Alves Barreiros
Profa. Dra. Débora Raquel Alves Barreiros

Aos meus pais, aos amigos, professores, familiares e a todos que passaram pela minha vida e me incentivaram a investir em estudos e pesquisas, dedico este trabalho com todo meu carinho e gratidão.

“Se as coisas são inatingíveis...ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!”
(Mário Quintana)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por permitir a realização desse sonho de ingressar e concluir o mestrado.

Aos meus pais Israel da Silva e Neuda do Amaral, pois sem eles não teria chegado até aqui.

Aos meus amigos Ozias de Jesus, Tânia Mara Barreto e Vanessa Albuquerque, pessoas importantes que muito contribuíram para que eu nunca desanimasse na caminhada.

À vovó Helena de Jesus por muitas vezes ficar com os netos para que eu escrevesse.

Aos demais familiares que sempre torceram pela minha vitória.

Aos meus filhos Hebert e Érick Maciel motivos da minha grande motivação para realização desse sonho.

Aos amigos que direta e indiretamente contribuíram para que eu conseguisse vencer essa importante etapa da minha vida acadêmica.

Às professoras Ana Maria Monteiro e Ana Ivenick, pelas grandes contribuições no exame de qualificação deste trabalho.

A todos os professores do curso que foram tão importantes na minha vida acadêmica e no desenvolvimento deste trabalho.

Às professoras Alice Casimiro Lopes e Maria de Lourdes Tura por me receberem como aluna externa na disciplina Políticas de Currículo oferecida no Programa de Pós-Graduação da UERJ, cujas aulas proporcionaram grandes contribuições e reflexões na realização desta pesquisa.

A todos os amigos do Mestrado em Educação da turma de 2014 da UFRJ e aos colegas do Grupo Políticas de Currículo e Docência que também agrega os alunos do Proped/UERJ. Um especial agradecimento à minha grande amiga Adriana Casini pelas trocas de experiências e grande ajuda na construção deste trabalho. Amigos que tornaram esses dois anos significantes, proveitosos e prazerosos.

À minha querida orientadora Rosanne Evangelista Dias por acreditar em mim, por sua competência, paciência, carinho e serenidade. Sua orientação foi primordial para realização desta pesquisa e consagrou definitivamente uma grande amizade e parceria.

Obrigada por fazer parte dessa etapa tão significativa na minha vida.

À Solange Rosa de Araújo por sempre me receber com um maravilhoso sorriso desde o dia da minha inscrição até hoje, com carinho, paciência e atenção.

Deixo aqui meu muito obrigado a todos!

RESUMO

As políticas de avaliação em larga escala no Brasil vêm produzindo sentidos diversos na organização das redes, nas escolas e, principalmente, no trabalho do professor com o currículo. Nesse contexto, precisamos compreender como os professores identificam os limites e as implicações dessas avaliações para refletir sobre aspectos envolvidos no processo de aprendizagem do aluno, na sua própria prática docente e no currículo escolar. O objetivo desta dissertação foi o de analisar as implicações produzidas pela avaliação escolar externa no trabalho docente dos professores que atuam na Secretaria Municipal de Duque de Caxias nos 3º e 5º anos do ensino fundamental em duas escolas de distritos diferentes (1º e 4º distritos). Investigamos, em que medida e como, a avaliação externa tem influenciado os currículos nos 3º e 5º anos de escolaridade, buscando compreender de que forma os professores, no desenvolvimento do currículo, consideravam as discussões em torno dos resultados das avaliações externas. Escolhemos para investigar as turmas de 3º e 5º anos por serem nesses anos de escolaridade aplicados os instrumentos de avaliação: ANA e Prova Brasil. No trabalho de campo nas duas escolas municipais foram realizadas entrevistas semiestruturadas e relatos com quatro professoras que atuavam no 3º e três no 5º anos de escolaridades, duas orientadoras pedagógicas e uma supervisora representante da Secretaria Municipal de Educação do município investigado. As análises foram conduzidas pela abordagem teórico-metodológica de Stephen Ball, autor que também orientou as reflexões acerca da cultura da performatividade no trabalho docente e autores do campo do currículo e avaliação (TURA & GARCIA; LOPES; DIAS; MACEDO; HYPOLITO E MOREIRA). Ao refletir sobre a cultura do exame e suas implicações no trabalho dos docentes que atuam em escolas municipais de Duque de Caxias, podemos analisar as possíveis influências da avaliação externa no currículo escolar e as diferentes possibilidades de os professores desenvolverem o currículo considerando os resultados das avaliações externas. Com base na análise de campo, através das entrevistas e relatos apresentamos como principais conclusões a responsabilização do professor pelos resultados, o modo como os professores são inseridos na performatividade pelo empenho em corresponder aos novos imperativos das avaliações externas e os dilemas dos professores no desenvolvimento do currículo tensionado pelo currículo das avaliações externas.

Palavras-chave: currículo - trabalho docente - avaliação externa – SME - Duque de Caxias.

ABSTRACT

The majority of the politics of evaluation in Brazil has been reflecting different meanings on the organization of educational systems and schools but, particularly, at the curriculum oriented teaching practices. In this sense, we need to understand how the teachers identify the boundaries and implications of the evaluation instruments in respect of the aspects related to the students learning, along to the teachers practice and the school curriculum. This thesis aims to analyze the significance produced by the external schools evaluation on the practice of teachers from Duque de Caxias Municipal Secretary of Education. These teachers work on third and fifth grades of two Elementary schools from Duque de Caxias' first and fourth districts. This investigation focus on how this external evaluation has influenced the curricula of the third and fifth grades, in order to realize the means which the teachers gave consideration – in the development of the curricula – to the discussions about the results of these external evaluation, such as ANA and PROVA BRASIL, whose application is the reason to study the third and fifth grades classes. Some semi-structured interviews and reports – with four teachers from the third grade; three teachers from fifth grade; two pedagogical coordinators; one educational supervisor from Duque de Caxias Educational Agency –, were conducted along this research about Duque de Caxias. The obtained data were analyzed on Stephen Ball's theory and methodology approach, whose reflections about the culture of the performativity in teaching were also relevant to think about the evaluation culture and its meaning to the Caxias teachers' role. And authors of curriculum field and evaluation (TURA & GARCIA; LOPES; DIAS; MACEDO; HYPOLITO E MOREIRA). About that, we could realize the possible influences of the external evaluation at school curriculum and the different possibilities to the teachers develop this document, considering the results of the external evaluation. According to the interviews data, we could notice some points of closure as: the teachers' responsibility on the failure or success of the evaluation results; the way on which teachers are embedded on performativity, so as to correspond to the external evaluation demands; and, finally, the teachers' dilemma on the development of the school curriculum, once that it is tensioned by the curricula of the external evaluation instruments.

Key-words: curriculum – teaching practices – external evaluation – Duque de Caxias Municipal Secretary of Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA- Avaliação Nacional de Alfabetização.

CAPES- Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do nível Superior.

DCNs- Diretrizes Curriculares Nacionais.

ENADE- Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.

ENCCEJA- Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos.

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio.

FMI- Fundo Monetário Internacional.

FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LDB- Lei de Diretrizes e Bases.

MEC- Ministério da Educação e Cultura.

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais.

PNAIC-Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica.

SARESP- Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

SME- Secretaria Municipal de Educação.

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

QUADRO 1	Dados dos entrevistados	68
FIGURA 1	Mapa de localização do Município de Duque de Caxias	64
FIGURA 2	Conceitos do IDEB	67

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	
CURRÍCULO ESCOLAR E CURRÍCULO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS	
1.1 Políticas de currículo e trabalho docente	24
1.2 Interfaces das políticas de currículo com processos de avaliação externa	31
CAPÍTULO II	
A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA NO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS	
2.1 Avaliações externas e trabalho docente	41
2.2 Profissionalismo X Autenticidade no trabalho docente: dialogando com Stephen Ball	58
CAPÍTULO III	
DILEMAS E DESAFIOS DA AVALIAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR EM TURMAS DE 3º E 5º ANO NO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS	
3.1 As avaliações externas e o desafio da aprendizagem em duas escolas do município de Duque de Caxias: Sentidos e efeitos produzidos	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICE A - Entrevista com professores e orientadores pedagógicos	106
APÊNDICE B - Entrevista com representante da S.M.E	107
APÊNDICE C – Relatos escritos dos entrevistados	108
APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	111

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa iniciou com o desejo de investigar nas políticas de currículo os possíveis embates das avaliações externas no trabalho docente, em especial, no desenvolvimento curricular nos anos de escolaridades onde são aplicadas a Ana e a Prova Brasil, respectivamente nos 3º e 5º anos de escolaridades. O interesse surgiu a partir da minha própria prática como orientadora pedagógica e professora da rede municipal, alimentada pelas discussões no grupo de pesquisacoordenado pela profa. Rosanne Evangelista Dias “Políticas de currículo e docência”, integrante do Núcleo de Estudos do Currículo. Considero relevante para a educação as pesquisas sobre políticas de currículo envolvendo a discussão sobre os processos de avaliação, considerando a forma como elas estão presentes no trabalho do professor e suas possíveis influências no trabalho docente.

O trabalho docente tornou-se para mim um objeto de interesse e de pesquisa por considerá-lo instigante, profundo e importante. Considero o trabalho docente muito complexo, pois vai além da sala de aula. Em alguns casos, o professor se encontra na necessidade de fazer uma reflexão sobre o fato de se adaptar, ou não, a determinadas políticas públicas educacionais, modificando a sua prática, a forma de ensinar e até mesmo, questionando sua própria identidade docente.

Fui aluna do antigo curso de formação de professores (normal), graduada em Letras e Pedagogia. Iniciei no magistério em uma escola particular em Duque de Caxias, com turmas de alfabetização assim que concluí o curso normal. Atuei em colégio particular por 14 anos, vivenciando muitas experiências diversificadas. Na rede pública iniciei a experiência em 2002, no município do Rio de Janeiro como professora do II (ensino fundamental) com turmas do 1º ao 5º ano de escolaridade. Em 2007, iniciei como orientadora pedagógica no município de Duque de Caxias e após três anos também na função de professora do ensino fundamental, lecionando para turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Nesta trajetória profissional, pude vivenciar diferentes atuações como docente e coordenadora pedagógica e em todas elas o debate sobre currículo e avaliação se fez presente.

As políticas de avaliação em larga escala foram produzidas no Brasil nos anos 1990, em consonância às políticas mundiais de reestruturação curricular defendendo como principal objetivo o de verificar a qualidade da educação a partir dos resultados obtidos no desempenho escolar e com a finalidade de promover melhorias no sistema educativo. Essas políticas promovem impactos e geram sentidos diversos na

organização das redes de ensino, nas escolas e, principalmente, no trabalho do professor. A partir dos anos 1990, com as bases da reforma educativa, um novo discurso passou a ser divulgado com mais intensidade: o da necessidade de ajuste à globalização, à competitividade e à reestruturação econômica, marcado por regulações também nas esferas sociais, culturais e educacionais (MACEDO, J. 2011).

Ao apresentar as três gerações de avaliação da educação básica no Brasil, Bonamino e Souza (2012), apontam possíveis implicações da avaliação para o currículo escolar: a preocupação dos docentes com a preparação para os testes e para as atividades por estes abordados. Hypolito (2010) acrescenta nessa discussão os efeitos das políticas de responsabilização e sistemas de avaliação sobre o currículo. Ainda argumenta que as políticas de accountability assumem um forte poder de influência nas práticas pedagógicas e curriculares. Hypolito e Souza (2012), não há como negar a importância das avaliações, mas a forma como acontecem deve ser questionada porque as avaliações deveriam envolver indicadores contextualizados e significativos para todos. Em outro artigo, Hypolito, Vieira, Pizzi (2009) ressaltam que os efeitos sobre o trabalho docente têm repercussão direta sobre as práticas curriculares, a ação docente e o currículo e a relação entre esses aspectos ficam evidente nas políticas de avaliação. Ainda em Bonamino e Souza (2012), desenvolve-se a ideia de como a política de responsabilização/accountability, tem o propósito de criar incentivos para que o professor se dedique ao aprendizado dos alunos. As autoras ainda argumentam que evidências nacionais e internacionais mostram que o uso de resultados das avaliações para informar iniciativas de responsabilização pode envolver riscos para o currículo escolar, pois o fato de “preparar” para os testes faz com que professores focalizem em tópicos que são avaliados, desconsiderando em alguns momentos, aspectos não cognitivos do currículo. Elas afirmam ainda que os testes padronizados tornam difícil equiparar esses aspectos não cognitivos vindo a gerar “riscos relativos ao estreitamento do currículo, os quais podem acontecer quando há uma interpretação distorcida do significado pedagógico dos resultados da avaliação”(BONAMINO & SOUSA, 2012, p.384).

No campo do currículo, Lopes e Macedo (2011) nos apresentam como os sentidos para o currículo vêm sendo construídos ao longo dos anos 1990, no Brasil. De acordo com as autoras, pensar as políticas de currículo envolve ultrapassar as visões sustentadas pelo modelo estocêntrico, que nem sempre contempla as características da complexidade e da diferença presentes no currículo. Tanto a exclusividade conferida

às ações do Estado quanto o isolamento das instituições escolares das dimensões macro podem ser restritivas nas pesquisas sobre políticas de currículo.

Segundo Lopes e Macedo (2011), nos últimos oito anos no Brasil, as políticas de currículo permanecem centradas em discursos como os da cultura comum e da cultura da performatividade. Lopes (2004, 2006) ao analisar o discurso em defesa da cultura comum e do currículo único problematiza o caráter plural da cultura. Esse processo de tornar determinada seleção da cultura como um currículo comum inscreve as políticas de currículo nas lutas sociais entre universal e o particular, aspectos que têm implicações com o processo de avaliação, especialmente se ele está apoiado em resultados de larga escala. As autoras concordam que a tentativa de produzir consensos em torno de um currículo nacional tem relação com um projeto econômico global, capaz de produzir discursos que se incorporam socialmente.

Ao longo das últimas décadas, a produção de políticas de avaliação para a educação básica tem apontado para questões que implicam pensar as relações do currículo e do trabalho docente. No Brasil, as políticas educacionais estão centradas em propostas que incluem um sistema de avaliação baseado em provas nacionais, com a decorrente classificação das escolas, projetos de reformas visando uma organização curricular central, organização de programas rápidos de formação e atualização docente, gestão financeira descentralizada com a crescente desobrigação do Estado com a educação pública (HYPOLITO, VIEIRA, PIZZI, 2009). Nesse contexto, precisamos compreender como os professores identificam os limites e as implicações dessas avaliações para refletir sobre aspectos envolvidos no processo de aprendizagem do aluno, na sua própria prática docente e no currículo escolar.

No processo de planejamento da investigação, realizei uma busca no banco de Teses e Dissertações da CAPES¹ para a análise da produção sobre a temática escolhida nesta pesquisa e observei que as muitas produções relacionadas às avaliações externas, no período entre 2011 a 2015, envolviam várias temáticas como a política educacional no Brasil, a formação docente, a qualidade de educação, entre outros temas. Nessa busca, considerei nos resumos as seguintes palavras-chave: trabalho docente, avaliação externa e qualidade da educação. Nesse levantamento no banco de teses e dissertações da CAPES, observei 117.995 registros de pesquisas entre teses e dissertações sobre o *trabalho docente* e 52.110 registros sobre *avaliações externas*. Apesar do número

¹ Data da consulta ao banco de dados da CAPES: 05/07/2016 às 14h

expressivo de teses e dissertações com as palavras-chave indicadas, verifiquei ainda com outras palavras chaves: *avaliação e trabalho docente* 223.657 registros entre teses e dissertações; *qualidade da educação*, 224.290 registros; *avaliações externas e qualidade de educação* 224.267 e, finalmente, *implicações das avaliações externas no trabalho docente*, 216.512 registros. Diante de tantos registros, apenas destaquei duas pesquisas com o objetivo de fazer um recorte e utilizar como exemplo com o tema sobre os impactos das avaliações externas.

Ao pesquisar sobre os impactos dessas avaliações no trabalho docente, observei e destaquei apenas duas pesquisas conforme citado anteriormente, apenas para exemplificar o tema: Uma sobre os impactos deste sistema de avaliação na prática profissional docente sob o ponto de vista do professor, no âmbito do SARESP, de Marcio Alexandre Ravagnani Pinto, no estado de São Paulo, em 2011 e outra também investigando a política educacional do Estado de São Paulo e suas articulações com o trabalho docente, no período de 2007-2010, publicada em 2012, por Rosemary Mattos. Dentre os trabalhos observados no banco de Teses e Dissertações da CAPES, destaco a dissertação da professora Claudia S. Lino, “Qualidade na escola e qualidade da escola: As repercussões da cultura do exame em duas escolas públicas em Duque de Caxias” (2014), por encontrar nela aspectos que se aproximam com minha investigação como o trabalho de campo em escolas do município de Duque de Caxias. Nela, a autora analisa a qualidade da e na escola medida por esses instrumentos avaliativos externos, refletindo sobre o IDEB como principal ferramenta de “medição” da qualidade.

Esta dissertação buscou compreender as possíveis implicações ou efeitos das avaliações externas no trabalho docente e no desenvolvimento do currículo escolar. Na investigação buscamos compreender o modo como os professores se posicionam e percebem as avaliações na organização de seu trabalho, na escola e no currículo escolar que desenvolvem ao longo de um ano letivo.

A orientação teórico-metodológica foi conduzida por Stephen Ball (1998;2001;2002;2010;2011;2012;2013). Assim como diálogos com autores do campo do currículo e da avaliação, ampliando o debate e reflexões sobre a política de currículo, relações entre currículo e as avaliações de larga escala e suas implicações no trabalho docente. (TURA & GARCIA, 2013; LOPES, 2004, 2006,2011, 2013, 2015; DIAS 2003, 2009; MACEDO 2006, 2014; HYPOLITO,2009,2010,2012,2013; MOREIRA 2000,2007,2009).

Ball é um autor importante para a análise dos conceitos sobre performatividade, profissionalismo e gerencialismo, que serão utilizados no decorrer deste trabalho. O autor também nos mostra que as políticas se desenvolvem em um ciclo formado por três contextos: o contexto da influência, o contexto da produção dos textos e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, sem dimensão temporal ou sequencial, com arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates. Mainardes (2006), advoga que o emprego do ciclo de política exige que o pesquisador examine fatores macro e micro e as interações entre eles. É no contexto de influência que as políticas são planejadas e influenciadas pelas mais diversas reivindicações de diferentes grupos da sociedade e pelos conceitos significativos que estão presentes nos discursos desses grupos que procuram influenciar a formulação das políticas educacionais em diferentes escalas: globais, nacionais e locais e a articulação entre elas. Mainardes (2006), acrescenta que é no contexto de influência onde geralmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. No contexto de definição de textos acontece a materialização em forma de atos normativos e demais textos políticos as reivindicações fixando os valores e as ideologias dos diversos grupos envolvidos na construção das políticas públicas em educação, em diferentes arenas políticas. No contexto da prática, conforme Mainardes (2006), os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação, reinterpretação e recriação dos textos políticos como também produzindo propostas que materializaram as políticas educacionais. E no contexto da prática que a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências.

Os estudos de Ball contribuem para uma melhor compreensão em relação a conceitos cruciais para as análises de políticas educativas. Segundo Ball (2012) ao profissional cabe a responsabilidade por seu desempenho. O autor trata o profissionalismo como “aquilo que é”, uma forma de prática contextualizada, uma relação especial entre o que trabalha e o seu trabalho, uma relação de compromisso localizado dentro de diálogos comunais e internos. Para Ball, o gerencialismo trabalha para incutir performatividade na alma do funcionário. O autor explica a performatividade como uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega avaliações e comparações e demonstrações como meios de controle, desgaste e mudança. Para Ball, a questão de quem controla o campo de avaliação é crucial, e um aspecto fundamental do movimento da reforma educacional global são as lutas situadas e as mudanças no controle da avaliação e dos seus valores. Ball (2012) ao dizer que os

professores acabam inseridos na performatividade, afirma que esses professores tentam corresponder a novos imperativos, principalmente, no cumprimento de metas na realização do trabalho docente. Assim, ensinar constitui apenas um trabalho. Na realidade, a prática da sala de aula é remodelada para responder as novas demandas.

Nesse contexto de globalização, Dias (2009) aponta para a produção intensa de políticas curriculares voltadas especialmente à formação de professores onde podemos encontrar um discurso na defesa de políticas que possam dar conta das exigências apontadas pelo cenário da globalização e de um mundo em permanente mutação. Dias (2009) também argumenta que o papel dos professores entra em questão diante do quadro analisado de mudanças aceleradas provocadas pela compressão de tempo e de espaço, no contexto da cultura da performatividade que leva os professores a formar seus alunos voltados a um ambiente marcado pela competição e à adaptação ao processo instável do trabalho. No artigo de Dias (2013), podemos ver de acordo com o documento “Perfil estatístico da profissão docente”, publicado pela Unesco em 2003 a defesa de uma correspondência entre “a formação dos professores e os resultados alcançados por seus alunos em exames nacionais de avaliação do desempenho” (*apud* Dias, 2013, p. 464). Segundo Dias verificou, o documento da Unesco afirma que para dar conta da formação de professores ainda se faz necessário identificar os conhecimentos dos professores, seja da sua formação geral, seja da formação específica. A autora ainda destaca o esforço dos organismos internacionais da região ibero-americana para que os professores influenciem no rendimento dos seus alunos (DIAS, 2013).

O objetivo geral da pesquisa foi o de analisar as implicações produzidas pela avaliação escolar externa no trabalho docente dos professores que atuam no município de Duque de Caxias nos 3º e 5º anos em duas escolas de distritos diferentes (1º e 4º distritos) do município. Investigamos, em que medida e como, a avaliação externa tem influenciado o currículo nos 3º e 5º anos de escolaridade, buscando compreender de que forma os professores no desenvolvimento do currículo consideravam as discussões em torno dos resultados das avaliações externas.

A pesquisa realizada nas duas escolas permitiu observar várias questões sobre a avaliação, trabalho docente e currículo. Barreto (2001) confirma que é um processo global que está em desenvolvimento. Para autora esta avaliação permite a ampliação do controle do Estado sobre o currículo e as formas de regulação do sistema escolar.

No município pesquisado, encontramos professores inseridos nesta performatividade assim como, professores que não possuem a preocupação de tentar corresponder a esses novos imperativos citados por Ball. Mas que apenas se preocupam em realizar seu trabalho pedagógico conforme acreditam ser o melhor para a aprendizagem do seu aluno. Neste caso, “profissionalismo é uma questão de agir de dentro da incerteza e aprender com as consequências” (BALL, 2005, p.559). A autenticidade do professor é muito analisada nos artigos de Ball (2002). O autor argumenta que trabalhamos e agimos numa frustrante sucessão de números, indicadores de desempenho, comparações e competições. Ele ainda defende que a falta de autenticidade e significado estão presentes no dia a dia de todos nós. Ball (2002) reforça essa ideia ao analisar em seu artigo que há nos professores um conflito de valores, uma desprofissionalização do seu papel, e que estão constantemente se indagando se estão fazendo o suficiente, se estão fazendo o que é certo, se estão conseguindo estar à altura, causando assim uma certa “esquizofrenia”, uma crise de identidade, falta de autenticidade em seu trabalho docente. Ele conclui que as relações com os professores e seus alunos são alteradas pela performatividade.

A pesquisa abordou questões em torno das políticas de avaliação escolar externa, tendo como referencial as decisões curriculares e o trabalho docente. As avaliações externas que são utilizadas no município de Duque de Caxias e que foram o foco desta investigação são: a ANA e a Prova Brasil, aplicadas nos 3º e 5º anos de escolaridades, respectivamente. Prosseguindo as discussões em torno das avaliações externas e trabalho docente no município de Duque de Caxias, segundo o site oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, o município teve uma avaliação baixa no IDEB da educação básica de 2013, último e mais recente resultado analisado. Segundo o site, o IDEB 2013 em Duque de Caxias, nos anos iniciais do ensino fundamental cresceu. Apesar de a meta do município ser de 4.4, na evolução do IDEB, conseguiu chegar ao índice de 4.3. O município almeja alcançar o índice de 5.6 em 2021. De acordo com o site do INEP,

(...) o IDEB é mais que um indicador estatístico. Ele surgiu como um condutor de políticas públicas pela melhoria da qualidade da educação, tanto no âmbito nacional, como nos estados, municípios e escolas. Tem o propósito de possibilitar não apenas o diagnóstico atualizado da situação educacional em todas essas esferas, mas

também a projeção de metas individuais intermediárias rumo ao incremento da qualidade da educação. (INEP, 2016)²

Ainda no site do INEP, encontramos a conceituação de que metas são o caminho traçado de evolução individual dos índices. O desenvolvimento de políticas de avaliações externas contribui, cada vez mais, para que se avalie em função do desempenho a partir de dados estatísticos. Hypolito e Souza (2012) argumentam que a avaliação e o papel regulador que o Estado vêm assumindo produz impactos na determinação de políticas curriculares e no controle do trabalho docente. Podemos analisar essa afirmação observando que o IDEB combina a pontuação média dos alunos que realizam a Prova Brasil e a taxa média de aprovação da etapa de ensino adequada, obtida no censo escolar. O índice se relaciona, portanto, à aprendizagem e ao fluxo escolar. Baseado no site do INEP, “as metas são diferenciadas para cada rede e escola e são apresentadas bienalmente de 2007 a 2021” (INEP, 2016). Segundo o INEP os Estados, municípios e escolas deverão alcançar a meta 6.0 até 2022, dentro da meta para a região Iberoamericana (DIAS, 2013).

De acordo com a proposição do INEP, mesmo quem já tem um bom índice deve continuar a evoluir. No caso das redes e escolas com maior dificuldade, as metas preveem um esforço mais concentrado, para que elas melhorem mais rapidamente, diminuindo assim a desigualdade entre as esferas. As políticas pretendem que as metas sejam acompanhadas por todos os envolvidos no processo de aprendizagem dos alunos: professores, gestores, secretarias municipal, estadual, federal e comunidade escolar. Pretende-se com as informações obtidas nesses exames subsidiar as decisões que o governo federal, estadual, municipal e envolvidos no processo de aprendizagem dos alunos, irão tomar em relação a educação dos estudantes.

Com base nos estudos de Ball, a pesquisa buscou analisar e refletir, no município de Duque de Caxias, se a autenticidade nos professores se faz presente no cotidiano das salas de aula. Ou seja, professores com originalidade e legitimidade no seu fazer pedagógico conseguem fazer com que sua identidade docente não seja comprometida com essas políticas educacionais de avaliação externas existentes no município.

A preocupação como os processos de avaliação em larga escala aos padrões definidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) têm orientado as ações de gestores em alguns Estados e Municípios do país. A compreensão de qual a

² Capturado em www.portal.inep.gov.br – acesso em 24 de abril de 2016.

lógica que orienta a formulação das políticas educacionais no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Duque de Caxias se tornou considerável para a análise das implicações das avaliações externas no trabalho pedagógico do professor deste município.

As propostas curriculares do município de Duque de Caxias vêm sendo reestruturadas desde 2002 com a elaboração dos cadernos Escola em Movimento, divididos em “Pressupostos Teóricos” e “Propostas Pedagógicas”. Essa reformulação curricular ainda não tinha relação com o impacto do sistema de avaliação externa, pois a proposta dessa avaliação foi iniciada no ano de 2005, com a aplicação da Prova Brasil. No caderno “Pressupostos Teóricos” de 2002, o principal objetivo é a constituição de identidades e de sujeitos éticos, comprometidos com a transformação social. O propósito de uma construção de um currículo, que respeite o desenvolvimento humano, inclusivo, estimulador das diferenças individuais e a interdisciplinaridade. Na leitura do Caderno, é perceptível uma narrativa que advoga a preocupação com um currículo em que se faça presente as diferenças culturais, o multiculturalismo, as interações sociais. Estão como referências teóricas nos Cadernos, autores como Freinet (1985), Wallon (1995), Piaget (1973), Freire (1995/2001) e Vygostsky (1998) utilizados para a elaboração do material. O segundo Caderno (segundo volume) intitulado “Propostas Pedagógicas” ressalta que “o currículo educacional está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e produz identidades individuais e sociais” (DUQUE DE CAXIAS, 2002, v.2, p.12). Na construção do caderno foram destacados textos relativos à interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, ao currículo, aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1996) e a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996). Com o discurso de que a Secretaria Municipal de Educação (SME) é comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, o Caderno em questão, narra uma defesa na atuação da SME na valorização da comunidade, apoiada em manifestações culturais e políticas. O Caderno ainda defende um currículo globalizado e integrado onde procura alinhar os requisitos destacados pela globalização. Acentua ao processo de construção da proposta curricular da rede municipal de Duque de Caxias discussões em torno da definição dos pressupostos da ação educativa, da visão conceitual dos conhecimentos, da perspectiva desejada para o currículo, a identificação dos objetivos gerais formadores dentro de áreas curriculares. Além desses documentos de orientação curricular para todas as

escolas da rede municipal, o município também segue orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica DCNs (BRASIL, 2013).

Essas propostas curriculares do município reafirmam o que Lopes (2004) nos relata de que o que se observa é a centralidade do currículo nas políticas educacionais do mundo globalizado. Segundo Lopes, toda política curricular é uma política cultural, que se apoia em uma seleção da cultura e na produção de significados que se viabilizam em um campo de lutas entre sujeitos, concepções sobre os conhecimentos escolares e visões de mundo. Nesse contexto, em âmbito global e local, são instituídas reformas curriculares como justificativa de que é preciso reorganizar a educação de forma que ela possa ter maior qualidade, o que justificaria o claro objetivo de intervenção nos aspectos organizacionais e de governança das escolas e o esforço para definir e controlar aquilo que “deve ser ensinado e como deve ser ensinado” (HYPOLITO, 2012, p.539).

Buscando compreender quais foram as possíveis implicações produzidas pelas avaliações externas no trabalho dos docentes que atuam na rede municipal de Duque de Caxias, o trabalho de campo foi realizado em turmas dos 3º e 5º anos de escolaridade do ensino fundamental em duas escolas desse município. A escolha de duas escolas teve como principal objetivo fazer um recorte, visto que a rede municipal possui aproximadamente 175 escolas, distribuídas em quatro distritos: o 1º distrito mais urbano, o centro da cidade; o 2º distrito também com características urbanas, porém mais distantes e onde centraliza maior número de indústrias, destacando-se a PETROBRÁS; o 3º distrito, mais suburbano, periférico e distante do centro; e, por fim, o 4º distrito, caracterizado como rural e campestre. Cada distrito possui características diferenciadas tais como infraestrutura das escolas, localização, público que frequenta, entre outras. Considerando o tempo para o desenvolvimento do trabalho de campo, foram escolhidas duas escolas do município de Duque de Caxias, a partir de diferentes avaliações obtidas a partir dos dados do IDEB. Desse modo, a escolha baseou-se na classificação do IDEB atribuída considerado o resultado por “melhorar” e outra classificada por “manter”. Esses conceitos serão melhor detalhados nos capítulos que seguirão na pesquisa.

Numa análise ao site oficial foi possível observar que no município há apenas duas escolas com o IDEB 6.0, tendo as demais o conceito de melhorar, alerta ou atenção. Os IDEBs dessas escolas estão em torno de 3.0 a 4.0. Desse modo, decidimos por analisar apenas duas escolas que denominamos de escola 1 e 2. A escola 1 está situada no 4º distrito. É uma escola pequena e de fácil acesso. O seu IDEB é de 6.0, com

a classificação de “manter”. Está situada em Xerém. A escola 2 está situada no 1º distrito, no Bairro Jardim Gramacho e seu IDEB é de 3.9 com a classificação de “melhorar”. Também é uma escola localizada em espaço considerado de fácil acesso.

Foram consideradas para a observação e análise das escolas e os profissionais da educação entrevistados as seguintes questões: o tempo de trabalho dos seus profissionais; o desenvolvimento de trabalho em equipe; as percepções dos profissionais sobre a Prova Brasil e ANA no trabalho docente; a existência de discussões e debates em torno dos resultados dessas avaliações no interior da escola; a avaliação dos profissionais da educação em relação interferência, ou não, das práticas de avaliação no desenvolvimento do currículo escolar.

Essas questões orientaram o roteiro das entrevistas semiestruturadas. Também foram elaborados pelos participantes, relatos sobre se o que é pedido nas provas ANA/Prova Brasil tem correspondência com o currículo que realiza na prática diária e como isso poderia ocorrer, para melhor orientar a análise sobre as implicações dessas avaliações no trabalho docente. Os critérios para as entrevistas foram definidos em conformidade com a orientação recebida no processo de qualificação do projeto de pesquisa, realizado em maio de 2015, na UFRJ.

A entrevista³ e os relatos foram feitos com os professores envolvidos nos referidos anos de escolaridades e com a equipe diretiva das unidades (Orientadores Pedagógicos, Educacionais e Direção) e representante da SME (Secretaria Municipal de Educação). O principal objetivo dos relatos, foi que os entrevistados pudessem expressar-se de forma mais espontânea, livre e sem limites de linhas. Dentre os entrevistados, estiveram participando:

- Professores de 3º ano de escolaridade – 4 professoras, sendo uma da escola 1.
- Professores de 5º ano de escolaridade – 3 professoras, sendo uma da escola 1.
- Orientadores Pedagógicos – 1 orientadora de cada escola.
- Representante da Secretaria de Educação – 1 supervisora da S.M.E.

A diversidade de profissionais envolvidos teve como finalidade mapear o debate entre professores, equipe e SME e quais as influências que elas exerciam entre si. O caminho percorrido na pesquisa a partir dos dados produzidos para a análise realizada do campo e do diálogo com a base teórica buscou contribuir para as reflexões sobre as

³ O roteiro das questões produzidas para a entrevista semiestruturada e os relatos constam nos Apêndices A, B e C.

indagações postas no problema aqui apresentado sobre a docência e suas relações com o currículo e a avaliação.

Organizamos esta dissertação em três capítulos. No primeiro capítulo apresentamos uma análise do currículo escolar e do currículo das avaliações externas com ênfase nas políticas de currículo, trabalho docente, assim como, os processos de avaliação externa. Uma reflexão sobre o currículo dessas avaliações e a possibilidade de transformá-lo num currículo único e comum para todos e sobre os diferentes textos e interpretações nas políticas de currículo e as dificuldades de se obter uma possível base comum, defendida com o objetivo de se pensar nas propostas de currículo para as avaliações externas. No segundo capítulo analisamos o trabalho docente do professor do município de D. de Caxias nos 3º e 5º anos de escolaridades, as avaliações externas no trabalho docente, o profissionalismo e a autenticidade desse professor com base em Stephen Ball. E finalmente no terceiro capítulo analisamos os dados produzidos a partir das entrevistas realizadas nas duas escolas 1 e 2 do município e os sentidos e efeitos produzidos pelas avaliações externas no trabalho docente e no currículo escolar. Por fim, desenvolvemos as conclusões que destacam, entre outras questões, que a cultura da performatividade está intrínseca no trabalho pedagógico do professor e que ocorre uma certa responsabilização nos resultados obtidos nas avaliações externas no município de D. de Caxias.

CAPÍTULO I

CURRÍCULO ESCOLAR E CURRÍCULO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Neste capítulo, discutiremos sobre o currículo e os sujeitos da educação, com relevância no trabalho e na ação profissional docente. Faremos uma breve reflexão sobre o currículo, suas relações entre o conhecimento escolar, a avaliação e o trabalho docente. Consideramos importante um olhar mais próximo da escola, seus sujeitos, suas complexidades e rotinas. Pretendemos aqui, dialogar com autores do campo do currículo e da avaliação na tentativa de ampliar o debate e as reflexões sobre a política de currículo, relações entre currículo e as avaliações de larga escala e suas implicações para o trabalho docente.

1.1- Políticas de currículo e trabalho docente

O trabalho do professor baseia-se na experiência, na articulação entre teoria e prática. Tardif e Lessard (2005) analisam a importância de estudar a docência como um trabalho, pois para os autores esse foco constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho. Tardif e Lessard (2005) ressaltam que a docência é um trabalho codificado, planejado e temporizado, submetido a um conjunto de regras burocráticas. Fetzner (2010) reforça a ideia de Tardif e Lessard (2005) ao afirmar que o tempo é corrido para a realização das práticas pedagógicas e nos faz refletir como o professor pode ou não dar conta dos seus fazeres, das atividades cotidianas, do currículo escolar propostos e das práticas das avaliações externas. Kramer e Moreira (2007) fazem uma reflexão sobre a função do professor hoje, em pleno processo de globalização, pois seu trabalho implica construção e transmissão de conhecimentos, integrando concepção e execução, sendo assim, um intelectual.

Com Hypolito (2010) podemos observar argumentos de que o discurso sobre o professor eficiente e competente tende a sobrecarregar o trabalho docente com mais tarefas e responsabilidades extras, mais relatórios e registros escolares, maior intensificação do trabalho, menor tempo para a preparação e estudo. Com as reformas educacionais, o trabalho docente ficou ainda mais intensificado e estudos sobre a ação docente vem acontecendo paralelamente as essas reformas e a melhoria da qualidade de educação.

Candau (1999) descreve que é cada vez mais categórico o discurso que afirma a urgência e a inevitabilidade das reformas educacionais orientadas para a melhoria da qualidade da educação ministrada pelos sistemas de ensino, principalmente em relação à educação básica. Sendo assim, a principal preocupação das reformas educativas inspiradas no modelo proposto pelo Banco Mundial, segundo a autora, é a melhoria da qualidade da educação. Um dos aspectos fortemente enfatizado pelo Banco Mundial, para Candau (1999), com vistas à melhoria da qualidade da educação e à construção de sistemas educativos mais efetivos relaciona-se aos sistemas nacionais de avaliação.

Segundo Cóssio (2014), as diretrizes da Prova Brasil, assim como o ENEM (que não é analisado nessa pesquisa), servem de indutores dos currículos municipais e estaduais. Freitas (2007) reforça essa ideia quando analisa que 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. Cóssio (2014) ainda afirma que um currículo não poderia ser organizado por pressão de um processo avaliativo, ainda mais realizado externamente, podendo vir a gerar estreitamento curricular. Para Moreira (2000) o campo do currículo nos anos 1990 foi influenciado por estudos culturais, pós-modernismos e pós-estruturalismo. De acordo com o autor, o campo curricular permaneceu com a preocupação no conhecimento escolar abordando temas relacionados ao multiculturalismo, onde encontramos a transversalidade, interações, identidades, sexualidade, etnia no currículo, políticas de currículo e trabalho docente.

Tura e Garcia (2013) nos relatam que as novas políticas curriculares estão fortemente implicadas nos sistemas de avaliação externa da Educação Básica. Dentro do contexto de suas análises, podemos observar afirmações de que são mudanças que trouxeram para o campo do currículo uma nova preocupação com a questão dos conhecimentos escolares. Tema inserido em muitas discussões sobre o currículo escolar nos anos 1970. Essa problematização tem merecido atenção porque é possível observar, em algumas críticas às novas políticas curriculares, argumentos em defesa de um conhecimento universal. De fato, as discussões sobre políticas curriculares e desenvolvimentos teóricos têm estado no centro dos debates sobre questões curriculares em âmbito internacional. Ainda em Tura e Garcia (2013), percebemos que os anos de 1980 e 1990 foram um período marcado por aceleradas transformações na organização da vida social, nos processos tecnológicos, nas relações internacionais influenciados

pelos processos de globalização. Para as autoras, as políticas curriculares atuais produzidas no Brasil na segunda metade dos anos 1990 tem assumido um modelo de escola para a formação de um novo cidadão, que deve ser socializado no interior de um espaço pedagógico ressignificado e de uma nova cultura escolar.

Ainda podemos ver que as políticas de currículo para a educação brasileira têm sido marcadas por aceleradas transformações na organização da vida social nos processos tecnológicos, nas relações internacionais, que tinham por base os processos de globalização (TURA & GARCIA,2013). As autoras ainda observam que há ocorrência de uma maior centralização do controle estatal sobre as ações pedagógicas que devem articular os mecanismos de instituição de subjetividades afinadas com as novas competências, disposições e habilidades requeridas pelo mercado de trabalho, segundo o que está estabelecido no discurso hegemônico. Concordamos com Lopes (2013) que toda política é constituída de propostas e práticas curriculares não sendo possível separá-las e desconsiderar suas inter-relações. Evidenciamos os argumentos da autora por considerar que não há como separar a dimensão proposta e a prática curricular.A autora segue argumentando que as políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos. São também processos de planejamento vivenciados e reconstituídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação.

A prática pedagógica do professor é fundamental na produção do currículo. É o professor que estará em sala de aula colocando em prática, preparando seus alunos para avaliações e para as funções sociais da educação. Contudo, Hypolito argumenta o que denomina por “reestruturação educativa” do currículo, da gestão e do trabalho docente que acentua mais a atuação individual do que coletiva no exercício do magistério, criticando

O formato de identidade profissional que vem conformando o trabalho docente envolve o reconhecimento de que as habilidades docentes derivam da experiência, de modo que a gestão da sala de aula, as metodologias e todas as ações de ensino são decisões individuais. Nesse sentido, a autonomia individual é valorizada, não como poder discricionário, mas como ação individualizada, mesmo que o discurso contemple formas de colaboração (HYPOLITO, 2010, p. 1.345).

Citando Hargreaves, Hypolito aponta a centralidade das atividades voltadas mais diretamente ao ensino em detrimento daquelas que envolvam as finalidades da educação. Ainda sobre as avaliações podemos ver que:

A retificação da qualidade, tomada como valor absoluto nos debates sobre a avaliação, parece ter se tornado a mola mestra a gerar animosidades no campo das políticas públicas e na relação com os professores (SHIROMA & EVANGELISTA, 2011, p. 134-135).

A busca da qualidade através da avaliação externa tem causado muitas discussões em torno de um currículo supostamente adequado, gerando conflitos de opiniões, reflexões diversas por grupos de pesquisas em torno das políticas públicas e também na relação com os professores e alunos, sujeitos primordiais nessas questões debatidas, pois as avaliações externas propiciam impactos no trabalho docente, na rotina em sala de aula e no trabalho pedagógico, assim como na produção de um currículo comum. Dentre essas avaliações externas a Prova Brasil utilizada no município de Duque de Caxias, é utilizada nas turmas de 5º ano de escolaridade e os professores desta rede, em alguns casos, utilizam os conteúdos exigidos nessa avaliação para aprimorar suas práticas pedagógicas e trabalhar em sala de aula o que será solicitado. Neste caso, muitos não utilizam os currículos selecionados para o ano de escolaridade para que os alunos sejam preparados para essa avaliação. Em outras situações, professores apenas aplicam os conteúdos exigidos para o ano de escolaridade e ignoram os da Prova Brasil. A orientação curricular fica disponível no site⁴ do MEC, assim como os conteúdos da Prova Brasil, conforme a citação abaixo:

As secretarias estaduais e municipais de educação e as escolas públicas da educação básica, que possuem turmas de (quinto e nono anos) do ensino fundamental, recebem os cadernos matrizes de referência, tema, tópicos e descritores. Os cadernos trazem informações aos gestores e professores sobre os pressupostos teóricos que embasam a avaliação, os descritores e uma série de exemplos de itens (questões) sobre a língua portuguesa e matemática das séries a serem avaliadas. (site:www.portal.mec.gov.br)

Entretanto, o que ocorre de fato é a tendência para uma unificação do ensino conforme o trecho abaixo justifica,

a Prova Brasil contribui para a unificação do ensino em suas instituições. Isso é tido como um fato positivo, uma vez que a

⁴ Site: www.portal.mec.gov.br – acesso dia 12/07/2016 às 14h.

unificação curricular poderia vir a contribuir para que estudantes de todo o país tivessem acesso aos mesmos conhecimentos, independentemente da localidade em que vivem e da escola que frequentam. Dessa forma, professores e gestores percebem a Prova Brasil como referência para a possível implantação de um currículo comum nacional (BONAMINO & SOUSA. 2012, p. 384)

Hypolito e Ivo (2013) reforçam os argumentos anteriores quando nos dizem que professores demonstram preocupações em adequar os conteúdos ao que é cobrado nas avaliações e com isso a seleção dos conteúdos fica subordinada aos sistemas de avaliação. Os autores nos mostram que a preocupação com o desempenho dos alunos nas avaliações padronizadas tem recebido tanta atenção no âmbito escolar, que os gestores organizam seus planos de estudos e o currículo da escola de acordo com os conteúdos e as habilidades cobradas nas provas.

Para Candau (1999), a reforma curricular constitui outro elemento fundamental das estratégias voltadas para a melhoria da qualidade de educação. Diferentes países têm vivenciado ou estão em processo de implantação de reformas curriculares. Porém, a autora faz uma ressalva que essas reformas têm sido desenhadas, em geral, de modo centralizado e vertical, privilegiando o papel dos especialistas e consultores internacionais, com conteúdos definidos de forma homogênea e prescritiva para toda a nação. Ela enfatiza ainda que na maioria dos países, os docentes não têm sido os protagonistas desse processo. Tais reformas educacionais, iniciadas na última década no Brasil e nos demais países da América Latina, têm defendido mudanças significativas para o trabalho docente: mudanças na sua prática em sala de aula, no desenvolvimento do currículo, do modo de ensinar, novas tecnologias e processos “que gerem eficiência, racionalidade, controle de resultados” (CANDAU, 1999, p.39), novas configurações do sistema educativo.

Outro aspecto a considerar em relação ao currículo é a cultura da performatividade que se instaura como uma cultura, na medida em que é uma tecnologia e um modo de regulação dos sujeitos que empregam julgamentos, comparações, se revelando como meio de controle, de desgaste e de mudança. A performatividade corresponde a uma tecnologia, a uma cultura e a uma forma de regulação que serve de críticas, comparações e demonstrações como meio de controle, pressões e mudanças (MOREIRA, 2009). O discurso da cultura da performatividade, é definido por Moreira (2009), baseado em Ball (2001) como políticas e medidas que têm conformado a avaliação. Para Ball (2002), a cultura da performatividade altera a

natureza da alma do professor e as relações que estes têm uns com os outros. Em seu artigo, Ball enfatiza sua preocupação com o professor e a prática dessa cultura, que acaba resultando, na opinião de Ball, em perturbações físicas e emocionais para os professores e um alto nível de “ansiedade existencial e medo” (BALL, 2002, p.9).

Ball (2004) reforça que as avaliações que enfatizam resultados transformam o trabalho docente em desempenho, performatividade com mecanismo para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados. Essa performatividade é conceituada em Ball (2012) como uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação. Um sistema de “terror”, que implica julgamento, comparação e exposição tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança. A performatividade trabalha de fora para dentro e de dentro para fora. Enquanto a construção cultural, a instilação do orgulho, a identificação estão de dentro para fora, as avaliações e classificações, são postas dentro das instituições, engendrando sentimentos individuais de orgulho, de culpa, de vergonha e de inveja (BALL 2012).

Para Moreira (2009), a cultura da performatividade altera as relações dos docentes uns com os outros, contribuindo para que essas relações se pautem não pela solidariedade, mas pela competição. O autor exemplifica como efeitos perversos da cultura de performatividade, entre os quais se notabiliza o aumento das pressões e do estresse emocional que se relacionam diretamente com o trabalho, o ritmo e a intensificação dos esforços em função do número sempre crescente de registros e relatórios. Enfim, uma progressiva vigilância sobre o trabalho docente. Para Moreira (2009) a performatividade desempenha papel crucial no conjunto das políticas educacionais contemporâneas, contribui para integrar e redimensionar atividades, processos e resultados.

Considero o trabalho docente muito complexo por se tratar de práticas que vão além do seu saber, pois esse saber não é apenas um conjunto de conteúdos e conhecimentos, porém é um processo de construção adquirido de forma gradual ao longo de sua carreira profissional. O trabalho docente é relevante na realização do processo de aprendizagem, na transmissão de saberes. É uma prática social que está inserida de forma subentendida na construção de um ser humano reflexivo e crítico. Fleuri (2015) já nos coloca que o trabalho docente é uma atividade de práticas sociais por ser uma atividade humana constituída por relações estabelecidas na ação docente. Mas com as reformas educacionais e a política de avaliação externa, e com isso, as interferências no currículo, o trabalho do professor acaba sendo influenciado na sua

prática. Assim, identificamos a observação feita por Ball (2002) que cada vez mais, escolhemos e julgamos as nossas ações e estas são julgadas por outros com base na sua contribuição para o desempenho organizacional, retribuída em termos de produção mensurável. Os melhores currículos são entendidos como os que garantem melhores desempenhos nas avaliações e no mercado, cabendo as propostas curriculares prescrever as orientações capazes de projetar as identidades dos docentes para a inserção na cultura da performatividade.

Macedo (2006) argumenta que o sentido dado ao currículo tem sido ampliado trazendo para ele a cultura vivida na escola e a forma como a articulação entre currículo formal e currículo em ação vem sendo feita tem implicações políticas que precisam ser consideradas. A autora enfatiza que a concepção hierarquizada de poder, seja de cima para baixo, seja de baixo para cima, dificulta a possibilidade de pensar o currículo para além da prescrição. E que há necessidade de pensar um conceito de currículo que se conceba como espaço de produção cultural para além dessas dicotomias. O currículo como prática é uma dimensão do currículo que parte de como o conhecimento é produzido e não da estrutura do conhecimento em si. O saber e a cultura passam a ser vistos como algo construído pela ação de professores e alunos como sujeitos da escola. Macedo (2006) discorre que um currículo como prescrição que estava na base das teorizações tradicionais do campo parece não ter sido alterada, mudando apenas de forma periférica o que entendemos por currículo, introduzindo a cultura produzida na escola como parte importante a ser considerada, mas mantendo a lógica de separação entre produção e realização que está na base dos problemas trazidos por uma concepção burocratizada de currículo.

O papel do professor como formulador do currículo e o espaço da escola como produção cultural é negado pelos novos sistemas educacionais em prol de uma leitura mecanicista em que o dia a dia da escola é regido por normas que lhe são externas. Macedo (2006) entende que a ênfase em sua dimensão vivida autonomiza a resistência e quebra a relação paradoxal entre autonomia e controle que caracteriza o fazer político do currículo. A dicotomia entre o contexto de produção do texto curricular oficial (currículo como fato) e o contexto de produção de um outro texto curricular alternativo (currículo como prática) acaba sustentando uma visão linear da relação entre essas dimensões semelhantes a percebida em estudos que enfatizam o currículo escrito.

Em Macedo (2006) vimos que não basta enfatizar o currículo como prática para que a escola e o currículo sejam tratados como um espaço de produção cultural. Esse

modelo mantém o controle e o poder nas mãos das burocracias estatais, concebendo a prática tanto como totalmente controlada quanto como o espaço da libertação, desde que essa libertação não desafie a retórica da prescrição. Permanece uma polarização que se alicerça na separação entre um momento de produção de documentos formais e outros de sua realização. A autora considera relevante uma abordagem integrada das dimensões escrita e vivida do currículo e coloca a necessidade do pensar o currículo mais como algo que está sendo do que como algo que já foi. Macedo ainda diz ver o currículo como prática cultural envolve a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência. Não é possível contemplar as culturas selecionando-as para que façam parte do currículo. Este, seria um espaço-tempo de interação entre culturas.

1.2-Interfaces das políticas de currículo com processos avaliativos

As políticas educativas das últimas décadas no Brasil, em especial a partir dos anos 1990 foram gradativamente dando ênfase em currículos centralizados e regulados por mecanismos de avaliação, pela performatividade e por meio de sistemas de avaliação padronizados, as políticas de indicadores, as parcerias público-privado, a descentralização administrativa e as políticas para o magistério escassas e frágeis, são alguns dos elementos que compreendem as atuais reformas educacionais ocorridas no Brasil. Essa política envolve o currículo, a gestão e o trabalho docente. Turae Garcia (2013) discutem as novas políticas curriculares e afirmam que estas estão fortemente implicadas nos sistemas de avaliação externa. As autoras prosseguem afirmando que entre as mudanças que trouxeram para o campo do currículo encontramos uma nova preocupação com a questão dos conhecimentos escolares. Essas políticas atribuem sentido e significado para as práticas escolares regulando práticas curriculares, por meio de exames e processos de avaliação, funcionando como dispositivos de controle e regulação. Shiroma e Evangelista (2011) relatam que,

uma avalanche de avaliações assolaram as instituições educacionais. Foram criados exames nacionais ou mecanismos para uma avaliação padronizada em larga escala do primeiro ano do Ensino Fundamental à Pós-graduação, como o Provinha Brasil (BRASIL, 2007c), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (BRASIL, 2005b), o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) (BRASIL, 1998), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) (SHIROMA & EVANGELISTA, 2011, p.134)

As atuais políticas educativas consolidaram o modelo educacional dos anos 1990, a partir das reestruturações educacionais desenvolvidas em inúmeros outros lugares, com o aprofundamento das políticas de controle curricular centralizado. Entretanto, compartilho com o que diz Moreira quando afirma,

a intenção de homogeneizar o que se ensina nas escolas, com vistas a oferecer suporte a um sistema nacional de avaliação que se vem implantando aos poucos no país, tem sido desafiada pela liberdade de que desfrutam estados e municípios (MOREIRA, 2000, p. 124-125).

Uma proposta com vistas a oferecer suporte a um sistema nacional de avaliação pode, de fato, acarretar dificuldades para se desenvolver um currículo multicultural, diversificado com afinidades para cada realidade cultural e escolar. É um desafio para estados e municípios o que pode ser ensinado nas escolas. Uma homogeneização pode dificultar as possíveis realidades diferenciadas de cada escola, comunidade, município e estado.

Lopes (2006) aponta que grupos de pesquisa com foco central na escola ou nos movimentos sociais tendem a incorporar as discussões teóricas mais contemporâneas sobre a cultura e a crítica aos marcos universalistas da modernidade, contribuindo assim, de forma significativa para o questionamento da suposta homogeneidade e subordinação do cotidiano a um poder central. A política curricular é uma produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares. A autora argumenta que as reinterpretações se dão no momento em que nos apropriamos de concepções e de propostas curriculares de outros países, no momento em que escolas se apropriam das concepções estabelecidas pelos documentos oficiais e ainda no momento em que definições curriculares oficiais são produzidas, incorporando sentidos e significados tanto das práticas quanto do contexto internacional de influência.

Lopes (2006) argumenta que as lutas que constituem os currículos são políticas e culturais e esses discursos que constituem as políticas de currículo não são apenas fenômenos linguísticos, se articulam com as práticas e as identidades dos sujeitos, bem como estão sujeitos a mudanças e constituem um repertório que pré-configura possibilidades para as relações sociais. Esses discursos estão enredados com instituições, processos econômicos e culturais, normas e técnicas que constituem as relações sociais. Lopes (2006) segue argumentando que as próprias disciplinas escolares se constituem em tecnologias que se articulam com o discurso da cultura comum.

Sobretudo aquelas disciplinas que fazem parte de uma tradição curricular e organizam os interesses profissionais de suas comunidades com os saberes que fazem circular, contribuem para a estabilidade do currículo por intermédio da defesa comum.

A responsabilização baseada na padronização e na avaliação, pode acarretar a homogeneidade curricular. Na busca constante de um currículo onde se possa avaliar os sujeitos e diagnosticar uma qualidade na educação, verificamos no trecho abaixo que:

Na medida em que se opta por atuar de forma centralizada na política de currículo, há uma redução das políticas à tentativa de controlar as leituras das bases/padrões/propostas curriculares visando alcançar (supostamente) a qualidade da educação. A política de currículo passa a ser uma estratégia calculada para determinado fim preestabelecido. (LOPES, 2015, p. 456)

A autora argumenta ao analisar as políticas de currículo o quanto uma base curricular comum seria um desafio sendo que as políticas de currículo são resultantes de diferentes demandas, articulações e grupos. Sendo assim,

Torna-se questionável submeter tais projetos à pretensão de medir, comparar e avaliar conhecimentos/padrões de aprendizagem para alcançar a medida/comparação/avaliação de pessoas. (LOPES, 2015, p.455)

Um ponto fundamental nesse argumento é o fato de considerar que qualquer texto ou proposta está submetido à tradução. Tornar igual o que sempre será diferente torna impossível uma base única, homogênea, pois cada contexto possibilita outras leituras. Essas discussões sobre a base se transformam em referências para avaliações centralizadas,

E quanto mais se caminha na tentativa de uniformizar esse conhecimento e decidir qual a base comum, mais se precisa afirmar que não será homogêneo, que há espaço para o diferente, como se a diferença fosse outra lista de itens previamente conhecidos, a serem inseridos ou não no currículo. (LOPES, 2015, p. 459)

O uso das avaliações para se estabelecer metas e medir qualidade na educação, tem sido muito discutido no campo do currículo, nas políticas públicas e entre os sujeitos da educação.

No Brasil, segundo Bonamino e Sousa (2012), podemos verificar três gerações de avaliação: a primeira que enfatiza o caráter diagnóstico da qualidade; a segunda

contempla a devolução dos resultados para as escolas, sem consequências; e a terceira referenciam políticas de responsabilização forte, contemplando sanções ou recompensa em decorrência dos resultados. Para as autoras, o SAEB é a primeira geração de políticas de avaliação em larga escala e a prova Brasil como segunda geração com vistas à responsabilização e currículo, com produção de informações sobre o ensino oferecido por municípios. Essa avaliação pode funcionar como pressão para responsáveis, por melhorias da qualidade de Educação (BONAMINO & SOUSA, 2012).

De modo geral, os conteúdos abordados nas avaliações externas são relativos às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Nessas avaliações pretende-se que o currículo determine precisamente a matriz curricular e desta forma estipule quais são as disciplinas que o compõe, como também define a carga horária de cada uma delas e especifica ainda quais serão os conteúdos abordados nas disciplinas selecionadas. Mas em análise as propostas e objetivos,

as avaliações em larga escala lidam com uma visão estreita de currículo escolar diante do que as escolas se propõem como objetivos para a formação de seus estudantes. Também é complexo o uso de testes padronizados para aferir objetivos escolares relacionados a aspectos não cognitivos. (BONAMINO & SOUSA, 2012, p.383-384)

Como observado aqui, há muitos questionamentos sobre as possíveis implicações das avaliações no currículo escolar, assim como, as avaliações de segunda e terceira geração possuem potencial que permitem uma discussão mais aprimorada sobre o currículo escolar, também propiciam impactos no trabalho docente, na rotina em sala de aula e no trabalho pedagógico, como na produção de um currículo comum. As autoras apontam situações que podem interferir no desenvolvimento do currículo escolar. O fato de ocorrer a preocupação para a preparação para os testes pode fazer com que os professores desconsiderem os aspectos não cognitivos da aprendizagem, tornando assim, possível, limitações no trabalho curricular. Fetzner e Esteban (2015) argumentam que os desempenhos dos estudantes são interpretados por essas avaliações de forma técnica desconsiderando os processos escolares cotidianos que são muitos mais complexos, por envolverem muitos outros fatores como aspectos socioculturais, sociais, emocionais entre tantos outros, que interferem no desenvolvimento da aprendizagem, sendo assim, não há então uma representação significativa do conhecimento do aluno através desses testes. Com base nesses argumentos Cossio reforça que:

Um currículo não poderia ser organizado por pressão de um processo avaliativo, ainda mais realizado externamente, gerando um estreitamento curricular. (CÓSSIO, 2014, p. 1538)

Hypolito e Ivo (2013) colocam que a padronização das bases curriculares e a adequação aos conteúdos cobrados nas avaliações externas desconsideram as particularidades dos contextos escolares e dessa forma, as avaliações externas tornam-se mecanismos reguladores do currículo. O poder que as avaliações em larga escala vêm assumindo nas atuais políticas, pode vir a definir as práticas pedagógicas e curriculares da escola, questão que tem sido cada vez mais presente no debate curricular. O sistema de avaliação tem ganhado cada vez mais espaço nas políticas atuais e locais, com ênfase na competitividade, nas metas a serem alcançadas e nas classificações das escolas. Outra discussão pertinente e de grande contribuição para este trabalho são as questões e debates em relação à base comum. Considero esse debate importante para reflexões acerca das políticas curriculares e os processos de avaliação externa.

A base nacional comum, vem sendo defendida, de acordo com Macedo (2014), por agentes sociais privados, na forma de fundações ou não, com perspectivas de maior controle sobre o currículo e com o propósito de garantir uma melhor qualidade de educação. Cóssio (2014) também aponta os vínculos da Base Nacional Comum Curricular - BNCC ao empresariado brasileiro, como por exemplo, “Todos pela Educação”, “Itaú Social”, “Fundação Ayrton Senna”, entre tantos outros, com o argumento de garantir o direito à aprendizagem e a redução de desigualdades, na defesa de uma suposta qualidade de ensino a todos. O que Cóssio (2014) argumenta é o fato das matrizes de referências das avaliações nacionais serem indutoras do currículo, tornando-o adequado às avaliações, o que deveria acontecer de forma contrária: as avaliações adequarem-se ao currículo. A base nacional comum curricular pressupõe apostar em um registro estabelecido como tendo um selo oficial de verdade, um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido, esforços para conter a tradução e impor uma leitura como a correta.

Para Lopes (2015) essa proposta pressupõe apostar no consenso curricular como se ele fosse possível fora da disputa política contextual, pressupõe tentar produzir o futuro por meio da formação de um ideal de sujeito educado. Cóssio (2014) questiona sobre o motivo de um currículo nacional e que a justificativa da proposta de um currículo nacional está amparada, de acordo com seus defensores, tais como os vinculados ao empresário brasileiro, na redução das desigualdades regionais, garantindo

o direito à aprendizagem. E que a padronização curricular pela definição dos conhecimentos adequados para cada etapa e componente a ser ensinado e aprendido pelas crianças e jovens, ao invés de promover a inclusão, poderá tornar visíveis as desigualdades porque corre o risco de não contemplar as diferenças e multiplicidades culturais, econômicas e sociais. Num padrão curricular nacional, ao selecionar os conteúdos escolares, outros poderão ser esquecidos, silenciados ou ainda, algumas representações e discursos discriminatórios, conservadores e excludentes poderão ser naturalizados, uma vez que somente alguns pontos de vistas serão privilegiados.

Cóssio (2014) defende ser necessário um diálogo nacional sobre o currículo, mas não como base comum, mas como princípios orientadores que levem em conta as diferenças. Defende o aprofundamento dos debates em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais, como expressão da base comum nacional, ao invés da produção de um novo currículo nacional, pois assim, poderia trazer contribuições mais significativas para compreensão das diversidades e da multiculturalidade, além de propiciar experimentações curriculares originais e adequadas às demandas locais.

A base nacional comum para a educação básica é uma proposta complexa e controversa, na medida em que se compreende o currículo a partir de um conceito amplo, que indica um projeto educacional para um pretendido modelo de sociedade. Várias questões são motivo de reflexões sobre o currículo no Brasil. Tais como questões relacionadas sobre quais conhecimentos seriam necessários para minimizar desigualdades e diferenças sociais, culturais, quais seriam as relações entre o currículo e as avaliações em larga escala e quais as implicações de um currículo único para a formação e trabalho docente. A base se transforma em referência para avaliações centralizadas, livros didáticos, editais federais, ações de formação inicial e continuada de professores.

Cóssio (2014) defende que um currículo não poderia ser organizado por pressão de um processo avaliativo, realizado externamente, gerando um estreitamento curricular.

A proposta de redução das desigualdades pelo currículo se esvazia na medida em que não se consegue perceber de que forma uma avaliação estandardizada, poderá dar conta da diversidade cultural, identitária, social e história dos diferentes grupos situados na condição de vulneráveis e excluídos. Cóssio (2014) afirma que hoje as diretrizes para e avaliações externas tais como a Prova Brasil e o ENEM, servem de indutores dos currículos municipais estaduais. O questionamento sobre o porquê de um currículo

nacional tem permitido discussões sobre o tema entre pesquisadores, professores, gestores entre tantos outros envolvidos. Segundo os defensores dessa proposta seu principal objetivo seria a redução das desigualdades regionais, garantindo o direito à aprendizagem.

Entre os defensores da proposta de um currículo nacional estão os empresários brasileiros como algumas fundações: Itaú, Senna, Lehman entre outros. Todavia, Cóssio (2014) nos coloca que na perspectiva de um padrão curricular nacional, ao eleger os conteúdos escolares, outros conteúdos poderão ser esquecidos, muitos saberes poderão ser silenciados e algumas representações e discursos discriminatórios, conservadores e excludentes poderão ser naturalizados.

Na medida em que as escolas passaram a ser submetidas a avaliações nacionais e a utilização do IDEB, aos poucos foram adequando seus currículos de Português e Matemática às matrizes de referência das provas, produzindo uma relação inversa com a avaliação pautando o currículo e as provas avaliando a qualidade do currículo.

Cóssio (2014) segue defendendo que o currículo não poderia ser organizado por pressão de um processo avaliativo ainda mais realizado externamente, gerando um estreitamento curricular. O que é contestado de fato são os processos de avaliação externa e a proposta de definição curricular. O IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e médias de desempenho das escolas na Prova Brasil (exame nacional padronizado, aplicado aos 5 e 9 anos, das escolas da rede de ensino público). O Brasil tem como objetivo até 2022 (ano do bicentenário da independência do Brasil), alcançar, o patamar educacional que possuem os países da OCDE, o que significa evoluir da média nacional de 4.6, para as séries finais do Ensino Fundamental, e 4.0, para as séries finais do Ensino Fundamental, registradas em 2009, para um IDEB igual a 6.0, média dos países da OCDE.

Fonseca (2009) relata que no período de 1970-1990, o Banco Mundial impôs-se como um dos parceiros mais atuantes intensificando o seu financiamento à educação básica. Os planos educacionais evidenciavam essa influência, referindo-se explicitamente ao banco como parceiro técnico e político. Desde então, os resultados da avaliação externa foram tomados como a principal referência para a qualidade da educação. Isto, certamente, não correspondia à proposta que os educadores lograram inserir na LDB/96 e que confirmaram no Plano Nacional de Educação de 2001, segundo a qual a qualidade educacional resultaria de um esforço para a construção coletiva de um projeto político-pedagógico que respeita a autonomia, a participação, a cultura e a

identidade escolar. Conforme mostrou a prática dos anos seguintes, a avaliação externa foi utilizada como meio de adequar a qualidade do ensino escolar aos padrões estabelecidos por agentes externos.

Araújo (2013) considera de grande relevância a aproximação da escola para compreender essas influências na dinâmica de seu cotidiano. Para o autor, a avaliação da escola e de seu trabalho é necessária e todo o processo de avaliação sempre gera impactos, efeitos, ações e reações que podem comprometer o processo educativo. O autor segue argumentando que a avaliação para medir a qualidade da educação básica foi instaurada no Brasil na segunda metade dos anos 1990 e vem sendo aprimorada de forma gradual. Araújo (2013) relata que no Brasil, a implantação do SAEB (sistema de avaliação da educação básica), em 1993, a aplicação da Prova Brasil a partir de 2005 e a criação do IDEB em 2007 são ações que constituem um conjunto de políticas de alinhamento e ajustes em relação a políticas globais. Argumenta ainda que palavras como metas, eficácia, eficiência, resultados, produto, excelência, performance, desempenho, qualidade têm permeado os processos de gestão macro e micro da educação e que essas palavras ganham sentido e vida própria a partir da utilização que delas se faz e aos interesses aos quais se submetem. A ideia de avaliação como medida através de uma prova estandardizada, homogênea pouco contribui para informar em relação à qualidade da escola ou de determinada rede.

Para 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. As avaliações externas impactam na autonomia profissional dos docentes e no controle das ações pedagógicas, interferem na imagem externa da escola. Araújo (2013) advoga que no Brasil, as políticas das avaliações externas são praticadas 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 de redes, de controle e de administração dos processos educativos. As avaliações externas centralizam sua função na aferição do desempenho

do aluno ou do professor em exames estandardizados, que indicam conteúdos mínimos a serem aferidos pautados em matrizes de referência que representam extratos dos PCNs.

Araújo (2012), em seu artigo, busca compreender que sentidos e efeitos as avaliações externas têm provocado na forma de organização das escolas e no trabalho do professor no cotidiano da sala de aula. Para o autor esses resultados das avaliações criam escolas que aparecem como propaganda da eficiência do estado. Segundo o autor, a performatividade é alcançada quando são construídos e disseminados indicadores e informações que permitam a publicidade de escolas, como instrumentos de estímulos, julgamento e comparação entre profissionais e instituições. O autor afirma que as informações produzidas nestas avaliações podem contribuir para a organização, planejamento e avaliação da escola e dos próprios sistemas, desde que estas sejam apropriadas e interpretadas devidamente. Araújo sinaliza que é fundamental que gestores, orientadores educacionais e pedagógicos internalizem a ideia de que os resultados da Prova Brasil se configuram como um indicador do desempenho dos alunos e que podem fornecer algumas pistas para se pensar no que a escola vem produzindo e no que ela pode melhorar. Enfim, a discussão sobre a base nacional comum para o currículo da educação básica incide também sobre a atuação docente, estabelecendo conteúdos que devem ser priorizados e que serão avaliados nas provas nacionais e ranqueados com destaque.

Araújo (2013) afirma que o movimento no cotidiano da escola de organizar as aprendizagens para enfrentar os testes padronizados 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. As escolas estabelecem formas de treinamento para as provas e incentivos para alunos e funcionários que melhor se adequam ao sistema, visando fortalecer uma cultura meritocrática. Em outro texto, Araújo (2012) afirma que as políticas de educação possuem características comuns nos diversos países com visão conservadora, focalizada em desempenhos necessários. Essas avaliações geram situações em que os desempenhos, focalizados enfaticamente nos resultados, desconsideram os processos e colocam instituições em evidência pelos resultados. Araújo acrescenta que os resultados das avaliações acabam por impactar na autonomia dos docentes e no controle das ações pedagógicas, além de interferir na imagem interna e externa da escola, por outro lado, se conduzidas com metodologias adequadas e não se sustentarem numa perspectiva

reducionista de formação, as 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.

A avaliação tem enfatizado os resultados e a quantificação, constituindo um percurso de padronização e uniformização de desempenhos, o que faz parecer que o trabalho pedagógico se sustenta no desenvolvimento do currículo baseado nos aspectos exigidos pela Prova Brasil. O autor faz uma reflexão de que este aspecto precisa ser problematizado para entendermos que os processos educacionais passam pelo domínio de conhecimentos fundamentais para atuar na vida. É de fato um tema muito questionável que nos proporciona muitas reflexões sobre as interações das políticas de currículo com o processo avaliativo e suas implicações no trabalho docente. Questões que considero importantes para a compreensão do trabalho do professor e suas relações com o currículo e a avaliação.

CAPÍTULO II

A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA NO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS

2.1. Avaliações externas e trabalho docente

Neste capítulo analisamos como as avaliações externas se articulam com o trabalho docente. Trabalho que vem sendo envolvido por duas avaliações externas em questão: ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) e Prova Brasil. Tais avaliações são consideradas, no município de Duque de Caxias, como políticas de melhoria de qualidade da educação.

Duque de Caxias é um município brasileiro do estado do Rio de Janeiro, integrante da Região Metropolitana da cidade do Rio de Janeiro. Situado na região da Baixada Fluminense, figura como o terceiro município mais populoso do estado, depois da capital e de São Gonçalo, e o mais populoso da Baixada Fluminense.

No ano de 2012, por meio da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho, foi instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instrumento pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias de educação dos estados e municípios e do Distrito Federal reafirmaram e ampliaram compromissos anteriores de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Nessa mesma portaria estava prevista a execução de uma avaliação externa para aferição da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, como forma de apoiar os sistemas públicos de ensino na concretização do compromisso firmado. Nesse contexto, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) desenvolveu, em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), com o objetivo de avaliar os estudantes matriculados no Ciclo de Alfabetização¹ da rede pública. Desse modo, a ANA deveria gerar informações sobre os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização matemática dos estudantes, além de informações contextuais acerca das condições de oferta de ensino em cada unidade escolar. Tomando como referência essas diretrizes, o INEP desenvolveu e aplicou a primeira edição da avaliação em 2013, e a segunda edição, no ano de 2014.

A ANA foi concebida como avaliação censitária, ou seja, destinada a aferir os níveis de alfabetização de todos os estudantes do 3º ano do ensino fundamental, o que estabelece como público-alvo os estudantes matriculados nas redes públicas no final do Ciclo de Alfabetização.

Com a intenção de garantir que cada estudante brasileiro possa dispor desses recursos da linguagem escrita no final do Ciclo da Alfabetização, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi criado, de acordo com a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, com os seguintes objetivos de garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; reduzir a distorção idade-série na educação básica; melhorar o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); (BRASIL/MEC, p.17,2012).

O PNAIC foi proposto para ser concretizado em quatro eixos de atuação que aglutinam os três níveis de governo nos cuidados com a alfabetização: a formação continuada de professores alfabetizadores; materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; avaliação; e IV gestão, controle e mobilização social. (BRASIL/MEC, p.18,2012).

A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. A prova Brasil foi criada em 2005 para complementar a avaliação proposta pelo Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), desde 2009, a prova abrange escolas da zona rural do Brasil.

Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. Professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho.

A partir das informações do Saeb e da Prova Brasil, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e a redução das desigualdades existentes, promovendo,

por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias.

As médias de desempenho nessas avaliações também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas. Na Prova Brasil, ainda pode ser observado o desempenho específico de cada rede de ensino e do sistema como um todo das escolas públicas urbanas e rurais do país.

As questões são elaboradas com base nas propostas curriculares estaduais e municipais e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs, (diretrizes elaboradas por disciplina pelo Governo Federal para orientar o conteúdo trabalhado nas escolas do país). A prova é dividida em dois blocos de cada disciplina e um terceiro de ciências, no caso dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio.

Para definir o conteúdo das questões, especialistas de cada área as formulam e classificam por grau de complexidade com base no raciocínio dos próprios alunos, que por amostragem são selecionados para testar a prova. A partir disso, um conselho verifica como cada item cobrado na questão é resolvido pelos estudantes, eliminando as que têm possibilidade de acerto por chute e atribuindo uma nota de 0 a 500 para cada uma delas.

De acordo com o Departamento de Avaliação da Educação Básica do Inep, cerca de 60% das perguntas são classificadas como nível médio, o restante se divide entre fáceis e difíceis

A partir dos resultados de cada aluno, as notas são divulgadas por estado, município e escola, possibilitando o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação a traçar metas e ações voltadas para a melhoria da qualidade da educação. De acordo com avaliação dos resultados, da investigação do percentual de alunos que estão em cada nível de aprendizagem, as escolas podem estabelecer metas de aprendizagens e traçar estratégias para que todos os alunos tenham garantido o seu direito de aprender.

Após as últimas edições das provas, foram desenvolvidos mecanismos como por exemplo o PAR (Plano de Ações Articuladas) e o PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola), elaborados nos âmbitos dos municípios e das escolas, respectivamente, como os próprios nome explicitam. O PDE é uma ferramenta de apoio à gestão escolar por meio da qual as escolas, com menores IDEBs, identificam suas principais dificuldades e

elaboram um Plano de Ação, com a fixação de metas. Para as escolas priorizadas, o MEC transfere recursos destinados à implementação das ações definidas⁵.

Vianna (2003) ressalta que as avaliações podem ser usadas para diferentes fins, mas destaca que uma das suas prioridades é a identificação dos problemas de aprendizagem com o objetivo de superação dos mesmos. Avaliar, neste sentido, é um processo amplo que envolve a construção de instrumentos adequados, análise dos dados coletados e discussões sobre as ações decorrentes da avaliação com vistas à mudança de rumo. A avaliação da Educação Básica desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC) objetiva definir ações direcionadas para o aprimoramento da qualidade da educação no país e, ainda, reduzir as desigualdades existentes por reformas educacionais. Dessa forma, o Estado destina recursos financeiros e técnicos para escolas que possuem sistemas de ensino deficientes. Norteia caminhos com objetivos de melhoria da educação e um sistema de ensino democrático.

No âmbito educacional, a avaliação educacional, de acordo com o disposto no Art. 209 da Constituição Federal (Brasil, 1988),

O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:
I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;
II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Está associada à qualidade da educação e essa avaliação parte do poder público, isto é, do Estado. No Brasil, essa avaliação acontece a cada dois anos a partir de 1990, mas vale ressaltar que o ciclo do SAEB que deveria ocorrer no ano de 1992 foi reprogramado para o ano seguinte, por problemas financeiros. Em 1993, houve a divulgação do Plano Decenal de Educação para Todos. Este plano previa uma série de ações objetivando a melhoria da educação no país, o mesmo encaminhava-se para a aplicação e o desenvolvimento da avaliação da educação básica com a finalidade de aferir a aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas de ensino fundamental e, conseqüentemente, prover informações para a avaliação e revisão de planos e programas de qualificação educacional. Em 1995 ocorreram mudanças significativas, dentre elas houve a inclusão da rede particular com sua amostragem e, ainda, foram inclusos nesse sistema de avaliação o ENEM e o ENCCEJA. Foram avaliadas as áreas de Língua

⁵ Para maiores informações acessar os sites: www.portal.mec.gov.br e www.portal.inep.gov.br

Portuguesa e Matemática, optou-se por avaliar as séries conclusivas, ou seja, a 4ª e a 8ª série do ensino fundamental e pela 3ª série do ensino médio. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), potencializa o papel do País no tocante a sua função de regulação e controle, ao estabelecer que,

Art. 9. cabe a União assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino. (BRASIL, 1996, p.12)

Com a aprovação desta lei, tornou-se obrigatória a avaliação e os Estados e municípios, desde então, têm de participar do Sistema de Avaliações. Para Araújo (2012) os resultados das avaliações interferem na autonomia dos docentes e no controle das ações pedagógicas, além de influenciar, principalmente, na imagem externa e interna da escola. As 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 al*, 2009). Segundo o autor, medir propicia um dado, mas medir não é avaliar. Avaliar é pensar sobre os dados com vistas ao futuro. Isso implica a existência de um processo interno de reflexão nas escolas. Araújo (2012) afirma que é fundamental, antes de qualquer coisa, que gestores, orientadores educacionais e pedagógicos internalizem a ideia de que os resultados da Prova Brasil configuram-se com um indicador do desempenho dos alunos e que pode fornecer algumas pistas para se pensar no que a escola vem produzindo e no que ela pode melhorar. A partir daí, é fundamental que estes gestores se apropriem de conceitos considerados básicos que envolvem estas avaliações: matrizes de referência, descritores, escalas de proficiência, configuração das provas, finalidades e funções da avaliação. A Prova Brasil tem influência na prática docente à medida que pretende levar os professores a reverem o que estão fazendo e o que precisa melhorar em relação ao processo de aprendizagem.

Em trabalho de Cerdeira, Almeida e Costa (2014) os autores identificaram em grupos focais a dificuldade dos professores em trabalhar os conteúdos mínimos propostos para o 5º e o 9º ano do Ensino Fundamental, devido ao fato de os alunos chegarem defasados. Houve consenso dos pesquisadores de que os ciclos de alfabetização, do 1º ao 3º anos, não preparam os alunos que chegam precariamente alfabetizados ao 4º e 5º anos. Outra consequência disso é que alguns professores não

querem trabalhar com o 3º ano devido às reprovações típicas do final do ciclo nem o 5º ano, pois não conseguem ensinar os conteúdos estipulados, e ainda sofrem a pressão pelo desempenho nas avaliações externas. Devido a esse contexto, parte dos profissionais, sobretudo em Caxias, defende que é preciso ter um trabalho gradativo de avaliações externas, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, e não somente no 3º e 5º anos, dividindo-se a responsabilidade por todo o corpo docente.

Novaes (2009) em uma pesquisa⁶ sobre o trabalho docente em São Paulo mostra que as professoras destacaram questões importantes como a hierarquização e a classificação de escolas, mediante a adoção de rankings, bem como a avaliação externa como um instrumento de premiação/castigo de professores, além de servir para o controle do trabalho docente e do currículo. Para esses professores, a avaliação externa se apresenta como instrumento distanciado de seu potencial orientador da gestão e da política educacional, manifestando-se em não defender o uso da avaliação em larga escala como um instrumento que responsabilize somente os profissionais da escola pela precária condição do ensino, sem que outras variáveis sejam consideradas.

A pesquisa focalizou as análises a partir do período de 2009 até 2015. Em 2015 foram realizadas as entrevistas apresentadas no capítulo III. O objetivo desse marco temporal foi de uma análise e reflexões das diferentes concepções e ações da rede municipal durante as mudanças de gestão, visto que houve eleições municipais nesse período. No período de 2009 a 2012, o prefeito da cidade foi José Camilo Zito. As ações da rede desde então vem sendo modificadas a partir do ano de 2013 até a presente data, pela atual gestão do prefeito Alexandre Cardoso.

O que é questionado no município de Duque de Caxias pelos professores e profissionais da rede é que embora não exista no município premiação/castigo, na gestão anterior, do prefeito José Camilo Zito⁷, foi encaminhada a divulgação de resultados a partir de outdoors. O conteúdo dessas peças publicitárias servia para parabenizar escolas e de forma branda, responsabilizar os profissionais das escolas que não atingiam as metas do IDEB, alcançando posições de melhores escolas nos rankings que o município divulgava. Neste sentido, Barreto nos afirma que:

⁶ Pesquisa realizada no ano 2009 sobre o trabalho de professores na rede estadual paulista pelo professor Pós Doutor, PUC-SP, Luís Carlos Novaes.

⁷ José Camilo Zito foi prefeito de Duque de Caxias, cumprindo mandato no período de 2009 a 2012, pelo Partido Progressista - PP.

A avaliação nesse modelo ganha importância nunca antes experimentada no cenário educacional, tornando-se componente imprescindível das reformas educativas. Ela permite não só a ampliação do controle do Estado sobre o currículo e as formas de regulação do sistema escolar, como também sobre os recursos aplicados na área. Nesse sentido, os imperativos da avaliação terminam por pressionar a formulação de currículos nacionais em países que nunca os tiveram, ou levam à sua reformulação e atualização nos que já os possuíam, visto que eles são a referência “natural” para o emprego da aferição padronizada do rendimento escolar, instrumento privilegiado do modelo. A avaliação também possibilita que seja conferida uma autonomia vigiada às escolas, uma vez que assegura o controle de seus resultados, e ainda permite que se descentralizem recursos, capazes inclusive de beneficiar escolas privadas que anteriormente não faziam jus a eles, aumentando a capacidade de decisão do Estado sobre sua alocação. (BARRETO, 2001, p. 57-58)

Esse trecho confirma que a avaliação e o papel regulador do Estado vêm determinando as políticas curriculares e o controle sobre o trabalho docente. Porém, Assumpção (2013) em sua dissertação sobre avaliação externa no município de Duque de Caxias, argumenta que a política de avaliação deste município, na região Metropolitana do Rio de Janeiro, não contempla premiação. Podemos assim afirmar, que é uma política de avaliação “low-stake”⁸. No ano de 2011 foi aplicada a Prova Caxias para as turmas de 5º ano e, em 2012, para as turmas de 4º ano. A Prova Caxias ocorreu entre 2011 e 2012. Não houve divulgação pública dos resultados. Os resultados apenas foram entregues em envelopes fechados para cada diretor de escola e todos os professores poderiam ter acesso. A prova Caxias ocorreu também na gestão do prefeito José Camilo Zito, mas não teve prosseguimento na gestão atual do prefeito Alexandre Cardoso. Também em 2011, a prefeitura de Duque de Caxias implantou o Projeto Conseguir, sendo a Prova Caxias parte deste projeto.

O projeto Conseguir foi criado na gestão do prefeito Zito com o objetivo de preparar os alunos para a Prova Caxias, focalizando habilidades e competências relativas de acordo com a Prova Brasil. O Projeto Conseguir contava com apostilas de apoio para os alunos, assim como formação continuada em matemática e língua portuguesa para os professores. O Projeto Conseguir consistia em coletâneas de questões elaboradas com base nos descritores da Prova Brasil. Dentro deste projeto Conseguir, ainda em 2011, foi implementado o projeto “Professor Garantia de Sucesso”

⁸LowStake- usado para medir o efeito dos incentivos sobre a aprendizagem, política de baixa consequência, os resultados são divulgados e publicados.

que tinha como principal objetivo o de oferecer aos professores do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental aulas de formação sobre a Prova Brasil. Este projeto teve início no dia 19 de agosto de 2011 e encerramento no dia 26 de novembro do mesmo ano. Nessa formação participaram 400 professores regentes do 5º ao 9º ano de escolaridade. Não participei dessa formação porque no período deste, estava como dinamizadora de sala de leitura e vice-diretora da escola na qual trabalho até o momento.

Na formação os profissionais tiveram contato com as matrizes e referenciais do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/MEC). A meta foi reforçar a aprendizagem dos estudantes com o objetivo de melhorar a qualidade de educação do município. O projeto foi divulgado por intermédio de um ofício circular. O ofício informava que a formação aconteceria semanalmente entre os meses de agosto e novembro de 2011, em 13 encontros realizados às terças-feiras à noite e aos sábados pela manhã. Nesta época, a frequência às aulas deste curso garantia aos professores uma gratificação no valor de duzentos reais nos seus proventos mensais.

O curso será oferecido em vários horários, com o propósito de garantir a participação dos docentes na formação, sem comprometer o desenvolvimento de suas atividades nas unidades escolares. O professor regente poderá optar pela realização do curso fora de seu horário de trabalho, tendo garantida uma bonificação por estas horas excedentes. (DUQUE DE CAXIAS, nº169,2011)

A Prova Caxias ocorreu entre 2011 e 2012. Era aplicada nas turmas de 5º e 9º ano de escolaridade. Não havia divulgação pública dos resultados. Os resultados eram entregues em envelopes fechados para cada diretor de escola e os professores tinham acesso. Segundo estudos de Bonamino e Sousa (2012) esse instrumento seria classificado como política de segunda geração de avaliação educacional, caracterizada pela responsabilização branda, sem vinculação de bônus. O projeto Conseguir e a Prova Caxias foram desenvolvidos até o ano de 2013 quando houve mudança de governo.

Sobre a publicação e comparação de resultados desses processos de avaliação como era típico da prefeitura de Duque de Caxias, Ball adverte que isso pode acarretar uma função muito importante na tomada de decisão dos professores auxiliando-os sobre quanto tempo a se dedicar, o que colabora com uma frequente preocupação com o trabalho docente, podemos verificar no trecho abaixo:

A possibilidade da publicação e comparação de resultados de testes também pode desempenhar um papel importante no processo de tomada de decisão dos professores em relação a quanto tempo dedicar a trabalhos individuais e com toda a turma, ou sua distribuição de atenção entre diferentes alunos na sala de aula. Nisso tudo, há uma preocupação crescente com a qualidade, caráter e conteúdo do trabalho dos professores e tentativas cada vez mais diretas feitas pelo Estado para moldar o caráter e o conteúdo da prática em sala de aula (BALL, 1994, p. 50)

De acordo com o texto citado, Ball nos coloca que há cada vez mais preocupação do Estado em moldar, controlar o trabalho docente, assim como o conteúdo da prática em sala de aula. Acredito que o projeto “Professor Garantia de Sucesso” teve o objetivo, ainda que implícito, de moldar o trabalho do professor com relação a sua prática, para se adequar ao conteúdo da Prova Brasil. Uma espécie de fabricação docente conforme citado abaixo:

Nesse processo de fabricação docente, que envolve um modo de gestão, políticas curriculares centralizadas, todavia apresentadas como possíveis de serem operadas localmente, o trabalho docente passa a ser significado como autônomo. Contudo, é uma autonomia imaginada. Nos programas de apostilamento, por exemplo, os docentes são chamados a escolher métodos, anunciados como adaptáveis segundo cada realidade, mas o que se encontra são pacotes pedagógicos, com provas elaboradas longe da escola e aplicadas de forma padronizada. (HYPOLITO, VIEIRA, LEITE, 2012, p.10)

Aqui os autores defendem que isto implica no aumento de atividades. O trabalho docente passa a ter um controle muito intenso e as decisões curriculares ficam cada vez mais restritas às avaliações. O professor passa a ter uma autonomia inexistente, irreal, pois o que ocorre de fato é um controle de suas ações pedagógicas. O trabalho do professor também é muito controlado pelo tempo. Conforme Fetzner (2010) esclarece muito bem, as situações escolares deixam o trabalho docente cada vez mais corrido. São realizações de práticas pedagógicas que nos levam a reflexão de como o professor pode, ou não, dar conta de seus fazeres, das atividades cotidianas, do currículo escolar propostos e das políticas de avaliações.

De acordo com Feitosa (2007), além dos debates no campo acadêmico, os sistemas de avaliação e as macro-avaliações têm recebido atenção e fomentam as discussões no âmbito escolar, tornando-se assunto frequente entre os profissionais da área, como gestores e professores. Os gestores acabam por ter a responsabilidade de divulgar os indicadores educacionais de que dispomos atualmente, no que dependem da qualidade da informação que recebem acerca dos mesmos. As formas como as

avaliações educacionais foram introduzidas nas escolas e as formas como são divulgados seus resultados podem influenciar discussões e práticas de gestores e professores em função de suas percepções. Além destes pressupostos, a subjetividade da imagem profissional, a trajetória profissional e o contexto social podem influenciar nas percepções e opiniões dos professores sobre diversos assuntos, entre eles as políticas de avaliação.

Nóvoa (2002) argumenta que a sociedade foi transferindo para a escola muitas tarefas, as quais foram apropriadas, aos poucos, pelos professores. O ranqueamento de escolas é outro ponto que aparece nos debates. No caso da prefeitura de Duque de Caxias, nos últimos dados referentes ao IDEB em 2013, como dito anteriormente, foi praticada a divulgação pela cidade parabenizando as escolas que alcançaram as metas sugeridas pelo INEP em outdoor. Para Souza e Oliveira (2003), quando os resultados das avaliações são publicados, o assunto mais comentado (principalmente na mídia) se refere aos rankings: de escolas, municípios, estados e regiões que tiveram pior, ou melhor, desempenho. No desenho da política no município de Duque de Caxias não há nenhuma bonificação extra para professores onde as escolas obtiveram bons desempenhos.

Cerdeira, Almeida e Costa (2014), afirmam que as reflexões mencionadas exploram ainda outros “efeitos perversos”, que podem ser provocados por essas políticas, sobretudo quando estão associadas a políticas de responsabilização: a perda de aulas em função do excesso de testes; o foco no treino para a prova, e não no processo de ensino-aprendizagem; o investimento especial somente em alunos com chance de elevar o desempenho; e o estímulo para que alunos com baixo desempenho faltem às provas, uma prática que toma a denominação de “gaming”. Na lógica das políticas de responsabilização educacional (accountability), a escola precisa prestar contas à sociedade. Em uma política de baixas consequências (low stakes), os resultados são divulgados publicamente, considerando-se que, entre outros efeitos, é possível que as famílias se mobilizem e pressionem a escola ou busquem por escolas de melhor desempenho. Quando se trata de altas consequências (high stakes) além da divulgação, ocorrem premiações ou punições associadas ao desempenho escolar, tais como a bonificação extra para professores, premiação de alunos, fechamento de escolas etc. (BROOKE, 2006; BONAMINO & SOUZA, 2012).

Esteban e Fetzner fazem uma crítica muito pertinente com relação aos índices do IDEB ao colocar que:

Diante dos índices insuficientes do IDEB, antecipa-se e amplia-se a inserção das crianças no sistema de Avaliações Externas. A avaliação permanece proposta como um procedimento técnico, vinculado à mensuração e controle, realizado por instrumentos unificados. (ESTEBAN & FETZNER, 2015, p.82)

Essas avaliações são insuficientes para mensurar conhecimentos, pois avaliam de forma descontextualizada e fragmentada, sustentando uma dimensão classificatória da avaliação educacional. As autoras afirmam que esse projeto de qualidade possui uma concepção excludente, não colabora para uma escola pública e democrática, onde haja comprometimento com as classes mais populares. Essas avaliações definem o conteúdo escolar e acabam interferindo nas práticas pedagógicas do professor.

Além das questões sobre a prática docente, há também sobre as avaliações discussões sobre as políticas de incentivo monetário. A experiência brasileira com políticas de incentivo monetário para professores é de mais de uma década. A reação dos docentes tem variado de estado para estado. No Ceará, as políticas de premiação têm sido assimiladas após constantes ajustes nas regras de distribuição para eliminar aparentes injustiças. Em outros lugares, como no Rio de Janeiro e em São Paulo, as mesmas políticas têm causado intensa polêmica, levando, no primeiro caso, ao encerramento da política, e, no segundo, à reformulação da sua metodologia. Para Brooke (2013), apesar das intensas discussões públicas, o caráter predominantemente doutrinário das críticas tem impedido pesquisas mais pormenorizadas sobre as metodologias usadas e as consequências reais dos incentivos.

Brooke (2006) afirma que no Brasil, há preocupação clara com relação aos resultados do sistema de avaliação da Educação Básica. Mesmo não havendo uma discussão ampla destes resultados na imprensa, ou sequer nas faculdades de educação, a publicação de dois em dois anos dos resultados do SAEB sobre o nível de desempenho dos alunos em matemática e língua portuguesa tem gerado dúvidas sobre a capacidade da escola pública em garantir padrões mínimos de aprendizagem. A evidência vem do próprio MEC que em determinado momento interpretou os resultados do SAEB 2003 como prova em que 59% dos alunos da 4ª série ou eram incapazes de qualquer leitura ou só conseguiam ler as frases mais simples e que só 4,8% de crianças nessa série estaria com um nível de leitura considerado adequado para sua idade (BRASIL, 2003). Outros dados, incluindo o número de adolescentes com oito anos e mais de estudo com dificuldades de leitura parecem justificar a preocupação com os resultados, sobretudo do sistema público. Com relação a possíveis preocupações com a eficácia dos

investimentos na educação, ou de uma crítica a respeito dos níveis absolutos de recursos alocados ao setor, pode-se dizer que o movimento no Brasil tem sido o inverso daquilo observado nos países ricos.

Além da crítica histórica aos investimentos do governo federal na educação superior, pelos prejuízos no nível de financiamento da educação básica, não se percebe nenhum movimento que possa ser caracterizado como questionador dos níveis e modalidades dos gastos em educação. Pelo contrário, o que se observa é um consenso que o Brasil ainda está longe de alcançar o nível de investimento necessário à criação de uma educação de qualidade e, portanto, precisa encontrar métodos e fontes de financiamento novos para aumentar os recursos disponíveis.

No Brasil, a conexão entre os impostos e o funcionamento da escola pública é indireta e opaca e a classe média, que teria condições de exercer alguma pressão a favor da melhoria dos resultados, é a que menos se interessa em função da sua opção a favor da escola particular. Neste cenário, a criação da FUNDEB e a pressão a favor de gastos maiores na educação parecem contrárias à preocupação com a eficácia dos investimentos e à demanda por uma responsabilização pelos gastos na educação pública (BROOKE, 2006).

Brooke (2006) afirma que, as políticas de responsabilização criadas nos estados do Rio de Janeiro, Paraná e Ceará ratificam expressiva complexidade de se avaliar o desempenho escolar com o objetivo de promover premiações em instituições de ensino, haja vista a dificuldade de se apropriar dos mecanismos utilizados como indicadores da qualidade na educação. Em Duque de Caxias, não existe esse tipo de responsabilização associada à bonificação, mas houve a publicação dos melhores resultados, treinamento dos professores e dos alunos para os testes, além da aplicação de uma avaliação externa municipal em larga escala, porém essa avaliação não está sendo aplicada atualmente.

Em termos de avaliação em larga escala, os alunos das escolas municipais de Duque de Caxias vêm participando, em particular, da Prova Brasil e, mais recentemente, da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

O levantamento de diferentes dados, por meio de diversos instrumentos, permite obter informações variadas, capazes de oferecer uma visão global e analítica do objeto em avaliação, sobretudo ao tratar-se de um processo complexo como a alfabetização. Ao mesmo tempo, a informação produzida com base em instrumentos de medição e de coleta de dados sempre representa um recorte do fenômeno, sujeito a interpretações múltiplas, que devem ser realizadas com cautela, lidas e reinterpretadas pelos gestores,

pelos educadores e pela comunidade considerando suas realidades e necessidades, de forma que os resultados sejam utilizados de maneira coerente com os limites desses instrumentos utilizados.

A ANA é realizada anualmente, de acordo com a Portaria do MEC nº 468, de 19/09/14, que estabelece a sistemática para a realização da ANA, como componente do SAEB. Concede-se, então, mais uma vez, aos exames, o papel de fornecer informações sobre a “qualidade” da educação e, neste momento, da “qualidade da alfabetização” e, mais ainda, verificar como estão as condições do “ciclo de alfabetização” nas redes de ensino (LINO, 2013). Entretanto, segundo informações oficiais do site do INEP, no ano de 2015, a avaliação ANA foi interrompida por falta de verbas suficientes, com a proposta para que a mesma seja aplicada no ano de 2016.

De acordo com o Relatório 2013/2014, v. 1, o processo de divulgação da ANA é composto por três etapas principais: divulgação dos resultados preliminares, interposição de recursos e divulgação dos resultados finais. A divulgação preliminar é restrita aos diretores escolares ou responsáveis legais pela instituição. Nessa etapa, o INEP disponibiliza um sistema eletrônico em que cada diretor pode visualizar a quantidade de estudantes previstos e presentes durante a aplicação da avaliação e a distribuição dos alunos por nível de proficiência em Leitura e Matemática. Para ter seus resultados divulgados, a escola tem que cumprir alguns critérios específicos de participação. Em 2013, os critérios de divulgação foram a participação mínima de 50% de estudantes nos testes de Leitura, Escrita e Matemática, considerando o número de matrículas declaradas ao Censo Escolar, e a presença de pelo menos 10 estudantes no momento da avaliação.

Em 2014, a partir da publicação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Plano Nacional de Educação), o critério de participação mínima para divulgação foi elevado para 80% dos estudantes matriculados. Também foi exigida a presença de, no mínimo, 10 estudantes presentes no momento da avaliação. Após visualizar os resultados preliminares da ANA, a escola teve a oportunidade de interpor recursos, caso discordasse dos dados apresentados. A fase de recursos também é disponibilizada por meio de um sistema eletrônico. Nele, o diretor pode indicar até três opções caso discorde dos resultados apresentados, registrando a respectiva justificativa.

As opções de recurso disponibilizadas foram: quantidade de estudantes previstos e presentes, problemas de aplicação e não divulgação dos resultados (BRASIL, 2015). De acordo com o Relatório em questão, em 2013, foram recebidos 432 recursos.

Desses, 201 diziam respeito à quantidade de estudantes previstos e presentes, 118 eram sobre problemas ou erros ocorridos durante a aplicação que podem ter prejudicado os resultados da escola e 113 eram de escolas que informaram que, apesar de cumprirem os critérios de participação, não tiveram seus resultados divulgados. Em 2014, foram recebidos 518 recursos. Desses, 393 questionavam a taxa de participação dos estudantes e os demais apontavam discordância em relação aos resultados preliminares apresentados ou possíveis problemas na aplicação dos instrumentos.

Em 2014, o INEP disponibilizou três instrumentos de divulgação dos resultados finais da ANA: o Boletim da Escola, o Painel do Município e o Painel do Estado. O Boletim da Escola fica disponível para acesso público no portal do Inep⁹. Para conhecer os resultados da escola, é preciso utilizar o código INEP da unidade escolar. No Boletim, estão registrados os dados de contexto e de aprendizagem dos estudantes. Com esse instrumento, em conjunto com as avaliações internas, a escola pode analisar pedagogicamente os níveis de alfabetização dos estudantes e, se necessário, reorientar as práticas pedagógicas. O documento organiza-se em quatro partes: Introdução, Indicadores Contextuais, Participação e Resultados de Aprendizagem.

No município, podemos analisar a história da implantação do Ciclo em Duque de Caxias no documento (DUQUE DE CAXIAS, 2002), que faz referência aos estudos iniciais na rede em 1990, quando foi implantado o projeto Repensando a Alfabetização, com estudos sobre a psicogênese da língua escrita em quatro escolas da rede. Em 1993, foram realizados encontros com orientadores educacionais e pedagógicos da rede. No mesmo ano, foi instituído o Ciclo de Alfabetização, composto pelos dois primeiros anos de escolaridade, com uma proposta de avaliação continuada. Em 1995, com a Reformulação Curricular, há a inclusão da 2ª série ao Ciclo de Alfabetização e, em 1996, a rede lança o documento de Reorientação Curricular, denominado Escola em Movimento. Neste, estão explicitadas as escolhas teóricas da rede baseadas no processo de interação, seguindo uma “visão construtivista sociointeracionista”, respaldadas em Piaget e Vygotsky. Quanto à avaliação, as fontes preconizam a ideia de uma avaliação continuada que considere como aspecto fundamental na dinâmica escolar,

diz respeito à instituição de práticas de avaliação continuada, que permitam ver o movimento, o desenvolvimento dos educandos de forma dinâmica, considerando de forma especial os ritmos, conquistas e dificuldades particulares. (DUQUE DE CAXIAS, 2002, p. 28).

⁹Para mais detalhamento sobre o tema, acessar o site do INEP: [http:// portal.inep.gov.br/](http://portal.inep.gov.br/)

A avaliação é considerada, na implantação do ciclo em Duque de Caxias, como diagnóstico da prática, para sua transformação. Considero importante relatar aqui que em 2004, foi lançada a proposta Pedagógica da SME, vol 2. Os conteúdos da aprendizagem foram, “organizados didaticamente em atitudinais, procedimentais e conceituais, a fim de dar melhor visibilidade às nossas ações” (DUQUE DE CAXIAS, 2002.p. 44).

Ao se referir sobre o trabalho docente na rede, o caderno coloca que:

O trabalho do professor envolve conteúdos conceituais (visão de mundo, decifração da realidade), factuais (fatos, imagens), procedimentais (projetos, propostas) e atitudinais (valores, ideais), conteúdos estes que interferirão na ação do sujeito que ensina-aprende. Sendo assim, toda ação educativa deve estar impregnada de ideias, tendo como compromisso a transformação de forma criativa, significativa e duradoura. (DUQUE DE CAXIAS, 2002, v.2. p. 24)

Entendemos que a rede de ensino ao elaborar o caderno Proposta Pedagógica, v.1, compartilha da ideia de Vasconcellos (2001, p.55) ao tratar o papel do professor com relação a definição sobre o que seria ensinar, com reflexões de o que ensinar, para que, a quem, como e com quem, para qual finalidade, que é o ensino. O caderno coloca o papel do professor como um guia, um mediador, pois é o professor que organizará, possibilitará a crítica e relacionará a informação apresentada, assim como, favorecerá a relação do educando com a realidade. Ainda no caderno, o trabalho do professor envolve uma visão de mundo, de fatos, com propostas e valores ou ideias, com conteúdos que interferem na ação, pois o professor é um sujeito que ensina e aprende.

Duque de Caxias segue a perspectiva sociointeracionista com o propósito de formar sujeito crítico interagindo com o outro. Na proposta da rede, a escola é lugar de diversidade, ética e cidadania. A escola se constitui, nessa proposta em um espaço no qual o indivíduo se prepara para a sociedade. Preparação para solidariedade, ensino democrático, autorreflexão e valorização do ser humano.

Segundo o caderno Proposta Pedagógica, v.1 com relação ao currículo proposto:

A Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias, na reestruturação a que se propõe, opta pela formação do desenvolvimento humano, integrando as diferentes áreas do conhecimento(DUQUE DE CAXIAS, 2002, v.2, p. 35)

A proposta do currículo na Rede foi composta por três eixos centrados em Linguagem, Pluralidade Cultural e Ética, enfatizando a preocupação com a formação do cidadão, inserido no meio social.

Com relação a função social da escola o caderno relata:

Na perspectiva sociointeracionista, a escola é considerada espaço de ampliação das visões de mundo, objetivando a formação do sujeito crítico, construtor de conhecimento na interação com o outro. Não se trata de impor a realidade ou de apresentá-la ao sujeito da aprendizagem, mas de discuti-la, reconstruindo-a e reinventando-a no contexto educativo. (DUQUE DE CAXIAS, 2002, v.1, p. 49)

O caderno critica a preparação para o mundo do trabalho e para o vestibular por acreditar que essas preparações interferem com o compromisso da escola com o presente, que é favorecer a construção de sujeitos sociais críticos. Ao tratar da avaliação, o documento descreve a importância do caráter qualitativo. (DUQUE DE CAXIAS, 2002, p.105-106).

O objetivo de analisar os cadernos do município foi de fazer uma reflexão do grande paradoxo existente entre essas propostas curriculares, iniciadas em 2002, com as políticas atuais de avaliação externa, aplicadas na rede, através da Prova Brasil e ANA. O quanto essa política avaliativa pode modificar a prática docente, as ações pedagógicas, o currículo proposto e forma de organização de uma rede.

Neste caderno foram utilizados como fonte alguns educadores como referência para a construção da base teórica na construção curricular do município. Seguindo as ideias de Freinet (1985, 1996, 1995), Wallon (1995, 1989), Piaget (1959, 1973, 1976, 1971, 1970, 1989), Freire (1980, 1995, 1996, 1999, 2001), Vygotsky (1991, 1989), utilizou-se das teorias desses educadores para que fosse construído a proposta filosófica da rede. Entretanto, com a utilização das políticas de avaliação para a busca de melhor qualidade de ensino, tais propostas passaram a ficar em segundo plano pois visam a construção de sujeitos críticos, inseridos no meio social. Foram propostas sugeridas a partir do ano de 2004 para o município, onde a reestruturação curricular visa a formação do desenvolvimento humano e, que ao serem introduzidas as políticas de avaliação externa no município, tais propostas passaram a terem implicações no seu currículo, visto que, com a matrizes e referências do Sistema de Avaliação da Educação Básica, o currículo passou a receber interferências para a preparação para essas provas.

Após a realização do 1º Fórum municipal de Educação realizado em duas edições, respectivamente nos anos de 2005 e 2006, os três primeiros anos de escolaridade permaneceram organizados em ciclo, denominado ciclo de alfabetização, e os demais anos permaneceram organizados por ano de escolaridade. No ciclo de alfabetização, a avaliação é realizada de forma contínua e tem seu registro sistematizado por meio de Relatórios Descritivos Bimestrais. A partir do 4º ano de escolaridade, a avaliação é registrada por nota, obtida pela soma de quatro instrumentos avaliativos diversificados totalizando um valor de dez pontos atribuídos por área curricular.

A Prova Brasil, para o Ministério da Educação (2008) é um importante instrumento utilizado, pois contribui para dimensionar os problemas da educação básica brasileira e orientar a formulação, a produção e a avaliação de políticas públicas educacionais que conduzam à formação de uma escola de qualidade.

O professor pode fazer uso deste instrumento para refletir sobre sua prática escolar e sobre o processo de construção do conhecimento dos alunos, considerando a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento das habilidades necessárias para o alcance das competências exigidas na educação básica. A Prova Brasil ¹⁰é composta por questões que são associadas a uma análise pedagógica e a uma reflexão sobre a prática, avalia o ensino da leitura, em Língua Portuguesa, e a resolução de problemas significativos e em Matemática, processos que ocorrem na sala de aula e cujos resultados refletem a aprendizagem de todas as áreas do conhecimento que são trabalhadas na escola. Há também notícias de municípios que encampam versões dessa mesma política, usando seus sistemas próprios de avaliação como no caso da cidade de São Paulo, ou fazendo uso dos indicadores fornecidos pelo INEP para definir os critérios de distribuição.

Enfim, podemos ver que o município de Duque de Caxias vem gradativamente inserindo-se nas políticas de avaliação contribuindo assim para que a proposta curricular, o trabalho docente, as ações pedagógicas venham a ser articuladas em função desta política avaliativa. O desenvolvimento da construção curricular e do trabalho do professor vem aos poucos recebendo influências dessas avaliações. Ainda não estamos falando de bonificações, meritocracia nem tampouco de uma responsabilização (high stakes) conforme mencionado em Brooke (2006). Porém é uma política que ainda está sendo inserida, aprimorada e praticada no município de uma forma mais branda. O

¹⁰ Para maiores informações acessar: www.portal.inep.gov.br

município ainda está reconstruindo sua base curricular que desde a construção dos cadernos pedagógicos em 2004, não foram reformulados.

2.2- Profissionalismo x autenticidade no trabalho docente: dialogando com Stephen Ball

Ao analisar o trabalho docente, considero importante um diálogo com Stephen Ball e suas concepções sobre performatividade e autenticidade. O autor analisa em seus artigos sobre essa tecnologia e faz questionamentos sobre a autenticidade do professor nas escolas do Reino Unido. Entretanto ao falar sobre as avaliações externas utilizadas nesta rede municipal e suas possíveis implicações no trabalho docente, torna-se considerável a leitura de Ball para essas possíveis questões locais.

Mainardes (2006) em suas análises sobre o ciclo de políticas de Ball, classifica os contextos em três principais: contexto de influência, produção de texto e contexto da prática. São contextos inter-relacionados, não sequenciais, sem dimensão temporal. O contexto de influência são onde as políticas públicas e os discursos são construídos. No caso do município de Duque de Caxias, no campo educacional, está presente a secretaria municipal de Educação (SME), como um dos exemplos. Os textos políticos representam a política, os textos legais oficiais. Textos que precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Seriam como exemplo disso, os cadernos pedagógicos de 2004, volumes 1 e 2. O contexto da prática seria onde a política está sujeita à interpretação e recriação, o espaço de sua produção local, a partir do planejamento curricular do professor e da escola. A escola e os sujeitos que nela participam de modo direto. Esses contextos são entendidos por Ball como arenas públicas.

Em Araújo (2012) podemos ver que as avaliações geram situações em que os desempenhos, focalizados enfaticamente nos resultados, desconsideram os processos e colocam instituições em evidência pelos “bons resultados”, configurados em “boas notas”. São estes resultados que definem a visibilidade ou a invisibilidade da escola. Ball considera que:

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)

Isto mais aponta para o caráter de publicidade de determinadas escolas do que para o caráter de publicização, considerando a lógica meritocrática como definidora da escola que se destaca ou não. Nesta direção, a lógica do desempenho implica a ideia de que a performatividade envolve “os aspectos funcional e instrumental da modernidade, bem como a exteriorização do conhecimento e sua transformação em mercadoria” (LYOTARD *apud* BALL, 2005, p. 544). Os resultados das avaliações criam escolas que merecem “aparecer” no outdoor, como propaganda da eficiência do estado, bem como para “esconder” aquelas que não caminham conforme os padrões de qualidade designados. A performatividade é alcançada quando são construídos e disseminados indicadores e informações que permitam a publicidade de escolas, como instrumentos de estímulo, julgamento e comparação entre profissionais e instituições.

Ball (2011), em sua análise, considera que a necessidade de reestruturação produtiva e das funções do estado provocaram o surgimento de novas tecnologias de controle. Neste contexto, a avaliação ganha destaque considerável por ser um mecanismo que objetiva o controle para atingir metas definidas pelo poder central, a efetividade e a qualidade, criando uma lógica e a cultura do novo gerencialismo. Este gerencialismo sustenta-se num modelo centrado no esforço pessoal e no espírito empreendedor para alterar os cenários ineficientes e ineficazes. Na escola, é fundamental que o diretor torne-se um líder motivando professores, alunos e funcionários a contribuírem para que sejam “os melhores”. O gerencialismo tornou-se elemento crucial nas reformas empreendidas nos setores públicos de diversos países como mecanismo de reforma política e de reengenharia cultural do setor público, impondo orientações novas, reformulações nas relações de poder e disseminação de uma lógica empresarial competitiva (BALL, 2010). Na educação, os diretores de escola são os principais sujeitos chamados a assumirem o papel de “gerentes”, assumindo metas e resultados a serem alcançados, seguindo orientações de características mercadológicas (ARAÚJO, 2012).

Ball (2002), em seu artigo sobre performatividade relata o que Lyotard (1984) chama de os “terrores da performatividade”. O autor assim a define:

Performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega avaliações, comparações e demonstrações como meios de controle, desgaste, e mudança. As performances de indivíduos ou organizações servem como medidas de produtividade ou resultado, demonstrações de “qualidade”, ou “momentos” de promoção ou inspeção (BALL, 2012 p.37).

A instalação da nova cultura da performatividade competitiva envolve o uso de uma combinação de devolução, metas e incentivos para se efetuar o replanejamento institucional. A base de dados, a reunião de avaliação, a revisão anual, a redação de relatórios e a candidatura a promoções, inspeções e comparação com pares estão em primeiro plano. A questão não é a da possível certeza de ser sempre visto, a questão é a incerteza e a instabilidade de ser julgado de diferentes maneiras, por diferentes meios, através de diferentes agentes e agências e a exigência de termos de mostrar desempenhos excelentes em momentos de revisão, avaliação. A dúvida de se está fazendo o suficiente, o certo é o princípio da incerteza. Conforme o texto abaixo exemplifica:

A questão é a incerteza e a instabilidade de ser julgado de diferentes maneiras, por diferentes meios, através de diferentes agentes e agências e a exigência de termos de mostrar desempenhos excelentes, ou pelo menos credíveis, coletiva ou individualmente, em momentos de revisão, avaliação/apreciação e inspeção (BALL, 2002, p. 10).

O autor completa que trabalhamos e agimos numa frustrante sucessão de números, indicadores de desempenho, comparações e competições. Ball conceitua essa busca por um bom desempenho como esquizofrenia, conforme cita abaixo:

Esta esquizofrenia estrutural e individual e o potencial para a falta de autenticidade e significado são cada vez mais, experienciados no dia a dia de todos nós. As atividades da inteligência técnica, da gestão, conduzem a performatividade para as práticas do dia a dia dos professores e para as relações sociais entre professores. Elas tornam a gestão ubíqua, invisível, inevitável- parte de, e incrustada em tudo o que fazemos. Cada vez mais escolhemos e julgamos as nossas ações e estas são julgadas por outros com base na sua contribuição para o desempenho organizacional, retribuída em termos de produção mensurável. (BALL, 2012, p.15)

Em outro texto, podemos ver a preocupação do autor quanto ao trabalho docente com relação as políticas de avaliação ao confirmar que sua prática pedagógica está cada vez mais sendo avaliada, mensurada de acordo com sua produção:

O trabalho dos professores é, então, cada vez mais encarado e avaliado apenas em termos de medidas de produção (resultados de testes e desempenho nos exames) em relação ao custo (tempo por disciplina, tamanho das turmas, exigências de recursos. (BALL, 1994, p.51)

A organização torna-se uma “mercadoria” auditável, assim como opina também Lyotard, como cita Ball em seu artigo. Ball (2012) nos diz que a performatividade é um veículo para a mudança. As tecnologias políticas do mercado, gestão e performatividade não deixam espaço para um ser ético autônomo ou coletivo. Estas tecnologias têm potencialmente profundas consequências para a natureza do ensinar e do aprender. Elas são uma estrutura na qual emergem questões como quem nós somos ou no que gostaríamos de nos tornar. Ball define o profissionalismo como prática baseada na ambiguidade e no pluralismo:

Tentarei tratar o profissionalismo como “aquilo que é”, uma forma de prática contextualizada, e fazer algumas reivindicações para uma versão normativa de um tipo de profissionalismo que não é nem “popular” e nem “pós”. Também pretendo mostrar o profissionalismo como emblemático de algo mais, de certas mudanças gerais na natureza de, ou possibilidades de nossas vidas dentro do alto modernismo (BALL, 2012 p.34).

O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos. Isso envolve processos de institucionalização e desinstitucionalização empresarial. Durante a pesquisa, não foi observado nos professores entrevistados, uma influência aprofundada do gerencialismo. Poucos foram os casos observados em que a prática das avaliações interferia na autenticidade do trabalho docente, apesar de, gradativamente, perceber que a performatividade está de forma lenta e gradual sendo inserida na prática docente na rede municipal.

Fleuri (2015) diz que do ponto de vista dos significados atribuídos pelos professores a seu trabalho docente, as pesquisas realizadas no Brasil enfatizam que os docentes consideram mais importante o objetivo de “formar cidadãos conscientes” do que “selecionar os indivíduos mais capacitados para o trabalho”.(FLEURI, 2015, p.30) A motivação para formar as crianças e os jovens para o futuro e para atuar como cidadãos transparece em certa dose de idealismo. A decisão de ser professor, para a maioria, é motivada por um desejo pessoal e não apenas pela necessidade econômica. Segundo as pesquisas, quase todos os docentes no Brasil consideram sua função importante para a formação da consciência social e política das novas gerações, mas participam pouco da vida política em termos partidários e sindicais.

A performatividade desempenha papel crucial no conjunto das políticas educacionais contemporâneas. Contribui para integrar e redimensionar atividades, processos e resultados. Facilita o monitoramento do Estado e propicia sua intromissão nas culturas, práticas e subjetividades das instituições educativas e de seus profissionais. Altera os significados, produz novos perfis e garante o alinhamento. Transforma o processo de ensinar e de apreender o conhecimento em objeto e em mercadoria, limitando-o a produtos, a níveis de desempenho e a padrões de qualidade (MOREIRA, 2009).

Com base em histórias de vida de docentes, Goodson (2008) denunciou o caráter predominantemente político das recentes reformas. Os sistemas de avaliação que elas defendem desvalorizam muitos alunos e influencia na visão que os professores têm de si mesmos como profissionais dedicados e competentes. Trata-se de transformações externamente comandadas, com base nas quais se instaura uma considerável distância entre as determinações propostas e as crenças profissionais e missões pessoais dos docentes, que se mostram indiferentes ou mesmo hostis às resoluções que lhes são aplicadas. A questão de quem controla o campo de avaliação é crucial, e um aspecto fundamental do movimento da reforma educacional global são as lutas situadas e as mudanças no controle do campo da avaliação e dos seus valores. A performatividade trabalha de fora para dentro e de dentro para fora. No que se refere a trabalhar de dentro para fora, performances objetivam a construção cultural, a instilação do orgulho, a identificação. De outro lado, avaliações e classificações, postas dentro da competição entre grupos dentro das instituições, podem engendrar sentimentos individuais de orgulho, de culpa, de vergonha e de inveja – que tem uma dimensão emocional (status), assim como (a aparência de) racionalidade e objetividade (BALL, 2012).

Neste contexto, verificamos que o trabalho docente e as implicações das políticas de avaliação e transformações educacionais estão sempre em discussões e debates. Ball nos retrata a forma como a prática na sala de aula exige cada vez mais do professor uma nova maneira de realizar seu trabalho, sendo transformados em técnicos pedagógicos.

A prática de sala de aula é cada vez mais “composta” de respostas às novas exigências externas. Os professores são considerados e caracterizados de novas maneiras; cada vez mais eles são considerados como técnicos pedagógicos (BALL, 2012, p.40).

Dessa forma, professores percebem que na sua prática docente sua autonomia na sala de aula está cada vez mais sendo interferida por essas políticas. E acabam julgando, avaliando cada vez mais suas ações, em torno de resultados e classificações.

Cada vez mais, escolhemos e avaliamos as nossas ações e elas são avaliadas por outros baseadas em nossa contribuição para o desempenho organizacional, materializadas em termos de resultados mensuráveis. As crenças não são mais importantes – o resultado é o que conta. (BALL, 2012, p.44)

O processo de globalização da ordem econômica e tecnológica vem transformando as relações sociais e, conseqüentemente, trazendo novos desafios para a educação. Neste caso, conhecer a percepção dos membros da comunidade escolar sobre os objetivos e finalidades da educação é um pré-requisito para o estabelecimento de políticas que qualifiquem o trabalho dos profissionais de ensino. Ainda em Unesco (2004), dentre as principais ações do Ministério da Educação, o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica – é, provavelmente, uma das mais polêmicas. Como as propostas de avaliação da educação foram implantadas concomitantemente com as medidas que visavam à expansão da educação básica, elas foram percebidas como parte de um mesmo movimento reformista que dominou o debate público sobre educação na segunda metade da década de 1990. De todos os aspectos da política educacional abordados, o SAEB foi o que recebeu o menor percentual de aprovação entre os professores. Como podemos observar, ainda há muito o que se debater sobre tais temas. Essas discussões são importantes para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, porém estamos longe de se encontrar um senso comum.

CAPÍTULO III

DILEMAS E DESAFIOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA NO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR EM TURMAS DE 3º E 5º ANO NO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS

3.1- As avaliações externas e o desafio da aprendizagem em duas escolas do município de Duque de Caxias: Sentidos e efeitos produzidos.

Neste capítulo, procuramos analisar os dados produzidos a partir das entrevistas com profissionais da educação envolvidos na política educacional da Avaliação Externa (professores, orientadores pedagógicos e supervisora da SME) em Duque de Caxias.

O município se destaca como o décimo oitavo município do país com mais habitantes. O nome da cidade homenageia o patrono do Exército brasileiro, Luís Alves de Lima e Silva, o Duque de Caxias, nascido na região em 1803. A cidade foi fundada em 31 de dezembro de 1943. Possui quatro distritos e quarenta bairros. Faz limites com as cidades do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, São João de Meriti, Belford Roxo e Miguel Pereira, conforme a figura 1. Seu atual prefeito é Alexandre Cardoso, do Partido Social Democrático - PSD, com mandato para o período de 2013 a 2016.

Figura 1



Minha trajetória com a pesquisa iniciou-se a partir das minhas próprias observações como orientadora pedagógica e logo depois, como vice diretora da escola que trabalho. Pude observar nos professores, principalmente, os de 5º ano de escolaridade, uma preocupação especial sobre a Prova Brasil. A partir do ano de 2009, foram desenvolvidos no município projetos com o objetivo de preparo para essa prova. Surgiram formações, projetos, e até uma prova específica de Caxias, a qual falaremos durante este capítulo.

A pesquisa focalizou as análises a partir do ano de 2009 até 2015. No ano de 2015 foram realizadas as entrevistas semiestruturadas e os relatos escritos que serão apresentados neste capítulo. O objetivo desse marco temporal foi de fazer uma reflexão sobre as ações feitas pela rede municipal a partir de 2009, com relação ao currículo proposto com o currículo solicitados nas avaliações externas.

Ao pensar no trabalho de campo, através de entrevista semiestruturada e de relatos dos profissionais pretendia, inicialmente, analisar nos quatro distritos do município uma escola de cada região. Tencionava desse modo observar características, necessidades de cada comunidade escolar, estrutura física, classificação do IDEB entre tantos fatores. Todavia, durante o percurso da elaboração do projeto para a qualificação até a submissão ao comitê de Ética, mudanças foram necessárias. Passamos então para o propósito de análise de três escolas com classificação do IDEB diferenciadas, independentemente de distrito.

O processo de autorização do comitê de Ética para o trabalho de campo, iniciou-se em agosto de 2015, na plataforma Brasil, sendo aprovado no final de setembro de 2015, com permissão para o início da pesquisa de campo em novembro de 2015. Após a apresentação do parecer do Comitê a pesquisa foi submetida à SME para a autorização com a indicação do trabalho de campo nas escolas. O processo para autorização na SME, apesar de ter sido um pouco demorado e burocrático, não foi difícil. O processo de submissão ao comitê de Ética, foi muito demorado. Essa demora, prejudicou um pouco no trabalho de campo, fazendo que assim fosse reduzido o número de escolas para análise, o que tornaria essa pesquisa mais descritiva em fatos, com outras possíveis observações que poderiam ser feitas com mais tempo. Inicialmente seriam três com as classificações do IDEB: manter, alerta, melhorar. Contudo, a análise por distritos, apesar de fornecer dados ricos e produtivos, não foi possível devido ao curto espaço de tempo do calendário das escolas da rede municipal. Por este motivo, foi decidido, que

esta abordagem também seria difícil, ficando apenas, para o campo, duas escolas com os resultados de *manter e melhorar* no IDEB.

O trabalho de campo foi realizado em duas escolas do município de Duque de Caxias, durante o período de novembro a dezembro de 2015. A escolha das escolas foi feita tomando como base o IDEB publicado pela SME no ano de 2013 e considerando as características das regiões. Ao assumirmos a decisão de escolher apenas duas escolas, reconhecemos que o resultado seria diferente caso outras instituições fossem eleitas, considerando a diversidade de culturas escolares, mas o cronograma da pesquisa exigiu um recorte que possibilitasse um maior aprofundamento em um tempo reduzido.

As análises feitas através dos índices altos do IDEB, justificam-se pelo propósito de se observar quais práticas pedagógicas foram realizadas nessas escolas que alcançaram a meta estabelecida pelo IDEB. Em toda rede municipal, apenas duas escolas alcançaram a meta “manter” e analisá-las tornaria a análise pouco detalhada por terem alcançado o mesmo resultado. Sendo assim, optamos pelos resultados por “manter” e “melhorar” com o objetivo de analisar quais práticas pedagógicas realizadas nessas escolas situadas em regiões diferentes, com aspectos físicos, estruturais e regionais diferenciados. A escola 2, com a classificação “melhorar”, foi escolhida para análise pelo fato de estar próxima, de fácil acesso, o que facilitaria a realização das entrevistas em tempo hábil. Assim, as duas escolas selecionadas para o trabalho de campo foram feitas devido à classificação do IDEB, de estarem situadas em distritos diferentes, com características diferentes, e por possuírem aspectos físicos e materiais distintos uma da outra.

Outro fator que contribui para a pesquisa apenas em duas escolas, foi o prazo e o tempo corrido para realização do trabalho de campo, devido à espera da autorização do comitê de Ética e da própria SME.

De acordo com site¹¹, os conceitos do IDEB para as escolas são definidos assim:

1. Se a escola atingiu a meta prevista para 2013;
2. Se cresceu o IDEB em relação a 2011;
3. Se já chegou ao valor de referência 6,0.

A combinação destes três parâmetros mostra se o desempenho da escola no IDEB é preocupante ou se a escola está caminhando rumo à meta de 2021.

¹¹www.academia.q.educ.org.br- acesso em 12/07/2016 às 12h.

Figura 2



Alerta: Escolas em situação de alerta não cresceram o IDEB, não atingiram sua meta e estão abaixo de 6.0. Têm o desafio de crescer para atingir as metas planejadas.

Atenção: Escolas em situação de atenção não foram bem em dois critérios entre os três analisados. Têm o desafio de crescer para atingir as metas planejadas.

Melhorar: Escolas que podem melhorar cresceram o IDEB e atingiram a sua meta. Têm o desafio de manter o crescimento do índice para atingir as metas planejadas e superar o 6.0.

Manter: Escolas que devem manter sua atual situação cresceram o IDEB, atingiram a sua meta e superou o 6.0. Têm o desafio de manter o crescimento do IDEB para garantir o aprendizado de todos os alunos.

Decidimos por manter resguardadas as identidades dos sujeitos entrevistados assim como das instituições foco da investigação, denominadas por 1 e 2. Identificamos os professores e coordenadores entrevistados por A, B, C, D, E, F, G, H, I e J. A decisão pela não identificação foi feita para que se evitassem desconfortos possíveis aos participantes da pesquisa e das escolas escolhidas. Participaram das entrevistas quatro professoras de 3º ano de escolaridade, sendo apenas uma da escola 1 e as demais da escola 2. Três professoras de 5º ano de escolaridade, uma da escola 1 e as outras da escola 2, duas orientadoras, cada uma de uma escola, uma representante da SME, a supervisora. Na escola 2, somente uma professora do 5º ano, não desejou participar da entrevista por não querer falar da Prova Brasil.

QUADRO 1

Entrevistadas	Função	Escola	Tempo de rede	Tempo de escola	Trabalha em outro lugar	Tempo de Educação
H	Supervisora	SME	15 anos	_____	não	15 anos
I	Orientadora Pedagógica	2	35 anos	35 anos	sim	35 anos
A	Prof.3º ano	1	5 anos	5 anos	sim	7 anos
E	Prof. 5º ano	2	12 anos	12 anos	sim	26 anos
B	Prof.3º ano	2	Contrato Nov/2015	10 meses	sim	36 anos
J	Orientadora Pedagógica	1	16 anos	1 ano	sim	16 anos
F	Prof. 5º ano	2	18 anos	9 anos	sim	40 anos
C	Prof. 3º ano	2	12 anos	2 anos	sim	12 anos
G	Prof. 5º ano	1	5 anos	5 anos	não	5 anos
D	Prof. 3º ano	2	2 anos	2 anos	sim	10 anos

Chegando às escolas, com a autorização do comitê de Ética e da SME, apresentei-me como mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e pesquisadora da UFRJ e apresentei a pesquisa em todos os espaços do trabalho de campo. Fui recebida pela direção e orientação pedagógica de cada escola com respeito e satisfação. Pude conhecer a estrutura física de cada unidade, fui apresentada às professoras, equipe e funcionários de cada escola. Vivenciei um pouco da rotina de cada unidade.

A escola 1, localizada em Xerém, no quarto distrito, é uma escola pequena, próxima a áreas rurais. A escola 2, localizada no bairro Jardim Gramacho, no primeiro distrito, está próxima a comunidades e da área conhecida como “Lixão do Gramacho”. As entrevistadas leram e assinaram o termo de consentimento, com os dados da pesquisa, da pesquisadora e da Universidade. Marcamos as entrevistas de acordo com a disponibilidade de cada uma. Com exceção de uma professora do 5º ano da escola 2, que recusou-se a participar, as demais apresentaram satisfação e interesse de colaborar e expressar suas opiniões. Algumas de modo mais tímido, porém solícitas e outras mais falantes e entusiasmadas. Fui muito bem recebida pela representante da SME, a

supervisora H, a qual relatou suas experiências na secretaria, tempo de rede, pontos positivos e negativos das avaliações externas.

Observo que as Unidades Escolares, na medida em que tem uma Equipe Técnica Pedagógica, procuram analisar criticamente os resultados da Prova Brasil e ANA, auxiliando na construção do Projeto Político Pedagógico. Devemos incentivar o professor a planejar todas as aulas pensando em cada aluno, com o olhar mais atento do professor para desenvolvimento do aluno, avaliação constante. O resultado das avaliações externas permite avaliar não só as questões pedagógicas, mas principalmente as questões políticas fomentando uma discussão para melhoria do sistema escolar. (RELATO DA SUPERVISORA H, sobre as avaliações e a prática diária)

Pudemos observar concepções diferentes em torno das Avaliações Externa, assim como consideramos importante destacar que houve boa aceitação por grande parte dos entrevistados, mesmo entre aqueles não favoráveis a esta política de educação. Encontrei professores que nunca ouviram falar dessas avaliações, professores contratados pela prefeitura, que não tiveram experiências durante o trabalho docente realizado nas turmas. Professores que foram buscar informações na internet quando descobriram que elas existiam. Houve profissional que ao pesquisar sobre a ANA, achou interessante e defendeu que esta poderia ser aplicada sempre, pois acreditava que isso iria contribuir para a sua prática pedagógica. As questões que mais sobressaíram nos discursos dos entrevistados foram o uso e o (não) retorno dos resultados dessas avaliações aplicadas em anos anteriores. Outro aspecto importante é a relação currículo escolar e a preparação para as avaliações externas, assim como, a responsabilização do professor sobre o bom ou mau resultado das provas.

Durante o trabalho de campo, as questões que mais se destacaram entre os entrevistados além do (não) retorno, foram a falta de discussões e reflexões sobre os resultados, a responsabilização dos professores sobre os resultados e o currículo que deve ser trabalhado em sala. As questões abordadas na entrevista estão nos Apêndices A, B e relatos no Apêndice C.

A escola 1, situada em Xerém, 4º distrito, é uma escola bem pequena, com poucas turmas (4 em cada turno, com manhã e tarde). O seu último IDEB foi de 6.0, com a classificação de “manter”. Os entrevistados, se orgulham da classificação da escola, onde pudemos observar durante o trabalho de campo, que há uma preparação curricular para as avaliações externas, principalmente no 5º AE, para realização da

Prova Brasil. A escola é bem pequena, porém conta com uma sala de leitura, um refeitório, uma sala de informática, sala para professores, secretaria onde também fica a direção. Possui uma turma com alunos de 4 anos e uma turma com alunos de 5 anos, cada uma em um turno diferente. Atende também turmas de 1º ano ao 5º ano de escolaridade, sendo o 3º ano pela manhã e o 5º à tarde. A escola não possui ensino regular no horário noturno. Possui um total de 13 professores, uma orientadora pedagógica, uma diretora, porteiro, merendeiras. A escola foi inaugurada como escola Estadual Sergipe em 1967, pelo presidente Costa e Silva, do extinto Partido da Aliança Renovadora Nacional - ARENA. Em 2005, foi municipalizada na gestão do prefeito Washington Reis, do PMDB, no período de 2005 a 2009. A escola então desde esse período passou para gestão do município de Duque de Caxias. Não há nos relatos da escola dia e mês da inauguração e municipalização.

A escola 2, situada no Jardim Gramacho, foi inaugurada em 02 de março de 2006, na gestão do prefeito Washington Reis, período de 2005 a 2009, Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB, 1º distrito é uma escola muito grande, com 12 salas bem espaçosas. Possui uma estrutura física muito boa, muitos professores e turmas. Funciona com os turnos manhã, tarde e noite. A escola atende 3 turmas de 4 anos, 3 turmas de 5 anos, 5 turmas de 1º ano, 4 turmas de 2º ano, 3 turmas de 3º ano, 2 turmas de 4º ano, 2 turmas de 5º ano. Possui sala de direção, secretaria, refeitório, quadra, uma sala de leitura bem espaçosa, informática com bastante espaço também, sala de professores e de coordenação. A escola possui dois andares e é muito espaçosa com muitos recursos. Seu IDEB foi de 3.9, com a classificação de “melhorar”. Percebemos nessa escola, entre os entrevistados uma certa angústia por experiências passadas com relação à classificação do IDEB e ao ranking da escola. Alguns entrevistados novos na rede municipal, nunca trabalharam com essas avaliações e não têm ideia de qual currículo é exigido nelas. Afirmam que isso não interfere em seu trabalho diário pois seguem com o currículo escolar planejado por eles, normalmente. Esses dados nos levam a refletir sobre a relevância de estudos sobre as avaliações externas, o currículo escolar e o trabalho docente, os impactos que essa política têm na vida desses profissionais da educação, os relatos que remetem questões pertinentes ao trabalho docente e a prática dessas avaliações no município de Duque de Caxias e as implicações dessa política para a educação atual da rede municipal.

Abordamos aqui, questões relacionadas ao trabalho docente e a prática da avaliação externa no dia a dia, na rotina das duas escolas em questão. A fala da

orientadora pedagógica sobre a importância do retorno dos resultados, sobre a mercantilização, a performatividade trazida por essas avaliações, a responsabilização que acaba ficando para a escola e seus profissionais sobre esses resultados, fica bastante evidente nesse trecho da entrevista em destaque:

Eu acho que a gente, pelo lado positivo, poderia através dessas avaliações, já que injetam tanto dinheiro, é um gasto absurdo nisso, seria interessante se realmente esses resultados fossem usados para uma mudança real da educação. Através dos resultados, dos dados obtidos através das avaliações, se o governo tivesse de fato uma preocupação. Políticas Educacionais, públicas educacionais voltadas para uma mudança. Uma transformação na educação. Eu acredito que por aí seria positivo. Através desses dados, fazer uma análise. Buscar onde precisaria estar mudado. Qual é o projeto de educação de uma nação, nacional. Então assim, eu vejo que é um gasto absurdo. E nada muda. E o que acontece? A gente acaba virando um ranking né? Eu vejo que acaba ficando uma classificação. Vem um quadro com dados estatísticos soltos, vazios, que não levam em conta a peculiaridade da região. Daquela escola. As necessidades reais daquela determinada escola. Então entra em uma classificação absurda. Vira um ranking. Acaba virando uma competição. Aí eu acho isso complicado. Nós já tivemos uma experiência aqui nessa escola no segundo governo anterior, muito negativa por conta desses dados do IDEB. A nossa escola ficou muito mal colocada. Muito mal. Aí a rede, a secretaria de educação resolveu fazer uma intervenção”. (ORIENTADORA PEDAGÓGICA I, DA ESCOLA 2)

O relato da Orientadora Pedagógica reforça como se torna relevante para o governo as formas e posições classificatórias, os rankings, dados estatísticos. Entretanto as Avaliações externas são consideradas importantes nos discursos de alguns autores como observado no trecho abaixo:

Certamente processos avaliativos fazem parte da rotina de trabalho do professor interessado em conhecer o nível de apropriação pelos alunos dos conhecimentos ensinados, para reorientar suas aulas, para identificar onde estão as dificuldades dos alunos, para rever metodologias de trabalho. A avaliação processual e ao fim do ano permitem aferir a possibilidade do aluno prosseguir seus estudos ou não. Avaliar é preciso. Contudo, nos últimos tempos, a reificação da qualidade, tomada como valor absoluto nos debates sobre avaliação, parece ter se tornado a mola mestra a gerar animosidades no campo das políticas públicas e na relação com os professores (SHIROMA & EVANGELISTA, 2011, p.134).

Shiroma e Evangelista concordam com os processos avaliativos por acreditarem que eles fazem parte da rotina de trabalho do professor, pois auxiliam no diagnóstico dos alunos e na reorientação do trabalho pedagógico. Porém criticam o uso

das avaliações para definição de qualidade, de políticas curriculares, interferindo no trabalho do professor. Concordamos com as autoras que

Um projeto para educação de um país não pode se limitar à perseguição de índices e metas; ao contrário, precisa explicitar a que projeto de sociedade se vincula. Ações que pretendem mudar resultados ou índices sem considerar e investir na melhoria das condições materiais para que sejam produzidos podem ser inócuas para a relação ensino-aprendizagem, mas são bastante eficazes para operar profundas reorganizações no interior. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores das instituições educacionais – competição, concorrência, segmentações são efeitos da implantação dessa avaliação que produz rankings SHIROMA & EVANGELISTA, 2011, p. 144-145)

Defendem que metas e índices são incapazes de determinar qualidade, pois tais ações necessitam investir na melhoria das condições materiais. Não compartilham da responsabilização pelos resultados, da política de competição, concorrência e produção de rankings. Barbosa e Vieira (2003) também assumem a mesma posição sobre os mecanismos de controle e responsabilização causados pela avaliação. Isto fica bem evidente no trecho abaixo:

No Brasil, a introdução de mecanismos de responsabilização e avaliação surge em um cenário em que foram ampliadas as funções da escola para abarcar a população que adensava as escolas em função da democratização do acesso e de políticas compensatórias, colocando a instrução em papel de subordinação em relação aos demais papéis. Quando a eficácia entrou na agenda das prescrições para a educação, a partir da reforma gerencial na década de 1990, os olhares voltaram-se para a criação de mecanismos de responsabilização, controle e avaliação. (BARBOSA & VIEIRA, 2003, p. 145)

Durante a pesquisa, observamos no trabalho de campo algumas concepções divergentes do que vem a ser aprender e ensinar. Dentre algumas críticas com relação aos conteúdos das avaliações registramos a opinião de alguns entrevistados de que os conteúdos são soltos, deslocados do contexto curricular desenvolvido pelo professor com suas turmas. Com relação a isso, podemos analisar no trecho abaixo, a importância de se criar no educando a vontade de aprender:

Se a condição para o educando aprender é que ele seja sujeito, então, por mais abstrato e complexo que seja determinado conteúdo cultural (conhecimento, valor, arte etc.), o aluno só aceita o convite do educador para apropriar-se dele, se fizer autor, ou seja, ele só aprende na forma de quem age orientado por sua vontade. E isto não é uma

questão apenas teórica, mas prática. Corolário disso é que o educador também não pode ser um mero repetidor de conteúdos, mas deve buscar a forma mais adequada para criar no educando a vontade de aprender (PARO, 2011, p.488)

O trecho de Paro (2011) nos mostra que a avaliação exclusivamente por meio de exames ou provas, é uma das alternativas mais pobres para se medir a eficácia do ensino, especialmente quando utilizada isoladamente. Além de insuficiente como indicador da qualidade da educação, os exames e provas podem ser também bastante nocivos para a própria qualidade da educação, particularmente quando eles passam a ser o balizador de todo um sistema de ensino. Não só o aluno passa a estudar apenas para passar de ano ou receber o diploma, mas o objetivo da escola passa a ser, não educar e formar cidadãos, mas obter altas pontuações nos sistemas oficiais de avaliação externa. Ao perguntarmos para a orientadora pedagógica da escola 1 sobre as implicações dessas avaliações no trabalho do professor desta escola ela nos coloca que:

A gente tem uma professora só de 5º ano, aqui a gente só tem uma para indicar. A professora de 5º ano, ela já trabalha há um bom tempo com o 5º ano. Geralmente, ela faz 4º e 5º, né. 4º e 5º. E a turma que faz a Prova Brasil é sempre a dela. Então, no caso, esse ano, a turma de 5º ano fez. Aí, ano que vem, ela vai pegar a turma de 4º, quando eles fizerem de novo, vai ser a turma dela. Então, ela já vem trabalhando com essas turmas, que auxilia bastante. E ela, assim, é bastante comprometida, independente de avaliação externa, ela tem um trabalho, assim, bastante comprometido e aquilo que a rede disponibiliza, ela sempre participa. É, quando eles oferecem algum curso, alguma formação voltada para isso, ela sempre vai. Mesmo que, talvez, para ela não seja tão novidade, por ela já trabalhar um bom tempo, mas ela sempre participa e valoriza isso, talvez não concordando tanto, mas é necessário. Vamos ter que fazer? Então, vamos procurar fazer da melhor forma, né. (ORIENTADORA PEDAGÓGICA J, DA ESCOLA 1)

É perceptível no relato da orientadora, a preocupação com relação ao preparo dos alunos para as futuras avaliações externas, pois a escola se organiza visando um bom resultado nos índices. A professora G, citada anteriormente pela orientadora da escola 1, responde sobre possíveis influências dessas avaliações no seu trabalho.

Eu acho que isso depende muito. Com relação ao conteúdo é o mesmo que a gente dá, então realmente é importante, a forma com que a prova é elaborada ela contempla a necessidade de sala de aula, cabe mais uma interpretação, se o aluno não tem bem uma interpretação bem focada ele tem dificuldade de fazer a prova e tudo mais. A única questão mesmo que eu tenho com a Prova Brasil é que o aluno faz a

prova você não tem direito a ficar com a prova para você poder depois reavaliar como que eles estão vendo aquela situação. Até para saber o que um está acertando e outro está errando e para ir registrando. E no próximo ano com a outra turma a gente em que trabalhar mais isso ou mais aquilo e depois o resultado é olha você fez e acabou você não sabe o aluno tal acertou essa e essa e tem os descritores, o descritor tal está mais fraco, você não tem um retorno real daquilo, você não sabe qual a necessidade. O resultado da nossa escola agora é média seis, a segunda melhor escola de Duque de Caxias, ó parabéns! E acabou você não tem como trabalhar. E nesse ano (2015), por exemplo, a gente faz tudo de vamos ver, a gente trabalha, dá interpretação e na matemática dá porcentagem e não sei mais o que, adição, subtração, mais assim saber exatamente qual é a necessidade real de aprendizado você não tem. (PROFESSORA G DA ESCOLA 1)

Paro (2011) reforça o relato da professora G argumentando que decisões são tomadas e pautadas em políticas que buscam melhores pontuações. A confiança nos sistemas avaliativos externos pressiona as autoridades escolares a agirem de acordo com metas determinadas. Com isso, no intuito de conseguir melhor desempenho nas provas, tomam medidas e “treinam” as crianças para tais avaliações. As afirmativas de Paro (2011) ficam evidentes neste relato da professora G

A maior questão com relação a isso é que há um... como eu vou dizer, como eu fiz o acompanhamento da prefeitura, fiz o projeto Conseguir, fiz todos aqueles cursos e tal e só tem uma turma lá na escola então você não tem muito com quem trocar, eu não tenho uma outra professora de quinto ano que aí a gente vai trabalhar junto (PROFESSORA G, DA ESCOLA 1)

O projeto Conseguir, citado pela professora G, como apresentado no capítulo anterior, foi implementado pela secretaria de Educação do Município de Duque de Caxias, com o objetivo de preparar os alunos para a Prova Brasil. O projeto foi criado em 2010 pelo governo anterior, mas foi interrompido pela gestão atual. No projeto havia questões sobre habilidades específicas de Português e Matemática, elaboradas de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Em síntese, o que acaba pautando a educação escolar não é o objetivo de desenvolver cidadãos, mas de formar seres que respondam adequadamente a esses exames.

Paro (2011) afirma que o esforço que o Estado não despense em supervisão e apoio pedagógico à escola parece que ele “compensa” despendendo-o em “avaliação” externa. Segue argumentado que a sanha “avaliacionista” que tomou conta das políticas públicas federal, regionais e locais dos últimos anos conseguiu apropriar-se do que há de pior em termos de avaliação na escola tradicional e disseminá-lo a todo o país, como

se fosse a salvação da educação. O autor faz uma crítica ao relatar que a mídia de modo geral, os poderes governamentais e boa parte dos analistas de políticas educacionais, quase sempre que tocam no assunto da escola pública, o fazem “ancorados” nos dados de “indicadores” da qualidade da educação pública, tanto nacionais (como SAEB, Prova Brasil), quanto regionais. O autor nos leva a refletir ao questionar até que ponto não é a ignorância sobre a educação e sobre sua complexidade e riqueza que leva boa parte das pessoas ligadas à política educacional a restringir-se a dados estatísticos muitas vezes questionáveis quanto a seus significados. Shiroma e Evangelista (2011) argumentam que

a política educacional de resultados toma os “resultados” isoladamente, descolados da realidade que os produziram, sendo apresentados como fetiche. São percentuais, médias, índices, indicadores tomados “em si”. Não se discutem as condições objetivas de produção desses resultados, pois é da essência das estratégias dos reformadores velar a materialidade, produzindo sobre ela informações “científicas”, por métodos “científicos” que, envoltos em números, parecem corresponder à objetividade e explicá-la. (SHIROMA e EVANGELISTA, 2011, p.144)

Novamente, uma crítica perceptível, dessa vez sobre resultados isolados das avaliações, pois não ocorre uma promoção de debates interno, não há uma interpretação do que possam representar tais resultados. Críticas que também foram evidenciados nos trechos de alguns relatos das entrevistas abaixo, durante o trabalho de campo:

Fica depois de algum tempo. Sim, porque a própria secretaria manda. A gente toma ciência através da mídia. A gente traz, coloca em reunião. A gente coloca em caderno circular para os professores da casa tomarem ciência. (...) Mas se você traz isso para uma discussão as professoras vão ouvir naquele momento. Mas se preocupar de pegar aquilo depois, analisar as questões. De trazer aquilo para dentro do planejamento. Para uma proposta de escola. Isso eu ainda não vejo. (ORIENTADORA I, DA ESCOLA 2)

(...) Até porque eu vejo que fica muito na questão da medida né. A gente discute na rede, medir, em alguns momentos é importante. E nós temos que fazer essa média. Essa coisa para o quarto e quinto anos. Mas assim, a avaliação é muito maior do que isso. Não é só medir. E acaba que a ANA e Prova Brasil recai sobre isso. Acaba medindo, conceituando, classificando. Então assim... (ORIENTADORA I, DA ESCOLA 2)

Nunca soube dos resultados. Até no outro colégio, soube, eu soube assim, não foi da, foi no COC (conselho de classe), né, aí, a coordenadora deu para a gente os resultados. Mas, assim, aqui eu entrei agora, esse ano, eu soube dos resultados anteriores, entendeu?

Mas, não que fosse da minha turma. De outras turmas. (PROFESSORA E DA ESCOLA 2- 5º AE)

(...) normalmente, a gente recebe, sério mesmo, no site, às vezes, a direção vem informar de que já está... (...) só que no caso, dos resultados do ano passado, né, que a gente terminou o Ideb, tudo, a Secretaria veio super fria. Não teve aquela coisa, assim, poxa, que bom, parabéns, de valorizar o trabalho, de valorizar aquele resultado. Não houve, a nível de Secretaria de Educação... (ORIENTADORA J, DA ESCOLA 1)

Em todos os relatos acima podemos conferir que há várias opiniões diferenciadas sobre o retorno dos resultados. Não há discussões, muitas vezes os resultados são utilizados de forma desassociada, sem reflexões, somente com o propósito de medição, classificação. Passone também é bastante rigoroso em sua crítica com relação a medição e classificação das avaliações apenas com o propósito no desempenho dos alunos:

Na medida em que o objetivo da educação está voltado mais ao desempenho dos alunos nas provas do que ao ensino, desloca-se a questão das condições do educar e do ensinar para o ato de aprender do aluno e seus resultados. (PASSONE, 2014, p.434)

Com relação a ANA, também ocorreram algumas considerações e uma bem relevante foi a colocação de uma professora do 3º ano ao relatar que a prova é aplicada por uma outra pessoa que não possui nenhum contato com os alunos, não os conhece e tão menos a realidade de cada um. A professora não considera esse fato positivo, assim como o fato desta pessoa de “fora” entrar friamente, aplicar a prova e não aparecer mais para nenhum retorno.

Não ouve falar, não tem grupo de estudo, a prova é aplicada por outra pessoa, é como se fosse assim de fora, como se fosse visita entendeu, é como se fosse visita que vai na sua casa e vai embora e depois nunca mais aparece. (PROFESSORA D, DA ESCOLA 2, 3º ANO- SOBRE A ANA)

Shiroma e Evangelista ratificam tais declarações ao afirmarem que os resultados são isolados. Não ocorre nenhum tipo de reflexão sobre a produção dos resultados, o que acarreta uma fetichização, conforme analisado abaixo:

A política educacional de resultados toma os “resultados” isoladamente, descolados da realidade que os produziram, sendo apresentados como fetiche. São percentuais, médias, índices, indicadores tomados “em si”. Não se discutem as condições objetivas de produção desses resultados, pois é da essência das estratégias dos

reformadores velar a materialidade, produzindo sobre ela informações “científicas”, por métodos “científicos” que, envoltos em números, parecem corresponder à objetividade e explicá-la. Trabalhamos com a hipótese de que no contexto de mercantilização no campo educacional a ideologia da “educação de qualidade” e a apologia da accountability são estratégias utilizadas para produzir a fetichização dos resultados. Sabemos quão falaciosa pode ser a argumentação que estabelece entre a avaliação de resultados pautada em indicadores quantitativos e a qualidade da educação uma relação de causa e efeito. (SHIROMA & EVANGELISTA, 2011, p.144).

Passone vai além a nos levar a refletir se o juízo relacionado às pontuações não produz situações contraeducativas interferindo nas relações professor x aluno baseados nos resultados esperados e não nos obtidos.

Cabe ainda indagar se um sistema educacional que se move à base de juízos de valor relacionados às altas pontuações não produz situações contraeducativas, nas quais a relação entre professor e aluno se orienta mais pelos resultados esperados do que pelos resultados efetivamente obtidos. Nesse caso, um “mau” aluno poderia ser visto como uma ameaça na medida em que comprometeria o desempenho do professor e/ou da escola? (PASSONE, 2014, p.438.)

As questões sobre possíveis responsabilidades dos docentes tornam-se evidentes nos relatos abaixo ao questionar sobre a responsabilização dos professores no município de Duque de Caxias com relação as avaliações ANA e Prova Brasil:

Eu acho que é válido, que vale a pena fazer, concordo e tudo mais. Mas a questão do retorno eu só sei que sempre no final de tudo a culpa é sempre do professor (...) Porque você deixou de trabalhar. Aqui normalmente com o perfil da turma que já vem à gente já sabe como vai ser você entendeu, a gente já tem noção. A escola é pequena e as crianças entram lá no primeiro ano e vão até o quinto ano, você conhece cada criança, sabe quem tem capacidade, como que está a situação, se eles vão alcançar ou não. Então no ano passado a gente sabia que seria uma turma, não, pelo contrário, a gente até achava que não seria muito bom, não pela turma, mas porque o IDEB influencia a questão de transferência e esse negócio todo, e por causa da enchente em 2013 ela ia ser influenciada por aquele resultado de transferência de alunos que saíram. Muita gente, toda aquela movimentação que teve em 2013, e aí eu falei parece que a gente não vai muito bem não é, aí a diretora, fica tranquila vamos ver não é, e acabou sendo o segundo de melhor escola de Duque de Caxias. E quando foi agora, olha não sei em questão de mudança, mais assim nessa turma tem alunos maravilhosos, mas tem alunos rasos assim mesmo, e ela falou vamos ver e vamos fazer a prova e vamos ver como que vai ficar, a minha parte eu fiz e a parte deles eles fizeram(...) eu só sei que sempre no final de tudo a culpa é sempre do professor. Com esse objetivo, eu

trabalho os dois anos, o quarto e o quinto ano com esse objetivo de trabalhar a Prova Brasil para eles. Então eu faço o meu currículo, eles fazem prova comum, normal, bimestral, mas estou sempre olha hoje a gente vai fazer uma prova diferenciada e dou a Prova Brasil, dou aquele cartão para eles responderem e faço todo aquele ninguém pode falar e aquela coisa toda e aquela pressão em cima deles para eles começarem a se acostumarem com a pressão de outra pessoa na sala de aula porque é uma coisa que eles nunca viram. Então eu faço assim tudo mais ou menos no clima, então eu digo olha amanhã a gente vai fazer aquela Prova Brasil e eles dizem é tia, então vem preparada para ler muito porque tem muita leitura, se concentra no que está fazendo e eu sei que vocês sabem. Então agora no quarto ano eu dou logo no começo do ano para avaliar para ver como é que eles estão e o que eu preciso trabalhar para quando a gente chegar lá na Prova Brasil pelo menos para a gente alcançar um degrauzinho porque senão fica difícil. (PROFESSORA G, 5º ANO, DA ESCOLA 1-SOBRE A PROVA BRASIL)

Com tudo isso, deparamo-nos com uma problemática decorrente desse sistema de avaliações que acaba interferindo na prática docente, o estreitamento curricular, quando o currículo acaba sendo reduzido ao que se exige nesses exames. Os professores questionam-se sobre a preocupação em preparar os alunos, o que acaba tomando conta da prática pedagógica do professor, pois preparar para os exames se torna primordial, pois senão, como a escola ficará situada no IDEB? Como ficará a colocação da escola? Visando então um preparo melhor para a prova, conforme visto no relato, a professora G desenvolve o planejamento curricular de dois modos: o da prova comum e o da prova diferenciada, para que seus alunos se preparem para a “pressão” de outra pessoa que aplicará a prova. Para a professora G, a prova comum, seria a avaliação que ocorre bimestralmente e a diferenciada, seria as avaliações externas. Esse preparo já começa no 4º ano de escolaridade onde a mesma professora G os acompanham até o 5º ano:

Eu trabalho os dois anos, o quarto e o quinto ano com esse objetivo de trabalhar a Prova Brasil para eles. Então eu faço o meu currículo, eles fazem prova comum, normal, bimestral, mas estou sempre olha hoje a gente vai fazer uma prova diferenciada e dou a Prova Brasil, dou aquele cartão para eles responderem e faço todo aquele ninguém pode falar e aquela coisa toda e aquela pressão em cima deles para eles começarem a se acostumarem com a pressão de outra pessoa na sala de aula porque é uma coisa que eles nunca viram (PROFESSORA G, DA ESCOLA 1).

Isso é uma estratégia elaborada pela própria escola, professor e equipe, para que a escola possa ficar numa colocação consideravelmente boa. A professora G deixa

muito explícito sua preocupação com a responsabilização dos resultados, porque a culpa sempre será do professor:

Mais a questão do retorno eu só sei que sempre no final de tudo a culpa é sempre do professor (PROFESSORA G, DA ESCOLA 1).

Araújo nos fala da questão da preparação das provas e conseqüentemente, da restrição curricular que estas provocam:

Assim, efeitos são sentidos no âmbito do currículo e do trabalho que é desenvolvido na escola: empobrecimento de conhecimentos, restritos às competências básicas e empobrecimento do ensino que se condiciona “ao que é cobrado nos exames”, direcionando o trabalho na sala de aula com características de treinamento para os exames. (ARAÚJO, 2012, p.4)

Esse trecho de Araújo nos aponta para os riscos que essa preparação pode acarretar ao empobrecimento curricular, pois condiciona o professor ao treinamento para as provas conforme visto no relato da professora G.

Outro relato que ficou evidente à responsabilização do professor sobre os resultados foi da professora C, da escola 2, 3º ano. Ao ser questionada sobre a ANA e se no município há muita pressão para o professor preparar o aluno para a avaliação ela responde:

Tem, eu acho que tem sim. Não só aqui, nessa escola eu nem sinto tanta pressão, mas em outras escolas que eu já trabalhei inclusive simulados de ANA de Prova Brasil, então tem sim uma certa responsabilização nos professores (PROFESSORA C, 3º ANO, ESCOLA 2).

Outra afirmativa referente a responsabilização do professor é o seguinte relato:

Infelizmente, a culpa acaba recaindo no professor. É do professor. No momento em que ele admite, ele aceita e faz essas, esses trabalhos para que a criança saiba fazer uma Prova Brasil. Entendeu? Uma Prova Brasil ou qualquer outra que seja (PROFESSORA E, ESCOLA 2- 5º ano).

A questão da responsabilização, da preparação para as provas e do estreitamento curricular, tão discutidos entre os autores citados nesta pesquisa, foi perceptível entre os entrevistados. Em alguns casos, ainda um pouco implícitos, porém em outros bastante evidenciados. Observei pelos relatos que no período de 2002 a 2013, a preocupação com rankings, metas, responsabilização pelos resultados, publicações de

outdoors com classificação das escolas, e a performatividade permaneceram mais indubitável e presente nas políticas de educação no município.

Na entrevista com a professora A, da escola 1, foi perceptível no seu relato que a professora gosta de trabalhar no 3º ano, apesar de possuir experiências em outros anos de escolaridade. A professora gosta de trabalhar com duplas, colocando um aluno para ajudar o outro. Não possui uma preparação específica para a avaliação ANA, conforme mencionado na assertiva abaixo:

A preparação a gente já faz no planejamento para poder estar suprindo essa carência dos conteúdos mínimos que eles colocam lá que vão utilizar. Na questão da aplicação é que assim, eu como professora, eu sofro. Porque para você, no terceiro ano, você não tem muita maturidade. Ainda aparece uma pessoa assim do nada. Uma pessoa assim que você não tem vínculo nenhum. Porque se fosse a diretora, pessoas que eles conhecem, sabe? Que são pessoas do convívio deles ao invés de uma pessoa completamente estranha. Tem aluno que chora. Que trava. Então por mais que a gente trabalhe a questão de marcar a resposta. A questão disso tudo. Ainda tem a questão psicológica (PROFESSORA A, DA ESCOLA 1 – 3º ANO).

A professora acredita que trabalhando o seu currículo escolar já está preparando os seus alunos. Entretanto, critica a avaliação com relação a forma como é aplicada. Para ela, o fato de vir um aplicador de fora, que não possui nenhum vínculo com a escola e os alunos, pode interferir no desempenho destes durante a avaliação. Segundo sua opinião, isso acarreta estranhamento, uma certa frieza, mexe com o psicológico do aluno. Este é um ponto negativo destacado pela professora. A professora A segue afirmando ficar angustiada no período da avaliação por acharem os alunos imaturos:

Então você já vai preparando a criança. Porque quando chega a prova, a única coisa que assim, que eu fico angustiada, é justamente porque tem crianças muito pequenas às vezes. No terceiro ano. As crianças que estão naquela série, eles chegam muito imaturos. (PROFESSORA A, DA ESCOLA 1- 3º ANO)

Mas acredita que a avaliação serve como um feedback,

Não vejo nada assim de negativo porque eu acho que você tem que ter segurança daquilo que você trabalha. Então a gente trabalha e trabalha muito. É o que eu falo com eles. Vocês vieram aqui para estudar e eu vim aqui para dar aula. Então vamos embora. E aí a ANA para mim serve como um feedback como as outras provas (PROFESSORA A, DA ESCOLA 1- 3º ANO).

Hypolito e Souza (2012) acreditam que a forma como as avaliações são aplicadas deve ser questionada, pois devem envolver vários indicadores contextualizados. Essa afirmativa ratifica a fala da professora destacada anteriormente quando faz uma crítica a aplicação da prova por uma pessoa externa, fora do convívio dos alunos. Sabemos que ao argumentarem sobre indicadores contextualizados, os autores também se referem a outros fatores, como o currículo exigido, aquilo que o aluno está vendo no seu cotidiano escolar, o que tem sido trabalhado pelos professores nas salas de aula. A professora G confirma na sua fala abaixo como seria melhor se essa avaliação fosse mais inserida à realidade dos alunos, se fosse mais contextualizada, melhor preparada, pois sua forma de realização é deslocada do contexto da turma:

Então é uma coisa que perde a conexão. Fica solta. Se uma pessoa não tiver consciência, ah eu sou professora de quarto e quinto ano e sei que no outro ano eu vou fazer a Prova Brasil e ele já não vier trabalhando aquilo o aluno na hora da prova não sabe fazer a bolinha no quadradinho (PROFESSORA G, DA ESCOLA 1- 5º ANO).

Os autores não são contrários as avaliações, defendem sua existência, sua importância. O que está sendo discutido aqui, e que foi uma das observações da professora A e da professora G é a forma como as avaliações acontecem: descontextualizadas, não abrangendo dimensões cognitivas, sociais e afetivas. A avaliação é feita de forma padronizada sem levar em conta a realidade dos alunos envolvidos.

Os sentidos e efeitos produzidos pelas avaliações externas no Ensino Básico estão presentes quando falamos sobre o estreitamento curricular e o trabalho docente. É indiscutível que essas avaliações produzem efeitos e sentidos no Ensino Básico, conforme Barbosa e Vieira (2003) em suas pesquisas afirmam,

(...) que 79% dos sujeitos escolares concordam que a rotina escolar foi influenciada e alterada pela implementação das avaliações. As principais modificações na rotina escolar e na prática dos docentes apontadas nas entrevistas foram a mobilização das escolas no sentido de adequarem seus conteúdos aos cobrados nas avaliações; a busca do professor por formação continuada; a preocupação em melhorar as notas dos alunos; o predomínio no uso de questões objetivas; a centralidade das avaliações; treinos e simulados; a diminuição da autonomia dos docentes decorrente da padronização; o aumento no número de reuniões; planejamento mais detalhado; a criação de intervenções com base nos resultados; trabalho com as questões que

os alunos apresentam mais dificuldades; elaboração de projetos; excesso de provas; adaptações para o cumprimento de metas; contextualização de questões. (BARBOSA & VIEIRA, 2011, p. 420-421)

As narrativas dos professores entrevistados expressam afirmativas de que a rotina escolar e a prática docente são influenciadas por causa das avaliações no sentido de adequação curricular para as provas. Assim como foi citado anteriormente pela professora G, a preocupação em melhorar as notas, os treinos e simulados, o cumprimento de metas, trazendo assim, através dessas avaliações vários efeitos na Educação Básica, o que pode acarretar um possível estreitamento curricular, devido à preocupação com o preparo para essas avaliações. Assim como, efeitos no trabalho realizado na sala de aula, padronização, uniformização de desempenhos dos sujeitos e da organização curricular. Outro relato que explicita a preocupação com o preparo das provas é o que veremos abaixo em relação à avaliação ANA:

Não. Porque a gente já trabalha... A gente já sabe que vai ter. Então beleza. Então você já vai trabalhando em doses homeopáticas para não chegar no final de tudo e você ter que ficar com aquele monte de coisa. Então você já vai preparando a criança. Porque quando chega a prova, a única coisa que assim, que eu fico angustiada, é justamente porque tem crianças muito pequenas às vezes. No terceiro ano. As crianças que estão naquela série das incorretas, eles chegam muito imaturas (PROFESSORA A DO 3º ANO DA ESCOLA 1).

A professora A demonstra preocupação com sua rotina diária no sentido de seus alunos serem muito imaturos e não estarem preparados para realizar tais avaliações. Quando afirma trabalhar “*em doses homeopáticas*” fica claro sua preocupação nos conteúdos das provas e de seu preparo gradativo no dia a dia escolar, o que pode também parecer que há uma certa influência dessa avaliação no seu fazer pedagógico, no seu currículo escolar.

No relato abaixo encontramos a opinião de uma professora sobre a Prova Brasil:

Foi tudo normal. Primeiro, que eu acho que, bem, eu acho que uma prova de avaliação, toda prova de avaliação não pode ser preparada. Você não pode preparar pessoas para fazer uma prova de avaliação. Veja bem, o que lá acontece? Né, vem um monte de apostilas totalmente fora da realidade dos alunos, totalmente fora da realidade, a criança mal sabe somar, subtrair, muito mais sabe, quer dizer, muito menos sabe dividir. E vem aquelas pessoas maravilhosas para fazer...

fora da realidade. E os professores tem que saber... tem que dar aula lá para sentir (PROFESSORA E DA ESCOLA 2- 5º ANO).

A professora E trabalha como docente desde 1999, na rede particular e rede pública. Nunca participou da Prova Brasil, apenas só ouviu falar. Somente no ano de 2015 ela obteve a experiência com a Prova. Não acredita na “preparação” para as avaliações, pois em sua opinião, o currículo exigido é muito fora da realidade dos alunos. Considera que as crianças não sabem o mínimo que deveriam saber. A professora também questionou o fato de não participar da avaliação, de ser apenas comunicada do dia da prova e de ser uma pessoa de fora, que não tem nenhum contato com as crianças que aplica. Essas pessoas que aplicam não conhecem a realidade dos alunos, do dia a dia da sala de aula. Suas declarações ratificam as considerações expostas anteriormente por Hypolito e Souza (2012) sobre a necessidade dessas avaliações serem contextualizadas e significativas para a escola e o sistema escolar. Para a professora, estas avaliações são negativas por estarem fora da realidade das crianças.

Infelizmente, a culpa acaba recaindo no professor. É do professor. No momento em que ele admite, ele aceita e faz essas, esses trabalhos para que a criança saiba fazer uma Prova Brasil (PROFESSORA E DA ESCOLA 2- 5º ANO).

Essa declaração enfatiza o que os autores acima alegam sobre a responsabilização que recai aos docentes pelo fracasso ou não, sem que possam ter opinado nas formulações das políticas, ou seja, uma abordagem centrada em estudos quantitativos distante das realidades escolares.

Esses sentimentos de responsabilização, de certa angústia, foram percebidos durante as entrevistas por alguns professores. Sentimentos esses que compactuam com o que podemos ver em Ball (2002, 2005, 2010) onde o autor nos fala sobre a performatividade, responsabilização, de um tipo de “esquizofrenia” do professor, ou seja, sobre a dúvida que recai no professor com relação ao seu fazer pedagógico, se auto questionando se está fazendo o certo ou não. Ball (2002, p.15) diz: “Esta esquizofrenia estrutural e individual e significado são cada vez mais experienciados no dia a dia de todos nós”. O professor fica na incerteza de como agir na sua prática pedagógica. A incerteza de se estar fazendo a coisa certa, sentimento de culpa ou orgulho são causados pela performatividade, que para Ball (2010, p.40), “trabalha de dentro para fora”.

A professora B, da escola 2, trabalha com o 3º ano e nunca tinha ouvido falar na avaliação ANA, apenas na Prova Brasil. Devido a entrevista buscou informações na internet sobre a avaliação. Durante a entrevista, a professora ressaltou que a avaliação interferiria em seu trabalho porque sua realidade em sala de aula foi de receber uma turma com grande número de alunos não alfabetizados, o que dificultaria bastante a aplicação da prova, que não foi realizada durante o ano referido (2015). Ao ser questionada sobre a avaliação a professora declarou:

No meu trabalho eu creio que iria interferir um pouco por causa do número de aluno que você tem alfabetizado e não alfabetizado porque quando eu cheguei aqui no município, eu dei de cara com muita criança que não era alfabetizada (PROFESSORA B, DA ESCOLA 2-3º ANO).

A professora F da escola 2 possui 40 anos de experiência na educação e 18 anos na rede municipal de Duque de Caxias. Professora do 5º ano, diz trabalhar normalmente, independentemente de haver Prova Brasil ou não. Não possui preocupação de “preparar” seus alunos para a avaliação em questão. Considera que seja apenas uma estatística, onde os resultados são apenas comentados e nunca soube exatamente qual seria o currículo exigido nessas provas. Seu relato foi o seguinte:

Ãh eu acho que para mim não faz muita diferença não. Pode ser assim, até que para a escola no geral dê assim uma... Orienta para saber como está o ensino naquela escola. Mas em si, com a minha turma não influencia muito não (PROFESSORA F, DA ESCOLA 2-5º ANO).

Ao entrevistar a professora C da escola 2 percebi novamente uma crítica pelo fato de não se ter contato com a avaliação e de ser uma pessoa de fora que vem aplicar. A professora diz ser orientada a “preparar” as crianças para que elas recebam a avaliação e não venham a se assustar ao receber um “estranho” para aplicar as avaliações. Ao ser questionada sobre uma possível responsabilização e possível influência no trabalho docente, obtivemos a seguinte resposta:

Influencia pela pressão que a gente recebe. Eu vou falar não só por essa escola, mas pela realidade de um modo geral, eu vejo assim tem as escolas que vão bem, tem escola que foi bem, atingiu e passou a meta, e aí teve todo aquele reconhecimento, toda aquela parabenização da diretora, mas também houve uma cobrança muito

grande para o próximo ano, ah vai ter que fazer, vai ter que atingir a meta maior, então vamos organizar a escola para que o aluno faça simulados e faça as provas de tal jeito, o extra classe, e até houve um pensamento assim, vamos levar o extra classe que é a sala de informática e sala de leitura para o contra turno para que o aluno possa ter mais resistência e tudo pensando no resultado. E em contrapartida as escolas que tiveram um IDEB mais baixo também eu acho que afetou porque aí tem a cobrança para melhorar (PROFESSORA C, DA ESCOLA 2 – 3º ANO).

A professora G da escola 1, que atua nas turmas dos 4º e 5º anos, com a responsabilidade de preparar melhor os alunos para as avaliações. Gosta de trabalhar com alunos dessa faixa etária por considerá-los mais maduros. Com relação ao currículo aplicado em suas turmas e se recebe alguma influência em sua prática diária sobre as avaliações, a professora responde:

De forma alguma. Não de forma alguma, pelo contrário muita das vezes eu acrescentei no meu currículo coisas que eram necessárias para a Prova Brasil e foi proveitosa porque valeu para eles. Entendeu? Foi mais um conhecimento e eu acho bom isso. O pessoal tem mania de na escola pública fazer o raso, vamos fazer o raso, eles passam fome e isso e aquilo e não é verdade, você pode puxar que eles vão. Essa turma mesmo que está terminando esse ano eu dei sujeito, objeto direto, indireto, coisa que vão ver no sexto ano e quando eles chegarem lá, opa esse negócio eu já vi, já tem uma noção do que é, claro que não foi um aprofundamento daquilo, o raso daquilo eles já sabem o que é. Porcentagem, fração, soma subtração e multiplicação, essa turma saiu sabendo isso, quando chegarem no sexto ano vão ter uma noção maior do que são essas coisas e isso tudo são coisas cobradas na Prova Brasil (PROFESSORA G, DA ESCOLA 1- 5º ANO).

A questão sobre os resultados foi muito comentada durante as entrevistas. Foi possível perceber a insatisfação de alguns professores sobre o retorno e a maneira que ele foi utilizado. Em alguns casos, houve questionamento sobre o motivo dos resultados não serem usados para possíveis reflexões no trabalho. Apresentados apenas como uma estatística. Sobre os resultados, a professora G ainda relata que:

O resultado, olha a nossa escola agora é média seis, a segunda melhor escola de Duque de Caxias, ó parabéns e acabou você não tem como trabalhar. E nesse ano, por exemplo, a gente faz tudo de vamos ver, a gente trabalha, dá interpretação e na matemática dá porcentagem e não sei mais o que, adição, subtração, mais assim saber exatamente qual é a necessidade real de aprendizado você não tem (PROFESSORA G, DA ESCOLA 1- 5º ANO).

Isso só vem corroborar para o que Shiroma e Evangelista (2011) anteriormente mencionaram sobre a fetichização dos resultados e de como são apresentados de forma isolada sem nenhum tipo de reflexão, discussão sobre os mesmos. E o que realmente passa a ser importante é se a classificação da escola foi ou não considerável. O que possa ter acontecido depois, parece que não esteve em questão, não foi problematizado em nenhum momento durante o decorrer do ano. Pois o mais importante foi a classificação da escola de ser a segunda melhor no ranking.

Eu acho que é válido, que vale a pena fazer, concordo e tudo mais. Mais a questão do retorno eu só sei que sempre no final de tudo a culpa é sempre do professor (PROFESSORA G, ESCOLA 1, 5º ANO).

Hypolito (2010) argumenta que a performatividade gera efeitos sobre os sujeitos da educação através da prestação de contas, da responsabilização, (accountability). Baseados na qualidade e na avaliação externa em larga escala. Efeitos que se relacionam à pressão emocional, ao estresse e a intensificação no trabalho docente. O autor ressalta que a culpa pelo desempenho nas avaliações recai na responsabilização das escolas e docentes.

Porque você deixou de trabalhar. Aqui normalmente com o perfil da turma que já vem para a gente já sabe como vai ser você entendeu, a gente já tem noção. A escola é pequena e as crianças entram lá no primeiro ano e vão até o quinto ano, você conhece cada criança, sabe quem tem capacidade, como que está a situação, se eles vão alcançar ou não. Então no ano passado a gente sabia que seria uma turma, não, pelo contrário, a gente até achava que não seria muito bom, não pela turma, mas porque o IDEB influencia a questão de transferência e esse negócio todo, e por causa da enchente em 2013 ela ia ser influenciada por aquele resultado de transferência de alunos que saíram muita gente, toda aquela movimentação que teve em 2013, e aí eu falei parece que a gente não vai muito bem não é, aí a diretora, fica tranquila vamos ver não é, e acabou sendo o segundo de melhor escola de Duque de Caxias. E quando foi agora, olha não sei em questão de mudança, mais assim nessa turma tem alunos maravilhosos, mas tem alunos rasos assim mesmo, e ela falou vamos ver e vamos fazer a prova e vamos ver como que vai ficar, a minha parte eu fiz e a parte deles eles fizeram. (PROFESSORA G, DA ESCOLA 1- 5º ANO)

A preocupação com o IDEB tem sido um dos focos das avaliações externas com o propósito de ordenar os resultados da aprendizagem, com a finalidade de mensurar a qualidade. Entretanto o que se observa é a preocupação apenas em elevar os índices para que as posições das escolas não venham a ser baixos. O que alguns autores

argumentam, como Freitas (2007) é que o IDEB tornou-se um instrumento regulador e não um auxiliador, definidor de critérios para busca de melhorias educacionais. É de fato, utilizado para rankings, posições de melhores resultados entre escolas. O autor faz uma severa crítica por acreditar que ele propicia na verdade “o ocaso da pobreza” (Freitas, 2007, p.980). Qualifica menos as camadas populares por não aprenderem e nem serem cobradas por desempenho. Pois estes apenas esperam a “eliminação adiada nos finais dos ciclos” (Freitas, 2007.p.980) ou nos finais do 5º ano. O autor vai mais profundo nas críticas quando faz os seguintes questionamentos:

As escolas vão querer a pobreza dentro dela, com o risco de ver seu IDEB piorar? A “responsabilização” gerará escolas que concentrarão exclusivamente pobres, onde o IDEB não importa, pois “já se sabe que não dá para esperar muito desses alunos”? No caso da rede, se um subconjunto de escolas elevar o índice, e este atingir a pontuação combinada entre prefeito e governo federal, já é suficiente; as demais continuarão onde estão - provavelmente estas serão as que atenderão à pobreza, que é guardada na escola para não incomodar, mesmo que não aprenda. (FREITAS, 2007, p.980)

A professora G faz críticas quanto à aplicação da prova, com questões longas, cansativas, as quais ela trabalha anteriormente como forma de treino:

Eu faço avaliação do dia a dia e faço a avaliação e às vezes assim eu uso a minha avaliação, por exemplo, hoje a gente vai fazer teste de português e aí eu aplico uma Prova Brasil, onze questões de português, e ali a gente já vai trabalhando essa forma de avaliação para eles poderem saber. A leitura às vezes é cansativa, nessa última prova agora a mulher não deixou eles saírem da sala para beber água. (PROFESSORA G DA ESCOLA 1-5º ANO)

Disse ainda achar a forma de aplicação rígida para os alunos. Considera o tempo longo e cansativo. Os alunos se cansam e sentem-se angustiados no dia da aplicação:

Eles ficaram duas horas e meia dentro da sala com ela. Eu achei assim um absurdo e quando eu entrei dentro da sala eles quase pularam no meu pescoço, tira a gente daqui (PROFESSORA G DA ESCOLA 1-5º ANO).

Sobre a avaliação da escola básica podemos observar no trecho abaixo a seguinte assertativa:

Com relação à avaliação da educação básica, o Estado brasileiro possui vários programas, que incluem provas e avaliações em larga escala, as quais visam fornecer elementos para as soluções gerenciais indicadas: Prova Brasil – prova de avaliação de Língua Portuguesa e Matemática para estudantes de 4ª e 8ª séries; Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – prova de medição semelhante a anterior, mas realizada por amostra; Provinha Brasil – visa avaliar o progresso de estudantes no processo de alfabetização; Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – prova para avaliação do ensino médio, que agora também pode ser utilizada para ingresso em universidades; Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). (HYPOLITO, 2010, p.1343)

O que é ressaltado aqui no trecho de Hypolito é a centralidade dessas políticas nos aspectos econômicos. O deslocamento da educação para a esfera econômica e modelos gerenciais, mensurada como eficiente e ineficiente, trazendo a performatividade como tecnologia, presumindo assim, o controle do trabalho docente.

O Estado Nacional possui avaliações com objetivos de fornecer dados e subsídios para possíveis soluções gerenciais, avaliando prioritariamente conteúdos de Português, Matemática e o nível de alfabetização. A ANA não foi citada no trecho acima por ter se iniciado no ano de 2013. Lançada pelo MEC com o propósito de acompanhar o Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, mas também com o propósito de diagnosticar o nível da alfabetização para o governo estabelecer estratégias de melhoria educacionais.

Tendo como base as entrevistas realizadas, os relatos acima mencionados podemos verificar que uma das influências das avaliações no cotidiano escolar é em relação à demanda de trabalho do professor. Dentre os entrevistados foi possível perceber que as avaliações externas são vistas pelos profissionais da educação, em grande maioria, de forma negativa, solta, sem sentido e que pouco influencia no trabalho docente, pelo fato de não conhecerem bem o currículo exigido nas provas e assim sendo, dão continuidade em seu trabalho naturalmente:

Na escola, por conta desse IDEB muito baixo. Então eu não acho isso justo. Nós ficamos aqui trabalhando arduamente há anos. Nossa comunidade tem diversas demandas. Ninguém se preocupa em estar junto, em estar somando. Aí quando sai o resultado as pessoas acordam que a escola está mal. Mas está mal por quê? É bem verdade que na época nós tínhamos uma gestora na escola indicada por um político que não tinha perfil. (ORIENTADORA DA ESCOLA 2)

Não se comprometem com o trabalho. Porque não há cobrança. Então assim, a equipe tinha uma linha, por conta da formação dela. Por conta

do ser, de características pessoais também, ela tinha outra. Então ficava muito difícil de levar essa escola. E aí o IDEB realmente caiu. Aí vem a Secretaria de Educação e acorda para a escola. Depois de 4 anos com a gestora aqui dentro. Não tinham percebido? Então por isso que eu vejo que essas avaliações acabam interferindo de uma forma não positiva como deveria. Que eu acredito. Até para o para o próprio professor. Através desses dados, o professor fazia, junto com a equipe pedagógica da escola, fazia análise. Fazer o estudo daqueles resultados. O que eu preciso mudar? O que nós precisamos mudar enquanto escola? (ORIENTADORA I, DA ESCOLA 2)

Sobre o estreitamento curricular Esteban e Fetzner (2015) vem problematizar sobre o impacto das políticas de avaliação na formulação das práticas cotidianas. Para as autoras, nesses testes, o desempenho dos estudantes é interpretado como uma questão técnica. A complexidade dos processos cotidianos e a dinâmica sociocultural são desconsideradas. O diagnóstico superficial decorrente do rendimento serve como referência curricular para as escolas junto com as provas padronizadas. As autoras fazem uma crítica sobre as questões fragmentadas de múltipla escolha que possuem a finalidade de garantir uniformidade, neutralidade e objetividade na correção e na interpretação de dados. Questionam a “insuficiência” desse tipo de medição.

Os resultados alcançados nos exames e expostos nos rankings apresentam uma visão negativa da escola e se traduzem em políticas públicas cujos sentidos orientam a formatação da sala de aula. Porém, olhando a sala de aula de perto, a experiência escolar cotidiana com suas diferentes dimensões, em especial o que acontece em suas margens, encontramos a potência da sala de aula como espaço de formação, lugar de enunciação de muitas vozes e projetos, que não pode resumir a prática pedagógica à aplicação de modelos construídos a partir de espaços, discursos e lógicas reducionistas, avessos ao diálogo e à reflexão, que não contemplam a complexidade dos processos presentes em suas interações cotidianas. (ESTEBAN & FETZNER, 2015, p.90)

Os argumentos de Esteban e Fetzner (2015) ficam reforçados na fala abaixo da orientadora pedagógica da escola 2 durante a entrevista. A entrevistada novamente fala sobre os rankings, a competição e menciona um fato ocorrido na escola durante uma gestão devido ao baixo rendimento no IDEB.

Vira um ranking. Acaba virando uma competição. Aí eu acho isso complicado. Nós já tivemos uma experiência aqui nessa escola no segundo governo Zito¹², muito negativa por conta desses dados do IDEB. A nossa escola ficou muito mal colocada. Muito mal. Aí a rede, a secretaria de educação resolveu fazer uma intervenção. Até porque eu vejo que fica muito na questão da medida né. A gente discute na

¹² Prefeito José Camilo Zito, partido PP, gestão do período de 2009 a 2012.

rede, medir, em alguns momentos é importante. E nós temos que fazer essa média. Essa coisa para o quarto e quinto anos. Mas assim, a avaliação é muito maior do que isso. Não é só medir. E acaba que a ANA e Prova Brasil recai sobre isso. Acaba medindo, conceituando, classificando. Então assim. Agora é bem verdade que na época do outro governo do Zito, que foi quando infelizmente assim, eu tenho que reconhecer as coisas boas e as ruins. Na verdade, elas fizeram essa intervenção que eu achei que foi de uma forma muito injusta com a escola.....Os mesmos conteúdos, todos com características de alunos... Então assim, eu acho que a coisa se perde. Vira modismo, vira sei lá o que. Aí vem a tal cobrança que a gente tinha dentro desse governo Zito. Para o município ficar bem classificado... (RELATOS DA ORIENTADORA DA ESCOLA 2.)

A professora D da escola 2, é recente na rede municipal de Duque de Caxias. Apenas está trabalhando há dois anos, entretanto, possui dez anos de experiência na rede particular de ensino. Sua experiência com o 3º ano foi apenas no ano de 2015. Na entrevista a professora relatou ser um grande desafio trabalhar com esse ano de escolaridade por haver na turma alunos leitores e não leitores. E como isso dificulta o trabalho em sala de aula. Na entrevista faz uma crítica sobre a ANA por ser uma avaliação padronizada, que não visa mudanças, mas apenas um padrão. Não oferece estratégias para mudanças, uma possível melhora. Não considera o currículo da ANA adequado devido as dificuldades de aprendizagem apresentadas por seus alunos, conforme explícita abaixo:

Eu como profissional não faria essa preparação porque para mim para eles não ia ser ganho. Então eu acho que você tem que trabalhar com o seu aluno o que ele ganha se não é ganho para eles não vale à pena porque eu sei que está muito acima do nível. Tudo bem que eu sei que a ANA faz nacional, eu entendo isso e sei que os alunos deveriam estar, eu sei que é uma leitura, uma interpretação, eu sei que trabalhar a matemática as contas básicas, subtração divisão adição multiplicação eu sei tudo isso e eles estão sendo trabalhados, mas eles estão em um nível um pouco inferior a isso (PROFESSORA D, ESCOLA 2- 3º ANO).

A professora não considera o currículo da ANA adequado devido as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos. Afirma que o currículo não seja apropriado para seus alunos por estar muito além do que eles sabem, por estar fora da realidade deles. Ao ser questionada sobre o currículo da Avaliação ela responde:

Está muito além. Então eu acho assim para ser uma avaliação justa não tenho que trabalhar com eles para eles se prepararem para uma prova, eles têm que ser preparados para a vida. Então é melhor que eles mostrem numa avaliação aquilo que eles realmente são. Como que você interfere se você guia se você monta um fictício, não eu não

acho que tem que montar um fictício tem que mostrar a realidade. É bem verdade que se essa realidade que fosse mostrada fosse trabalhada e é o que não acontece, mas se acontecesse eu acho que seria justo que se mostrasse a realidade para que haja uma interferência (PROFESSORA D, ESCOLA 2 – 3º ANO).

A professora D faz algumas considerações negativas da avaliação como a forma que ela é aplicada, por ser um aplicador externo que não possui nenhum vínculo com o cotidiano da escola:

Não ouve falar, não tem grupo de estudo, a prova é aplicada por outra pessoa, é como se fosse assim de fora, como se fosse visita entendeu, é como se fosse visita que vai na sua casa e vai embora e depois nunca mais aparece (PROFESSORA D, ESCOLA 2- 3º ANO)

Outro aspecto negativo, colocado pela professora é o retorno que não traz nenhum resultado, não é utilizado para um aprimoramento do trabalho pedagógico e para um trabalho em conjunto:

E aí qual o resultado dessa avaliação, para o que serviu o que eu posso melhorar o que eu posso crescer como a gente pode trabalhar nesse conjunto, mesmo que fosse um resultado geral que viesse para a escola, não é feito, não traz resultados (PROFESSORA D, DA ESCOLA 2- 3º ANO)

Também faz referência aos objetivos da ANA que para a professora não é cumprido e não proporciona um planejamento para o seu trabalho pedagógico:

Acho que ela tem um objetivo não cumprido. Seria uma boa avaliação com um bom objetivo e com planejamento eficaz de interferência. Realmente para continuar assim não é válido (PROFESSORA D, DA ESCOLA 2- 3º ANO).

A supervisora H, da secretaria de Educação da rede municipal, está há quinze anos no Município. Ela coloca que as unidades escolares possuem uma visão diferenciada das provas e que estas passam a desenvolver sua rotina práticas que auxiliam nas avaliações externas:

A partir da prova ANA e da prova Brasil também, algumas unidades conseguem ter uma visão diferenciada do seu papel enquanto unidade escolar. Aí elas passam a ter uma outra prática pedagógica em função dessas avaliações externas. Elas passaram sim a ter (SUPERVISORA H- DA SME).

Ela afirma o que já foi citado e exemplificado anteriormente por alguns relatos e autores aqui mencionados sobre a forma descontextualizada que as avaliações são

aplicadas. Ao perguntar sobre os resultados, se estes são debatidos, se há discussões em torno dele, sua resposta foi:

Na Secretaria sim. Em exames anteriores isso era trabalhado. Mas com o passar do tempo, as coisas dentro da unidade escolar não têm o mesmo retorno. Então é uma coisa que fica um pouco dissociada. Distante do que a secretaria trabalha e o que na prática para algumas unidades é realizada. Agora algumas levam a Prova Brasil com um caráter mais enfático. Eles têm essa preocupação (SUPERVISORA H- DA SME).

Sua posição com relação às avaliações externas foi a seguinte:

Eu penso assim. Que algumas unidades têm essas avaliações como uma base até para estar realizando, pensando no seu planejamento, no seu currículo, dentro da unidade escolar. E que de uma certa forma é benéfico. Agora não é tão benéfico para algumas porque elas não... Elas começam a se rotular. Que aquela avaliação a elevou a um nível superior, a uma condição, um ranking melhor. Então essa questão eu não acho tão interessante para a comunidade escolar como um todo (SUPERVISORA H- DA SME).

Sua fala enfatiza o que antes foi discutido como ponto positivo o fato das avaliações externas poderem ser utilizadas de forma contextualizada, associada aos aspectos pedagógicos, abrangendo dimensões cognitivas, sociais e afetivas. Porém concomitantemente, essas avaliações nos trazem como ponto negativo os fatos de serem usadas para rankings, posições classificatórias e dados estatístico os quais o retorno às unidades não proporciona planejamento e melhoria de práticas.

A supervisora H da SME, durante a entrevista e através do seu relato, apresentou seu ponto de vista acerca das orientações oferecidas pela secretaria com relação à avaliação externa:

O município recebe do governo Federal essas provas, essas avaliações. Vem e orienta as escolas, a direção, a equipe a realizar essas avaliações. Algumas unidades não acatam, não recebem bem essas avaliações. Então não realizam essas avaliações. Mas eu digo que até 80%. Hoje até 90% das unidades escolares no município realizam essas avaliações (SUPERVISORA H- DA SME).

Também nos esclarece como as unidades escolares desenvolvem seu trabalho pedagógico com relação a aplicação dessas avaliações:

A partir da prova ANA e da prova Brasil também, algumas unidades conseguem ter uma visão diferenciada do seu papel enquanto unidade escolar. Aí elas passam a ter uma outra prática pedagógica em função dessas avaliações externas (SUPERVISORA H – DA SME).

Concluindo a análise dos dados que foram produzidos através das entrevistas e dos relatos escritos pelos profissionais da Educação em duas escolas do Município de Duque de Caxias, esperamos assim, que os pontos analisados nesta seção nos permitam compreender melhor as reflexões aqui levantadas pelos entrevistados sobre essa política avaliativa que vem gradativamente, tornando-se orientadora do currículo nas escolas atuais. Essas análises baseadas nos nossos referenciais teóricos criam as bases para responderem as questões propostas na pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa procurei investigar o trabalho docente em suas relações entre currículo e avaliação no município de Duque de Caxias. Tendo como foco as avaliações ANA e Prova Brasil, busquei verificar como essas são percebidas no trabalho docente no município em questão. Durante o trabalho de campo realizado em duas escolas (1 e 2) localizadas no 4º e 1º distritos respectivamente, foi possível compreender de que forma os professores no desenvolvimento do currículo consideram as discussões em torno dos resultados das avaliações externas. Alguns professores se mostraram indiferentes a tais avaliações considerando que seguem seu trabalho pedagógico conforme o que acreditam ser relevante como currículo escolar, sem levar em conta o que é exigido nas avaliações externas. E outros seguem defendendo, acreditando que elas podem auxiliar no seu trabalho pedagógico e que podem sim, contribuir no currículo escolar.

Durante a realização da pesquisa, considerei importantes contribuições teóricas de Stephen Ball (1998, 2001, 2002, 2005, 2010, 2011, 2012, 2013) em relação ao conceito de responsabilização e performatividade. Também o diálogo com autores nacionais do campo das políticas de currículo, Dias (2003,2009), Hypolito (2009, 2010, 2012, 2013), Moreira (2007, 2009, 2000), Lopes (2004, 2006, 2011, 2013, 2015), Macedo (2006, 2014), Tura e Garcia (2013).

Considero relevante ressaltar aqui como a responsabilização do professor no município de Duque de Caxias, durante o período da realização das provas Brasil e ANA, foi caracterizada como de forma branda, quase não perceptível na questão de apresentar os aspectos positivos e/ou negativos do trabalho docente no momento em que os resultados das provas são apresentados. Mesmo não havendo um retorno satisfatório dos resultados, com apropriação, análise e incorporados ao cotidiano escolar, promovendo reflexões sobre o trabalho desenvolvido na escola, foi possível observar em muitos casos essa responsabilização no trabalho do professor.

Outra questão observada na realização da pesquisa foi em que medida e como a avaliação externa tem influenciado no currículo trabalhado nos 3º e 5º anos de escolaridades nessas escolas analisadas. Nas duas escolas (1 e 2) pudemos observar concepções diferentes em torno das avaliações externas e sobre suas influências no currículo trabalhado em tais anos de escolaridade. Alguns professores afirmaram desconhecer essas avaliações por não possuírem experiência na educação, assim como,

nos anos de escolaridades nos quais são aplicadas a Prova Brasil e a ANA. Também foi observado professores que não apresentaram interesse em saber sobre essas avaliações, assim como professores que nunca ouviram falar delas, mas devido a pesquisa desejaram procurar mais informações a respeito na internet, afirmando assim que ao analisar informações sobre as mesmas, passaram a considerá-las importantes para aprimorar o seu trabalho pedagógico e o currículo escolar.

Observei relatos que reforçam a ideia de um currículo conteudista o que demonstrou como é relevante para o governo as posições classificatórias, rankings, dados estatísticos. Foi perceptível em alguns relatos, a preocupação com relação ao preparo dos alunos para as futuras avaliações externas. Como a escola se organiza visando um bom resultado nos índices. Shiroma e Evangelista (2011), apontam para condicionamentos que os resultados das avaliações externas acarretam ao currículo das escolas quando as professoras entrevistadas comentaram sobre interdição de uma das escolas devido ao baixo resultado nas avaliações. Compartilho da ideia, das autoras de que um projeto de educação não deve se pautar em uma mera ênfase em resultados (SHIROMA & EVANGELISTA, 2011). Este argumento foi reforçado através das entrevistas com os professores das escolas observadas. Para as autoras a busca pelos bons resultados faz com que as instituições e os professores fiquem submetidos à lógica da responsabilização, do controle do trabalho docente.

Outro aspecto que foi perceptível na pesquisa foi a evidência da responsabilização do professor sobre os resultados nos relatos de algumas professoras sobre a ANA onde reafirmou-se que no município houve pressão para o professor preparar o aluno para esta avaliação, porém de forma branda. Tendo como base a entrevista realizada e os relatos foi possível verificar que uma das influências das avaliações no cotidiano escolar é em relação à demanda de trabalho. Dentre os relatos dos entrevistados foi observado que as avaliações externas são vistas pelos profissionais da educação, em grande maioria, de forma negativa, deslocada, sem sentido e que pouco influencia no trabalho docente, pelo fato de não conhecerem bem o currículo exigido nas provas e assim sendo, dão continuidade em seu trabalho naturalmente.

Em termos gerais, os professores foram inseridos na performatividade pelo empenho com que tentaram corresponder aos novos imperativos da competição e do cumprimento de metas. Em uma das análises de Ball (2005) foi observado que o autor sugere, “os professores são ‘pensados’ e caracterizados de novas maneiras; cada vez mais são ‘pensados’ como técnicos em pedagogia” (BALL, 2005, p. 548).

Durante alguns relatos foi notório como alguns profissionais tiveram suas “vidas na sala de aula” modificadas durante a preparação para as avaliações. É claro que isso não ocorreu com todos os entrevistados, mas de fato, alguns se ajustaram perfeitamente nesses argumentos do autor. Essa preocupação com o desempenho tão presente nas entrevistas, a preocupação com a prática pedagógica adequada acaba interferindo na identidade do professor, “onde o desempenho substitui o empenhamento” (BALL, 2002, p.13.)

Durante o trabalho de campo percebemos que alguns argumentos de Ball com relação a prática na sala de aula e a “alma do professor”(BALL, 2012, p.40) são modificadas pela performatividade causada por essa política de avaliação, pois o que ocorre na verdade é que “a autenticidade é substituída pela plasticidade”(BALL, 2010, p.45) e uma certa “esquizofrenia”.Ball (2002) aplica o conceito de esquizofrenia para argumentar que, muitas vezes, o professor acaba ficando na dúvida sobre o modo de realizar sua prática, se está correto ou não, se está atendendo ou não às necessidades do aluno ou se apenas atende às novas demandas das políticas de avaliação. Vem então a incerteza de se estar fazendo o certo, se o desempenho é satisfatório. É o julgamento que o próprio professor faz sobre o que significa boa prática e as necessidades dos estudantes e de outros, “o rigor da performance” (BALL, 2010, p.42), uma tensão estrutural e individual.Acaba sendo causada na identidade docente: a dúvida de estar fazendo o certo ou não, a preocupação com o desempenho e resultados, com a prática diária, com os possíveis julgamentos, enfim, podem favorecer para que o trabalho do professor seja modificado na sala de aula (BALL, 2002;2010).

Outro item a considerar com relação ao currículo durante a pesquisa e análise bibliográfica foi a cultura da performatividade que se instaura como uma cultura, na medida em que é uma tecnologia e um modo de regulação dos sujeitos que empregam julgamentos, comparações, se revelando como meio de controle, de desgaste e de mudança.

Na pesquisa de campo observamos nas narrativas dos profissionais da educação entrevistados e nos seus relatos escritos a força da responsabilização pelos resultados. Alguns sentindo-se diretamente envolvidos neste processo e outros atentos à produção da responsabilização nas escolas da prefeitura de Duque de Caxias. A responsabilização no município não se apresentou de forma destacada, mas ela estava presente em alguns

casos, durante a apresentação dos resultados das avaliações, em algumas ações do município com relação as escolas que não apresentaram resultado satisfatório.

Outra discussão pertinente e de grande contribuição para esta dissertação foram os dados analisados em artigos de autores sobre as questões e debates em relação à base comum. As reflexões feitas através da análise de artigos acerca das políticas curriculares e os processos de avaliação externa tornaram-se mais relevantes através de estudos de autores como Lopes (2015) onde foi possível ver argumentos que mostram a necessidade de se problematizar e trazer reflexões sobre o currículo, pois não há, em sua opinião, um “sentido universal de currículo de qualidade” (Lopes, 2015, p.454). Compartilho dessa ideia por concordar que não seja possível um conhecimento igual para todos, por acreditar que conteúdos comuns são formas de tratar todos iguais, necessitados de um mesmo saber, sem levar em conta a dimensão de um país diversificado, com várias diferenças culturais. Considerando a dimensão micro, a própria comunidade escolar, inserida numa sociedade local, demonstra diferentes necessidades, diferentes saberes e culturas. Isso foi bastante perceptível nos distritos os quais as escolas pesquisadas estão situadas. Cada escola, situada no seu distrito distinto (1º e 4º), no mesmo município, apresentou necessidades de saberes diferenciados, necessidades de conteúdos específicos à sua realidade.

Sendo seus saberes unificados por uma avaliação externa. Isso justifica as reflexões feitas sobre a base comum em capítulos anteriores ao trabalho.

A discussão sobre a Base Comum foi importante para os estudos sobre a avaliação externa, o currículo exigido para tais provas e o trabalho docente. Outra autora que trouxe uma boa discussão sobre a BNCC foi Cóssio (2014) que questionou sobre o motivo de um currículo nacional e da justificativa da proposta de um currículo nacional, amparada como afirmou a autora aos interesses do setor privado brasileiro.

A padronização curricular pela definição dos conhecimentos adequados para cada etapa e o componente a ser ensinado e aprendido pelas crianças e jovens de forma genérica corre o risco de não contemplar as diferenças e multiplicidades culturais, econômicas e sociais. Num padrão curricular nacional, ao selecionar os conteúdos escolares, outros poderão ser esquecidos, silenciados ou ainda, algumas representações e discursos discriminatórios, conservadores e excludentes poderão ser naturalizados, uma vez que somente alguns pontos de vistas serão privilegiados. Cóssio defende ser necessário um diálogo nacional sobre o currículo, mas não como base comum. Tal discussão não foi analisada nas entrevistas realizadas na pesquisa, entretanto foi trazida

para este trabalho, através de análises de alguns autores que tratam sobre esse tema por ter sido considerada importante a discussão sobre o currículo das avaliações externas.

Alguns profissionais entrevistados disseram que os resultados das avaliações externas ficam deslocados do trabalho curricular desenvolvido na escola. Em alguns casos, nem obtiveram retorno sobre os mesmos, apenas a apresentação das escolas em forma de rankings. Entretanto para a escola que não alcançou, houve intervenção por parte da secretaria de educação, uma certa responsabilização sobre a “missão” de produzir boa qualidade de educação, conforme podemos ver em Araújo (2012) onde o autor argumenta que os resultados das avaliações criam escolas que aparecem como propaganda da eficiência do estado. Segundo o autor, a performatividade é alcançada quando são construídos e disseminados indicadores e informações que permitam a publicidade de escolas, como instrumentos de estímulos, julgamento e comparação entre profissionais e instituições.

Foi percebido em alguns relatos a preocupação com os julgamentos das ações docentes causados pelos resultados e posições nos rankings e como a performatividade esteve presente nos discursos embora de forma branda e simulada.

Araújo (2012) ainda afirmou que as políticas da educação possuem características comuns nos diversos países com visão conservadora, focalizada em desempenhos necessários. Essas avaliações geram situações em que os desempenhos, focalizados enfaticamente nos resultados, desconsideram os processos e colocam instituições em evidência pelos resultados. Em Bonamino e Sousa (2012) observou-se que a política de responsabilização/ accountability, tem o propósito de criar incentivos para que o professor se dedique no aprendizado dos alunos. As autoras ainda argumentaram que evidências nacionais e internacionais mostram que o uso de resultados das avaliações para informar iniciativas de responsabilização pode envolver riscos para o currículo escolar.

Durante algumas narrativas das entrevistas ou relatos escritos, alguns profissionais demonstraram se preocupar com o preparo de seus alunos para as avaliações, porém em outros casos, outros nem sequer tomaram conhecimento sobre que tipo de currículo foi exigido nessas provas. O que nos faz concluir com essa pesquisa, que há um certo “descontrole” sobre o que deve ser definido como currículo adequado para o trabalho pedagógico, para as escolas e para os alunos.

Avaliação externa, currículo e trabalho docente foram os objetos primordiais desse estudo. São objetos de pesquisa importantes para aprofundamentos no campo

educacional, para as políticas de currículo. A avaliação externa, de fato, nos promove muitas discussões em torno do currículo e do trabalho do professor, tão presente e inseridos nessa política. Concluo que essa pesquisa não está totalmente completa, por considerar o tema bastante complexo e infinito de questionamentos e reflexões. Não é possível definir a política de avaliação totalmente negativa ou positiva. Foi notório em alguns autores e entrevistados depoimentos que nos apresentam aspectos consideravelmente positivos, assim como negativos.

Ao estudar as possíveis implicações das avaliações externas no trabalho docente, foi compreendida a relevância desse objeto de estudo para as pesquisas de currículo. A avaliação externa pode contribuir ou não para o trabalho pedagógico do professor, entretanto, é um caminho perverso, que pode trazer perigosos rumos à educação e a prática docente.

Considero de grande importância que novas pesquisas sobre as avaliações e trabalho docente sejam realizadas por acreditar que é um campo de estudos muito abrangente e complexo, assim como fascinante.

Foi possível vislumbrar na fala dos profissionais que é necessário estudos e pesquisas sobre o currículo, as avaliações externas e trabalho docente. E, finalmente, com a redação deste estudo, a expectativa é que este revele a cada leitor, profissional da educação, aos sujeitos que integrem o cotidiano de nossas escolas, a quem dedico este trabalho um leque de possibilidades sobre o que venha ser currículo, as possíveis implicações das avaliações externas sobre o trabalho docente, questões fundamentais para o processo educacional.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, I. A. Escolas visíveis ou invisíveis? Sentidos e efeitos das avaliações externas no contexto escolar. In: *Anais do XVI Endipe*- Unicamp- Campinas, 2012, p.01-15.
- ARAÚJO, I. A. Avaliação da Educação Básica: Repercussões, tensões e possibilidades no currículo das escolas de periferia urbana. *Espaço do Currículo*, v.6, n.1, p.107-120, Jan a abril, 2013.
- ASSUMPCÃO, E. A. C. A correlação das práticas avaliativas no interior da escola com a política de controle público por meio da avaliação: um estudo em Duque de Caxias/RJ. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013, p.09-75.
- BALL, S. J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In. BALL, Stephen. *Education Reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994, p.49-64.
- BALL, S. J. & BOWE, Richard. El Currículum nacional y su “puestaenpráctica”: el papel de los departamentos de materias o asignaturas. *Revista de Estudios del Currículum*, vol. I, n.2, abr, p.105-131, 1998.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- BALL, S. J. Reformar Escolas/Reformar Professores e os Terrors da Performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 15, n.2. Braga, Portugal. pp.3-33. 2002.
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. *Educação & Sociedade*, vol.25, n.89 Campinas, Set./Dez. 2004.
- BALL, S. J. Profissionalismo, Gerencialismo e performatividade. *Cadernos de pesquisa*, v.35, n.126, p.539-564, set/dez. 2005.
- BALL, S. J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação & Realidade*. 35(2): 37-55. Maio/agost. 2010.
- BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J. MAINARDES, Jefferson (Orgs.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 21-53.
- BALL, S. J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. *Práxis Educativa*. v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012.

- BALL, S. J. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. *Educação*. v. 36, n.2, p.144-155, maio/ago. 2013.
- BARBOSA, L. C. de M.; VIEIRA, L. F. Avaliações Externas Estaduais: possíveis implicações para o trabalho docente. *Revista e- curriculum*, São Paulo, n.11.v.02. Agosto, 2013, ISSN: 1809-3876 – Programa de Pós-graduação. Educação: Currículo-PUC/SP.
- BARRETO, E. S. de S. A avaliação na educação básica entre dois modelos. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n.75, p. 48-76, agosto/2001.
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z, Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/ e na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38.n.02, p. 373-388,abr/jun. 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, Brasília: MEC/SEF, 1996.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PDE: *Plano de Desenvolvimento da Educação*: Prova Brasil. Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB, Inep, 2008.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013-2014: volume 1: da concepção à realização*. – Brasília, DF: Inep, 2015. p.115.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Relatório 2013/2014- ANA: Da concepção à realização. Inep, 2015. v.1
- BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377401, 2006.
- BROOKE, N. Controvérsias sobre políticas de alto impacto. *Cadernos de pesquisa*. v.43. nº148, p.336-347. Jan/abr. 2013.
- CANDAU, V. M. Reformas Educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa (org). *Currículo: Políticas e práticas*. 4ªed. Campinas: Papirus, 1999. 29-42.
- CERDEIRA, D. G. da S.; ALMEIDA, A. B.; COSTA, M. da. Indicadores e Avaliação Educacional: Percepções e reações a políticas de responsabilização. *Est. Aval. Educ.* São Paulo, v.25, n.57, p.198-225. Jan/Abr.2014.
- CÓSSIO, M, de F. Base Comum Nacional: Uma discussão para além do currículo. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 12, n.03 p.1570-1590. Out/dez. 2014.

DIAS, R. E. Demandas das políticas curriculares para a formação de professores no espaço Ibero-Americano. *Revista e- Curriculum*, SP, 2013, p.462-475.

DIAS, R. E. Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil(1996-2006). *Tese de doutorado*. Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009, p. 23-65

DUQUE DE CAXIAS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Escola em Movimento – Uma Construção Permanente*. SME, 2002

DUQUE DE CAXIAS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação de Duque de Caxias: Vol. 1: *Princípios Teóricos* - Duque de Caxias, RJ: SME, 2002.

DUQUE DE CAXIAS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação de Duque de Caxias: Vol. 2: *Proposta Pedagógica* – Duque de Caxias, RJ: SME, 2002.

ESTEBAN, T. M. & FETZNER, R. A, A redução da escola: A avaliação externa e o aprisionamento curricular. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Ed. Especial nº 1/2015, p. 75-92.

FETZNER, R. A. A cultura escolar e a instituição de novas práticas escolares: desafios para a formação de professoras(es) In: DAVID, Leila Nivea Bruzzi& DOMINICK, Rejany dos S. (orgs). *Ciclos escolares e formação de professores*. RJ: WAK. Ed. 2010. P.73-89

FEITOSA, R. M. M. A utilização dos indicadores na gestão municipal. In. GRACIANO, M.(Org.) *O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*, São Paulo: Ação Educativa, 2007. – (Em Questão, v. 4)

FLEURI, R. M. *Perfil profissional Docente no Brasil: metodologias e categorias de pesquisas*. Série Documental, relatos de pesquisa. Brasília-DF. INEP/MEC. 2015.

FONSECA, M. Políticas Públicas para qualidade da Educação Brasileira: Entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *Caderno Cedes*, Campinas, vol.29, nº78, p. 153-177, maio/ago. 2009.

FREITAS, L. C. de...[et.all.]. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREITAS, L. C. de Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 28,n. 100, p. 965-987, abr. 2007.

- GOODSON, I. *As políticas de Currículo e de escolarização*. Petrópolis/RJ, Vozes, 2008, p.21-39.
- HYPOLITO, A.M; VIEIRA, J. S; PIZZI, L. C. V. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. *Currículo sem fronteiras*, v.9, n.2, pp 100-112, Jul/Dez. 2009.
- HYPOLITO, A.M. Políticas Curriculares, estado e regulamentação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.31, n.113, p.1337-1354, out-dez. 2010.
- HYPOLITO, A.M; SOUZA, F. A. de. Avaliação, parceria público-privada, performatividade e trabalho docente. In *Anais da IX Anped Sul*, 2012, p.01-12.
- HYPOLITO, A. M; VIEIRA, J. dos S; LEITE, Maria Cecília Lorea. Currículo, Gestão e trabalho docente. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.8.n.2. Agosto, 2012, p.01-13.
- HYPOLITO, A M; IVO, A. A. Políticas Curriculares e sistemas de avaliação: efeitos sobre o currículo. *Revista e-curriculum*, São Paulo, n.11, v. 02, ago.2013, p.376-390
- KRAMER, S; MOREIRA, A. F. Contemporaneidade, educação e tecnologia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.28, nº100, p. 1037-1057, 2007.
- LINO, C. de S. Qualidade da escola: as repercussões da cultura do exame em duas escolas públicas de Duque de Caxias. *Dissertação de Mestrado*. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense- Universidade do Rio de Janeiro/FEBF. 2014, p.13-105.
- LOPES, A. C. Políticas Curriculares: Continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Junho/julho/agosto, 2004. Nº26, p.109-183.
- LOPES, A. C. Discursos nas políticas de Currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.06, n.02, pp.33-52, julho/dezembro. 2006.
- LOPES, A. C. & MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOPES, A. C; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo das políticas de currículo. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Orgs). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. S.P. Cortez, 2011. p. 249-283.
- LOPES, A. C. Analisando a teoria da atuação de Stephen Ball. Texto apresentado no Seminário “As contribuições de Stephen Ball para a pesquisa educacional brasileira”. Campinas, Unicamp, 04 de outubro, 2013.
- LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos/Brasília. *Linhas Críticas*. DF. V.21.n.45. p.445-446, maio/agosto. 2015.
- MACEDO, J. M. de. A mundialização do capital e seus reflexos nas políticas de formação de professores no período 1990-2010. 2011. 494f. *Tese (Doutorado em*

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2011.

MACEDO, E. Currículo: Política, Cultura e Poder. *Currículo sem fronteiras*, v.6, n.2, pp.98-113, jul/dez. 2006.

MACEDO, E. Currículo, cultura e diferença. In: LOPES, Alice Casimiro e DE ALBA, Alicia (orgs.) *Diálogos Curriculares entre Brasil e México*. 1.ed. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2014, p.83-101.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentimentos para educação. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.12, n.03.p. 1530-1555. Out/dez. 2014.

MAINARDES, J. Abordagens do ciclo de políticas uma contribuição para análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, v.27, n.94, p. 47-69, abr. 2006.

MOREIRA, A. F. Propostas curriculares e alternativas: Limites e avanços. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 73, dez,2000, p.109-138.

MOREIRA, A. F. A cultura da performatividade e a avaliação da Pós-Graduação em Educação no Brasil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v. 25.nº03, p.23-42, dez, 2009.

NÓVOA, A. O espaço público da educação: Imagens, narrativas e dilemas. *Espaços de Educação*, Tempos de formação. Lisboa: Fundação CalousteGulbenkian, p.237-263, 2002.

NOVAES, L. C. Os impactos da política educacional paulista na prática docente e na organização do trabalho pedagógico nas escolas estaduais paulistas na perspectiva dos professores. *Jornal de políticas educacionais*. Nº 5, jan-junho, 2009. p.13-26.

PARO, V. H. O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central. *Ensaio: avaliação política pública*. Educ. Rio de Janeiro, v. 19, n.72, p.485-508, jul/set. 2011.

PASSONE, E.F.K. Incentivos Monetários para professores: Avaliação, gestão e responsabilização na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*. v.44.n.152, p.424-448, abr/jun. 2014.

SHIROMA, E. O; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectivas*, Florianópolis, v.29, nº 1, 127-160, jan/jun. 2011.

SOUZA, S. Z. de; OLIVEIRA, R. P. de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação & Sociedade*. Campinas: Cedes. v. 24, n. 84, p. 873-895, 2003.

TARDIF, M & LESSARD, C. (orgs). O trabalho Docente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TURA, M. de L. R. e GARCIA, M. M. A. *Currículo, Políticas e ação docente*. Ed. Uerj. 2013.

VIANNA, H.M. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. *Estudos em avaliação educacional*, n 27, jan-jun/2003, p.41-76.

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE/UFRJ

LINHA: CURRÍCULO, DOCÊNCIA E LINGUAGEM

PESQUISA: IMPLICAÇÕES PRODUZIDAS PELA AVALIAÇÃO EXTERNA NO
TRABALHO DOCENTE: UMA ANÁLISE NO MUNICÍPIO DE DUQUE DE
CAXIAS-RJ

PESQUISADORA: LENI DA SILVA MACIEL

PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO QUE
TRABALHAM NA ESCOLA

- Há quanto tempo você trabalha nesta unidade escolar?
- Como você percebe a prática da Avaliação Externa no trabalho docente? De forma positiva ou negativa? Por quê?
- Como profissional da educação, qual sua opinião sobre a prática da Avaliação Externa no município de Duque de Caxias?
- A Avaliação Externa interfere na realização e cumprimento do currículo escolar? Caso interfira, em que proporção isso ocorre?
- Os resultados contribuem para algum tipo de influência, seja negativa ou positiva, no trabalho docente, no fazer pedagógico?
- Há discussões, debates, em torno desses resultados alcançados da Avaliação Externa no interior da escola? Em grupos de estudos, planejamentos ou reuniões?

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE/UFRJ

LINHA: CURRÍCULO E LINGUAGEM

PESQUISA: IMPLICAÇÕES PRODUZIDAS PELA AVALIAÇÃO EXTERNA NO
TRABALHO DOCENTE: UMA ANÁLISE NO MUNICÍPIO DE DUQUE DE
CAXIAS-RJ

PESQUISADORA: LENI DA SILVA MACIEL

PÚBLICO-ALVO: PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO QUE REPRESENTAM A
SME

- Há quanto tempo trabalha nessa função na SME?
- Como a SME percebe a prática da Avaliação Externa no Município?
- Qual sua opinião sobre a prática da Avaliação Externa no Município de Duque de Caxias?
- A prática da Avaliação Externa interfere na construção e elaboração do currículo escolar pela SME? Caso ocorra, em que proporção?
- Em relação aos resultados alcançados pelos alunos na Avaliação Externa, como eles são divulgados e de que forma o professor e as unidades escolares são informados sobre eles?
- Há discussões, debates, em torno dos resultados alcançados das Avaliações Externas pela SME e os demais profissionais da educação envolvidos? De que forma isso ocorre?

APÊNDICE C

Relatos sobre se o que é pedido na avaliação (ANA/PROVA BRASIL) tem correspondência com o currículo que realiza em sua prática diária? Como isso ocorre? Esses relatos foram escritos livremente, sem determinação de linhas.

“Não tive conhecimento sobre o conteúdo que foi pedido na avaliação. Somente que são cobrados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, mais um questionário para os alunos responderem” (PROFESSORA F, 5º ANO, DA ESCOLA 2)

“Eu desconheço o conteúdo dado nas provas pois as provas não chegaram em minhas mãos. Disseram que tem na internet, mas não tive acesso. Então não sei dizer se há correspondência entre o currículo desta turma e a prova dada” (PROFESSORA E, 5º ANO, DA ESCOLA 2)

“De certa forma eu adaptei o meu currículo às necessidades da Prova Brasil, mas isso não é inflexível, pois depende muito da capacidade da turma de absorver a matéria. Principalmente, na matéria de matemática. Sempre envolvo as apostilas específicas da Prova Brasil como apoio. É uma forma deles já conhecerem a forma de avaliação que é pedida” (PROFESSORA G, DO 5º ANO, DA ESCOLA 1)

“Eu penso que a avaliação (ANA/PROVA BRASIL) deveria servir para se obter dados e a partir deles haver a possibilidade real de mudança na ação pedagógica. Seria como um diagnóstico, o qual serviria para apontar o que deveria mudar nas intervenções pedagógicas de acordo com a peculiaridades e possibilidades reais de cada escola. Em relação ao sistema governamental a importância desses resultados deveria servir para implementação de políticas educacionais sérias (projeto nacional de Educação) que contribuísse para melhoria da sociedade e conseqüentemente a diminuição das desigualdades. Voltando para prática diária, avalio que tais avaliações ficam distante do cotidiano escolar por haver somente questões que recordem apenas alguns conteúdos. Não se baseia nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser. O que vejo hoje é apenas um quadro de classificação com o propósito de determinar e estabelecer rankings levando a uma visão reducionista da qualidade de educação e do próprio significado do que seja educar” (ORIENTADORA I, DA ESCOLA 2)

“Os conteúdos da prova são trabalhados, pois fazem parte do nosso planejamento anual. Desta forma realizamos ou melhor, ministramos os conteúdos de maneira que obedecem ao nosso planejamento e por consequência atendam à Prova ANA” (PROFESSORA A, DO 3º ANO, DA ESCOLA 1)

“Acredito que tudo que pode ampliar o desenvolvimento do aluno pode também contribuir e acrescentar na minha prática diária. Sendo assim, a variedade de gêneros textuais e as atividades matemáticas contextualizadas e atualizadas são os principais pontos de correspondência entre as avaliações externas e o meu trabalho” (PROFESSORA C, DO 3º ANO, DA ESCOLA 2)

“Na ANA é requerido o currículo de base nacional, leitura e interpretação de textos diversos, problemas matemáticos utilizando as quatro operações, atividades que os alunos deveriam estar com competências para realizar. Em nossa prática o currículo é adaptado com a realidade da turma, no caso do meu 3º ano, que deveria fazer ANA, eles não estariam preparados por apresentarem dificuldades na alfabetização e letramento, defasagem deixada ao longo dos anos anteriores culminam no 3º ano do ciclo, além de problemas diversos que são bem presentes, especificamente nesta comunidade, como: violência e miséria. Sendo o objetivo de uma avaliação direcionar e modificar a realidade para que aconteça um real desenvolvimento educacional, não consigo perceber o cumprimento desta meta, deixando-a sem significado” (PROFESSORA D, DO 3º ANO, DA ESCOLA 2)

“Na avaliação ANA/PROVA BRASIL é pedido habilidades: na leitura, escrita, eixo numérico e algébrico, geométrico, de grandezas e medidas, eixo de tratamento da informação. Sim ocorre mediante a ação dos educadores que atuam e a participação das diretoras e supervisoras do ensino escolares. Entendemos que os professores saberão recriar e adaptar as ideias, conjugando os seus próprios conhecimentos com a realidade local que deverá ser contemplada em seus planejamentos diários, levando em consideração o nível de aprendizagem dos alunos. Considerando as especificidades da alfabetização e do letramento presente nos anos iniciais” (PROFESSORA B, DO 3º ANO, DA ESCOLA 2)

“Observo que as Unidades Escolares na medida em que tem uma equipe Técnica Pedagógica procuram analisar criticamente os resultados da Prova Brasil e ANA, auxiliando na construção do Projeto Político Pedagógico. Devemos incentivar o professor a planejar todas as aulas pensando em cada aluno, o olhar mais atento do professor para o desenvolvimento do aluno, avaliação deve ser constante. O resultado das avaliações externas permite avaliar não só as questões pedagógicas, mas principalmente as questões políticas fomentando uma discussão para a melhoria do sistema escolar” (SUPERVISORA H, DA SME)

APÊNDICE D

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-Documents, Registros e Entrevistas

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Centro de Filosofia e Ciências Humanas- Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE/UFRJ

A pesquisadora Leni da Silva Maciel, aluna do PPGE/UFRJ, desenvolve a pesquisa: “Implicações produzidas pela avaliação externa no trabalho docente: Uma análise no Município de Duque de Caxias-RJ” sob a orientação da Professora Dra. Rosanne Evangelista Dias, como parte das exigências do Mestrado Acadêmico.

Os desconfortos ou riscos previsíveis são mínimos. Os benefícios esperados com o estudo são o de perceber, por meio da escuta a professores que os utilizam (ou não), as possíveis lacunas ou avanços desta política curricular.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso acessar qualquer um dos contatos disponibilizados abaixo ou com o Conselho de Ética em Pesquisa. Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão. As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. As entrevistas serão gravadas por meio de mídia de gravação de voz (celular e/ou gravador portátil) e transcritas posteriormente. Não serão utilizadas imagens suas, de seus alunos de sua sala de aula ou de sua escola. Os dados produzidos estarão disponíveis na sala do Grupo de Pesquisa, Políticas de currículo e formação de professores, sob a coordenação da prof^a. Dra. Rosanne E. Dias. Uma cópia da dissertação será entregue à escola em até três meses após a conclusão da pesquisa, depois de terem sido feitas as alterações/correções que vierem a ser sugeridas pela banca de defesa. A pesquisadora Leni da Silva Maciel, compromete-se a esclarecer qualquer dúvida ou questionamentos que os participantes venham a ter através do e-mail lenimaciel@hotmail.com ou telefone 964519906. Sobre a informação da(o) cedente do material nos relatórios e publicações da pesquisa, a mesma é opcional e seu consentimento em ceder o material não é afetado pela sua opção de ser ou não

identificado(o) nas divulgações associadas a este trabalho. E que será emitido duas vias do TCLE e que uma via ficará com o colaborador.

AUTORIZAÇÃO:

Eu, _____,
após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente de que meu anonimato será mantido e que posso interromper a entrevista ou me desligar da pesquisa a qualquer momento. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto, expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo. Estou ciente de que receberei, para minha guarda, uma via deste TCLE.

Duque de Caxias, ____ de _____ de _____

Colaborador

Pesquisadora

E-mail e telefone do colaborador: _____

Dados da pesquisadora:

Nome: Leni da Silva Maciel Endereço: Rua 24 de Maio, 42- Bairro 25 de Agosto.

Duque de Caxias- RJ Telefone: (21) 964519906 Endereço eletrônico:

lenimaciel@hotmail.com Dados do CEP responsável pela autorização da pesquisa:

Endereço: Av Pasteur, 250- Praia Vermelha, prédio CFCH, 2º andar – URCA Rio de Janeiro – RJ

CEP. 22.290-240

Tel. (21)3938-5167

E-mail: cep.cfch@gmail.com