

AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E SUAS REPERCUSSÕES NA ROTINA DA EQUIPE PEDAGÓGICA

Letícia Mendonça Lopes Ribeiro¹
Priscila Adriana Silva Sacramento²
Janaína Arostilde Belmiro³

INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva analisar as repercussões que as chamadas avaliações externas apresentam na rotina da equipe pedagógica de uma escola, da rede pública de educação do estado do Acre, que se dedica à escolarização de estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental – também caracterizado como Ensino Fundamental I (EFI).

Nesse sentido, nós nos preocupamos com as diversas discussões geradas pela imposição das avaliações externas, as quais pressupõem a padronização dos instrumentos avaliativos, configurando o desenho das políticas educacionais desenvolvidas no país (BAUER, ALAVARSE e OLIVEIRA, 2015). Assim, desenvolvemos uma pesquisa de campo que permitiu a análise do discurso de três profissionais da referida escola. Estes sujeitos responderam as questões, contidas em um roteiro de entrevista semiestruturada, sobre os aspectos que envolvem as repercussões das avaliações externas nas práticas de ensino e de organização da instituição.

Reconhecemos que, na atualidade, muitas questões associam as avaliações externas aos instrumentos regulatórios que interferem diretamente na rotina de educadores, educandos e demais segmentos das instituições de ensino. Com isso, as práticas avaliativas trazem repercussões nem sempre positivas à aprendizagem e, principalmente, ao ensino e às tarefas desempenhadas pelas lideranças pedagógicas

¹ Professora dos cursos de licenciatura vinculados ao Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre - Campus Rio Branco. E-mail: leticiamendonca@yahoo.com.br

² Graduada em Pedagogia pela Faculdade Meta. Professora da rede privada no município de Rio Branco, Acre, Brasil. E-mail: priscypausini@gmail.com

³ Graduada em Pedagogia pela Faculdade Meta. Professora da rede pública no município de Rio Branco, Acre, Brasil. E-mail: belmiro.ped@gmail.com

(coordenadores e gestores escolares).

Nesse cenário, ressalta-se a visão de Hoffmann (2009), que indica a necessidade do professor em desenvolver um trabalho significativo para avaliar a aprendizagem do educando em sala de aula. Entretanto, pressupõe-se que esta prática avaliativa é feita, muitas vezes, de maneira rígida e pouco receptiva à participação dos educandos, levando-os a se distanciarem da elaboração do processo avaliativo do qual eles participarão.

Desta maneira, o professor geralmente se sente obrigado a cumprir criteriosamente uma rotina pautada em conteúdos programados, dedicados aos rigorosos instrumentos avaliativos. Sendo assim, o educador acaba perdendo a interação com seu educando, secundarizando a aprendizagem significativa para privilegiar uma postura conteudista que se dedica a alcançar resultados positivos nas avaliações. Nesse cenário, o educador corre o risco de se preocupar mais com sua performance do que com sua responsabilidade para a aprendizagem autônoma de seus estudantes (BALL, 2005).

Para a melhor compreensão da presente pesquisa, a apresentação do estudo realizado irá considerar a seguinte organização do texto: após esta introdução, será exibida a fundamentação teórica, que traz elementos importantes à compreensão do estudo; em seguida, serão apresentadas as bases metodológicas, as quais darão suporte para a análise dos principais resultados da pesquisa, apresentados a diante. Por fim, têm-se as considerações finais, as quais trazem a discussão final das repercussões das práticas regulatórias, propostas pelas avaliações externas, no ensino dos professores e nas tarefas de toda a equipe escolar nas instituições públicas de educação básica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Gatti (2002), a implementação de políticas públicas avaliativas, para a educação básica brasileira, inicia-se timidamente no final dos anos de 1980 e se consolida na década de 1990, com o forte ideário neoliberal.

É nesse contexto que surgem as denominadas “avaliações externas”, também

conhecidas como “avaliações em larga escala” e “avaliações em massa”. Segundo os estudos de Machado e Alavarse (2014, p. 417), as avaliações externas podem ser compreendidas como:

[...] a realização de provas padronizadas em larga escala, contemplando amplo contingente de participantes e resultando em um conjunto de informações que pode orientar ações das mais variadas ordens nas políticas educacionais para todos os níveis da federação.

Nesse contexto, os estudos de Santos (2004) indicam como tais avaliações interferem na rotina escolar, exigindo o melhor desempenho de toda a equipe institucional, especialmente dos professores. Esta visão reforça que o docente precisa se comprometer com os resultados de seus alunos, o que o leva a assumir “toda a responsabilidade por todos os problemas ligados ao seu trabalho” (Idem, p. 1153).

É importante ressaltar o que Santos conceitua como “cultura do desempenho”. Segundo a autora, este desempenho seria a exibição do trabalho do professor.

Na verdade, na cultura do desempenho o que fica mais exposto à comunidade educacional e ao público em geral não são tanto os aspectos positivos das atividades das escolas, mas as falhas que cometeram, aquilo que deixou de ser feito, sem, contudo, apresentarem uma análise das circunstâncias em que as metas, os objetivos e os percursos para alcançá-los foram definidas e executadas por essas instituições (SANTOS, 2004, p. 1152).

Santos acrescenta que os professores da educação básica estão, gradativamente, sentindo-se mais culpados por todas as falhas ocorridas no processo de escolarização de seus alunos. Assim, estes profissionais fazem uma autoavaliação, na qual se punem pelos resultados de sua classe, desconsiderando os problemas que os estudantes enfrentam de ordem econômica, social e institucional – e não apenas as questões relacionadas à aprendizagem escolar.

Neste mesmo cenário, Ball (2005) demonstra sua preocupação com o profissionalismo docente. De acordo com o autor, ao citar o trabalho desenvolvido por Dillabough (1999), há uma forte mudança em muitos dos aspectos que condicionam a formação da identidade profissional dos professores.

Se a identidade docente está diretamente ligada à prática do professor, este profissional orienta seu exercício mediante as necessidades da sua turma. Logo, se as necessidades da turma se voltam à conquista de resultados nas avaliações externas, os professores passam a relegar seu profissionalismo (embasado em autonomia) para optarem por uma:

[...] forma de desempenho (*performance*), em que o que conta como prática profissional resume-se a satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir de fora. Os critérios de qualidade ou de boa prática são fechados e completos – em contraste com “a necessidade de raciocínio moral e incerteza adequada” (Lambek, 2000) como características determinantes da prática profissional. (BALL, 2005, p. 542).

Dessa forma, a prática do professor, em um contexto de performance, será avaliada pelos resultados que seus alunos irão obter nas avaliações. Com base nesses resultados, os professores podem ser rotulados como bons (alunos com bons resultados nas avaliações externas) e ruins (alunos com maus resultados). Assim, novos papéis e subjetividades são produzidos com professores sendo transformados em produtores de resultados, bem como fornecedores, empresários da educação e administradores, o que gera uma verdadeira cultura da performatividade. Os docentes ficam então sujeitos à avaliação e às análises periódicas, além da comparação entre o desempenho de seus colegas (BALL, 2005).

Entretanto, é arbitrário classificar os docentes a partir de resultados fechados, desconsiderando outras tantas outras situações vivenciadas na sala de aula. Pois é impossível realizar um julgamento de valores apenas em uma avaliação, na qual não se compreende vários aspectos da sala de aula. Aliás, os professores ficam sujeitos a “fornecer” um conhecimento atrelado aos resultados, atendendo aos propósitos de uma “educação resultante de supostas exigências funcionais ou instrumentais, não de objetivos pessoais, culturais ou políticas” (MULLER, 1998, p. 188).

Ball (2005) aponta também o propósito da performatividade docente.

Cada vez mais, escolhemos e julgamos nossas ações, e elas são julgadas por outros, com base na contribuição que fazem para o desempenho organizacional, apresentado em termos de resultados mensuráveis. As crenças não importam mais – é a produção que conta. As crenças fazem parte de um discurso ultrapassado, cada vez mais fora de lugar (BALL, 2005,

p. 554)

O autor também esclarece que, esse quadro, traz para a educação básica um novo tipo de professor, influenciado por novos tipos de conhecimentos são “invocados” pelas mudanças no contexto educacional; um professor capaz de maximizar o desempenho e que, ao mesmo tempo, seja capaz de secundarizar seus princípios, antes fundamentais, para considerar a excelência e o aperfeiçoamento como as grandes forças de sua prática. Assim, como Bernstein (2000) bem coloca, a identidade docente passa a depender da facilidade de projetar as práticas e a organização do discurso (em favor de tais práticas) em uma contínua coerência induzidas por contingências externas – geralmente previstas pelas avaliações externas. Nesse sentido, Ball (2010, p. 40) também expõe como a performatividade age sobre a identidade docente.

A performatividade trabalha de fora para dentro e de dentro para fora. No que se refere a trabalhar de dentro para fora, performances objetivam, por um lado, a construção cultural, a instilação do orgulho [...]. 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.

Entretanto, em uma outra visão, Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) reconhecem que as avaliações externas se configuram como uma política pública educacional permanente e, portanto, precisam ser repensadas como uma sistemática contínua no sistema educacional, capaz de trazer configurações estáveis à rotina das instituições de educação básica. Entretanto, não é possível desconsiderar a complexidade da aplicação e, especialmente, análise dos resultados indicados por tais avaliações.

Fica claro que o debate a respeito das avaliações em larga escala deve ser encarado em sua complexidade, a fim de que os sistemas já consolidados possam se desenvolver e produzir informações que permitam superar os usos políticos e ideológicos que vêm sendo feitos dos resultados. Este debate contribuiria efetivamente para iluminar a problemática educacional, possibilitando a realização de ações que sejam direcionadas para a melhoria da educação, o que exige uma análise que ultrapasse a comparação de resultados quantitativos sobre níveis de aprendizagem, mas que considere também aspectos curriculares, de infraestrutura e de formação docente (BAUER, ALAVARSE e OLIVEIRA, 2015, p. 1378)

Para a melhor compreensão destes pressupostos, na pesquisa aqui realizada, o próximo item explicita as questões referentes à construção metodológica do presente estudo.

METODOLOGIA

Esse trabalho pode ser caracterizado como uma pesquisa de campo, essencialmente direcionada à coleta de dados qualitativos sobre o impacto que as avaliações externas provocam na rotina da equipe pedagógica de uma instituição específica. Para tanto, tal coleta de dados foi realizada no mês de agosto de 2016 e teve como sujeitos investigados três profissionais de uma instituição nomeada de maneira fictícia como “Escola Estadual Pedras Preciosas”, localizada na cidade de Rio Branco, estado do Acre.

De maneira igualmente fictícia – como forma de manter anonimato – os sujeitos de pesquisa também foram identificados por Rubi (Gestora Escolar), Esmeralda (Coordenadora Pedagógica) e Topázio (Professor do 5º ano do EFI). Tais sujeitos são profissionais do quadro efetivo desta escola e concederam momentos de entrevista às pesquisadoras, sendo importante ressaltar que estas entrevistas foram direcionadas a partir de um roteiro semiestruturado, que mantém questões que podem ser adaptadas de acordo com as indicações feitas pelos participantes (MINAYO, 2010). Nesse contexto, é importante salientar que as entrevistas foram concedidas individualmente e foram gravadas (e posteriormente transcritas), sob ciência dos participantes.

Nesse contexto, é fundamental observar que os três sujeitos de pesquisa estiveram cientes da garantia de anonimato, bem como o uso dos dados, por eles oferecidos, sem quaisquer prejuízos para a instituição ou para a rede de ensino a qual a escola está vinculada; ou seja, sem interferência às ações da rede estadual de educação do estado do Acre. Tais garantias foram previstas pela anuência, dada por cada um dos participantes de pesquisa, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos sujeitos, apresentado e averiguado por cada um dos participantes ao início da investigação.

Destaca-se também que a coleta dos dados oriundos da entrevista teve como apoio, para sua caracterização, a técnica de análise do conteúdo. Ressalta-se que esta pressupõe um adequado tratamento dos resultados obtidos e interpretação de maneira a se tornarem significativos e válidos, como orientam os estudos de Bardin (2006).

Dessa forma, o item seguinte apresentará os resultados e a discussão dos dados coletados, em diálogo com a revisão teórica já estabelecida.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira questão, apresentada pelo discurso de Esmeralda, solicitou a apresentação de um panorama da aplicação das principais avaliações externas, indicando como a escola se prepara, com antecedência, para a realização destas.

Dessa forma, Esmeralda, a coordenadora pedagógica da escola investigada, expõe como a rotina da escola procura atender as avaliações externas, presentes durante todo o ano letivo. Ela também exhibe como os profissionais se ajustam às necessidades das avaliações em larga escala, bem como os resultados que delas todos esperam.

[...] a gente sempre sabe com antecedência quando é que vai acontecer todas as avaliações, né? Então, a preocupação da gente não é só nesse período que antecede, uma semana, duas semanas antes, não. A preocupação da gente é o ano inteiro; a gente trabalha o ano inteiro focado nos descritores, nos descritores do IDEB⁴. A gente passa o inteiro com os descritores da Prova Brasil⁵, do PROA⁶; a gente trabalha em cima desses

⁴ De acordo com dados do MEC (2016), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino básico.

⁵ Segundo o MEC (2016), a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. As médias de desempenho, nessas avaliações, subsidiam o cálculo do Ideb, ao lado das taxas de aprovação nessas esferas.

⁶ O Programa de Avaliação da Aprendizagem (Proa), mantido pela Secretaria Municipal de Educação (Seme) de Rio Branco, é o principal instrumento de avaliação externa deste município.

descritores, já visando essas avaliações. Aí, quando elas chegam é de acordo com o resultado delas que a gente faz todas as planilhas com todos os resultados, mapeando turma por turma... [...] Pois é... A gente ajusta os horários sim, das aulas de matemática e português, assim, para melhorar as avaliações sim. (Esmeralda)

A postura de Esmeralda, pressuposta por meio de suas indicações, demonstra seu papel como Coordenadora Pedagógica, ao motivar os professores a desenvolver o trabalho docente com base nos conteúdos e nas dificuldades oriundas dos resultados das avaliações externas. É possível sugerir ainda que Esmeralda também trabalha em consonância com as exigências dos resultados ansiados pelas avaliações externas, esperando desempenhos “cada vez melhores” dos estudantes (BALL, 2005).

Outra preocupação trazida nesse mesmo discurso se refere ao maior apreço no ensino dos conteúdos avaliados nas provas, mencionadas por Esmeralda, as quais são reconhecidas como avaliações correntes nas escolas de EF I do estado do Acre. É possível inferir que os “conteúdos e disciplinas não avaliados receberiam menor atenção nas escolas, inclusive com a diminuição do tempo dedicado à sua aprendizagem” (BAUER, ALAVARSE e OLIVEIRA, 2015, p. 1378).

Na questão seguinte, Esmeralda transparece o anseio por melhores resultados nas avaliações externas e como a escola se organiza (e se reorganiza) sob o parâmetro das avaliações externas.

Tem os descritores que os alunos estão bombando, os descritores que os alunos estão deixando a desejar, né? Então, a gente, a partir dali, é que replaneja, e é isso ainda comparando com os nossos resultados internos; a cada bimestre, a gente realiza um encontro pedagógico de quatro horas, pra análise e discussão de todo esse conteúdo. Sábado, agora, vai ser o nosso encontro pra discutir os resultados do segundo bimestre, interno, e essas avaliações do PROA, aí em cima disso aí que a gente replaneja; aquilo que o aluno está dominando, a gente não vai deixar de trabalhar, mas vai amenizar, vai ver só de vez em quando, vai reforçar aquilo que eles estão precisando, pra lá, no final do ano, quando chegar a terceira fase da avaliação, a gente ter conseguido superar a dificuldade de aprender. (Esmeralda)

Este depoimento pressupõe que a implementação de uma política de avaliação é reforçada pela escola. Toda a prática da equipe pedagógica parece se estruturar e se desenvolver com base na cultura do desempenho, exigida pelas inúmeras avaliações asseguradas pelo próprio Estado avaliador e pelo interesse público, atento à “boa atuação” das escolas. Além disso, é possível sugerir também que o trabalho do professor (e do aluno) muda, de forma a atender o que foi definido pelas autoridades educacionais como indicadores de bom desempenho (SANTOS, 2004).

Apesar de, aparentemente, conduzir um trabalho condizente e acreditar nas exigências das avaliações externas, – e em toda a performatividade que elas determinam – Esmeralda demonstra certa insegurança com a aplicação das avaliações internas da escola, supostamente mais exigentes. Entretanto, ela ainda acredita nos parâmetros apresentados pela política avaliativa, praticados pelas redes municipal, estadual e federal de ensino básico.

[...] será que a gente cobrou demais, ou será que a gente cobrou de menos? Será que, quando chegar as avaliações [externas], não vai dar um contraste com as nossas internas? Então, essas avaliações, eu acho que... Elas são salutares porque elas têm a ver justamente com isso aí. A gente fica aliviado, quando vê o resultado das internas, se foi bom; e a gente também fica alerta e preocupado, se o resultado não foi bom. Então, se foi bom: “Maravilha, vamos continuar fazendo o nosso trabalho, estamos no caminho certo”; se não foi bom o resultado: “Nós estamos pegando em alguma coisa, nós estamos deixando a desejar. Vamos ter que buscar alternativas pra gente resolver isso aqui”. Então assim, não é questão do impacto, eu vejo assim, como uma estratégia. (Esmeralda)

Os relatos de Esmeralda permitem pressupor que a aprimorada busca, para alcançar bons resultados, está deixando a escola gradativamente mais parecida com um sistema empresarial, um mercado de comercialização no qual os clientes (estudantes, pais e sociedade) devem estar cada vez mais satisfeitos, enquanto os gerentes (equipe pedagógica) estão cada vez mais esgotados e sobrecarregados na incansável busca de sempre querer mais. Para os profissionais da escola, seus compromissos e experiências precisam ser sacrificados e substituídos pela impressão

de um ótimo desempenho (BALL, 2005).

Apesar da indicação de inúmeros esforços dos profissionais e gestores escolares para atender às exigências da cultura do desempenho, os sistemas de ensino oferecem poucos recursos para o cumprimento das metas estipuladas nos resultados avaliativos. Alguns destes poucos recursos são traduzidos nas propostas de formação continuada, estipuladas pela Secretaria Estadual de Educação e Esporte do Acre (SEE / AC), conforme o indicado no discurso de Rubi, a gestora pedagógica da Escola Estadual Pedras Preciosas.

[...] É assim: quando você faz as avaliações, posteriormente, a SEE já manda um representante pra analisar, junto com a coordenação pedagógica, como foram os nossos resultados, como é que os nossos alunos se saíram, o que é que eles mais acertaram, quais foram os itens que eles mais erraram de descritores. Daí, em cima dessa análise, de modo global, é que eles fazem então as pautas de formação, das formações continuadas. (Rubi)

Deve-se ressaltar que muitos professores, que participam dessas formações, não transparecem satisfação. Esperava-se que, durante estes treinamentos, os professores fossem capacitados para o desempenho nas avaliações externas, adquirindo o conjunto de competências a serem adquiridas para a condução desta política (BALL, 2005). Entretanto, nem esse cenário parece ser alcançado. De acordo com a fala de Topázio – professor do 5º ano do Ensino Fundamental – os momentos de formação, liderados pela SEE/AC, nada o auxiliam no trabalho desempenhado pelos professores.

O sistema mesmo, não [auxilia na melhoria dos processos de condução das avaliações externas]. Tem as capacitações, mas as capacitações são as mesmas todos os anos, né? Então... são fracas. Não. Realmente, não ajuda... É só sempre aquela mesma coisa, a mesma conversa e não ajuda em nada mesmo [...]. A gente tem que participar porque é obrigado a estar lá. (Topázio)

É possível sugerir, a partir da fala de Topázio que, ao se mencionar o trabalho

desempenhado pelo sistema de ensino, estabelece-se um modo particular de performatividade: o que, nas palavras de Ball (2005) é caracterizado como gerenciamento do desempenho. Ou seja: há a administração da performance das escolas, “exigida” pelo órgão de inspeção – que nesse caso tem, como principal exemplo, a SEE/AC. As ações da SEE/AC, sugeridas pelas indicações de Topázio, apontam que:

O resultado é um espetáculo, um jogo ou uma submissão hipócrita, ou aquilo que podemos chamar “representação de uma fantasia” (Butler, 1990), que está lá simplesmente para ser vista e julgada, uma fabricação (BALL, 2005, p. 552).

Os relatos dos sujeitos de pesquisa também deixam transparecer um indicador importante para a compreensão das funções das avaliações externas na Escola Estadual Pedras Preciosas: um apoio para o bom trabalho já desempenhado pela equipe pedagógica. É importante interrogar: será que existe um verdadeiro sentido para que as avaliações em larga escala sejam realizadas em uma escola que desempenha um bom trabalho? Será que, sem as avaliações externas, o bom trabalho continuaria em execução? Pelo depoimento de Rubi, apresentado a seguir, as avaliações externas servem de parâmetro para uma comparação interessante – com o organizado trabalho que já é desenvolvido pela instituição.

Será que a escola está indo no caminho certo? Está usando a metodologia corretamente? Está trabalhando da maneira correta? Está trabalhando os descritores como tem que ser, né? Então... As avaliações externas, a importância delas é isso. Se não houvesse as avaliações externas, não tinha como a gente fazer essa comparação do que está sendo trabalhado, globalmente, nacionalmente, porque essas avaliações são nacionais ou estaduais, ou municipais, dependendo do grau de avaliação. Não tinha como comparar com o nosso trabalho interno. (Rubi)

Apesar de conscientes do bom trabalho que a escola em que trabalham

pressupõe desenvolver Esmeralda e Rubi produzem um diálogo⁷ que transparece a pressão dos parâmetros gerados pela cultura do desempenho. O diálogo, por elas protagonizado, mostra as vias que transformam a complexidade humana em algo que pode ser considerado uma “forma mais simples possível: números em uma tabela” (BALL, 2005, p. 547).

– **Esmeralda:** Assim, um exemplo: a gente está aguardando o resultado do Ideb do ano passado [em 2015]. Nosso Ideb foi de 6.2, em 2013, que era a meta pra 2019 e aí nós já atingimos em 2013. Então, a gente fez [a Prova Brasil que irá originar] o Ideb, está esperando o resultado; se esse resultado se elevar, é a prova de que o nosso trabalho continua dando certo. Se esse nosso Ideb baixar...

– **Rubi:** Deus me livre!

– **Esmeralda:** ...o ministério, o estado, o município, caem aqui, em cima da escola.

– **Rubi:** Pra saber o porquê que é que a nossa escola, nós baixamos o nosso índice de aprendizagem!

– **Esmeralda:** Vai ser monitorado de agora até o próximo Ideb, que é ano que vem, em novembro... A pressão é total!

O diálogo mantido por Esmeralda e Rubi transparecem a “encantadora” ideia, concebida pela equipe pedagógica: é fundamental manter os bons índices avaliativos (no caso, um Ideb alto). Mas, o mesmo diálogo também pressupõe o medo da má avaliação (materializada por um menor índice no Ideb), indicando a necessidade de inspeção dos órgãos competentes, o que aflige a escola. Essa postura pode ser traduzida pelas palavras de Ball (2005, p. 557).

Embora não se espere que nos importemos uns com os outros, espera-se que nos “importemos” com nossos desempenhos e os desempenhos de nossa equipe e da nossa organização, e também que ofereçamos nossa contribuição para a construção de espetáculos e “produtos” institucionais convincentes. Espera-se que sejamos apaixonados pela excelência. E, é claro, nossos desempenhos e o desempenho de nossa organização não podem ser construídos sem “cuidados”. Apresentação,

⁷ Ao final da entrevista realizada individualmente com Esmeralda, Rubi participa do diálogo e faz algumas interferências.

“postura”, impressões “causadas” e “passadas” devem ser cuidadosamente elaboradas e administradas. São partes da aceitação e da substância do desempenho. Como indivíduos e atores organizacionais, nossos desempenhos devem ser construídos ou fabricados com astúcia e com um olho na concorrência. Essas coisas não podem ser confiadas à sorte, seja com relação à publicação de indicadores de desempenho, à resposta a julgamentos oficiais acerca da qualidade, seja com relação à escolha de clientes e consumidores. Inúmeros esforços de preparação, ensaio e gerenciamento do cenário sustentam essas representações (BALL, 2005, p. 557).

Apesar de todos os depoimentos trazerem, direta ou indiretamente, aspectos que demonstram a repercussão das avaliações externas na rotina docente, é fundamental apresentar, por fim, o sensível relato de Esmeralda, exibido a seguir. Neste, a Coordenadora Pedagógica mostra seu olhar pessimista com o desenvolvimento dos alunos no contexto de produção de resultados cada vez mais exigentes. Ela também demonstra sua angústia diante da postura de alguns professores e sua temerosa visão quanto ao futuro da educação básica pública, especialmente quanto às condições de trabalho vivenciadas pelos docentes.

É muito difícil você olhar pros alunos, você saber que eles estão na sua responsabilidade, que você tem que dar valor a eles. E como, se ninguém te dá valor? Então, isso reflete? Reflete, claro que reflete. De 10 professores, de 20, vai tirar um que vai ter essa consciência: “Meus alunos não têm culpa disso”. Naquela hora ali é impactante. Isso! Aí está a palavra: é impactante, está entendendo? É impactante, você não ter valor como profissional, você não ter respeito. [...] E as mudanças que estão querendo aí? É acabar com o 13º salário, é acabar com remuneração de férias, todos os direitos conquistados... É aumentar a idade pra aposentar, é aumentar o tempo de serviço pra aposentar; é isso que todo mundo quer; a politicagem está assim, e isso reflete onde? Na educação! [...] Olha... Eu, em 30 anos que tenho de sala de aula, eu não tenho nem 30 faltas. Eu acho que se eu tiver umas 10, eu tenho muito. E veja que é em 30 anos de trabalho! Mas, nem todo professor tem essa consciência, não tem não. Que não quer nem saber de preparar sua turma para o Ideb. [...] Tem professor que adoeceu e aí adoeceu é atestado concedido e ele não está nem aí, não está nem aí, aí vem um professor pra substituir ele... E aí o

professor não dá conta! Num dá conta de fazer um trabalho para uma avaliação como essas aí. É muito triste... Eu tenho muita preocupação com isso tudo que pode acontecer...
(Esmeralda)

Interessante (e frustrante) é observar que as mudanças trazidas pelas avaliações externas são tão profundas que a identidade docente é colocada a prova. Mesmo sendo uma exímia profissional da educação⁸, Esmeralda não vê um futuro promissor para o trabalho docente. Ao contrário: ela consegue perceber que “o profissionalismo como prática ético-cultural, não tem lugar, não tem futuro” (BALL, 2005, p. 541). Talvez seja um dos maiores prejuízos das avaliações externas para as vivências do ensino básico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho trouxe marcas importantes ao nosso desenvolvimento como pesquisadoras e profissionais da educação. De fato, foi possível analisar as repercussões que as avaliações externas têm na rotina da equipe pedagógica e na vida dos profissionais da escola. Percebemos que os impactos da avaliação em larga escala são identificados na forma como “se molda” o trabalho da equipe pedagógica, que tenta atuar da melhor maneira possível para que bons resultados possam ser alcançados. Entretanto, percebe que a cultura da performatividade, muitas vezes, sobrecarrega especialmente o docente, obrigado a cumprir muito mais do que lhe é cabível, como bem coloca Santos (2004, p. 1153).

É que a cultura da performatividade vai sutilmente instilando nos professores uma atitude ou um comportamento em que eles vão assumindo toda responsabilidade por todos os problemas ligados ao seu trabalho e vão se tornando pessoalmente comprometidos com o bem-estar das instituições.

⁸ A referida Coordenadora Pedagógica é reconhecida por colegas e profissionais da Rede Estadual de Educação do Estado do Acre como uma das profissionais de excelência no trabalho educativo.

É reconhecível que a avaliação externa está presente na rotina da escola, mas nem sempre precisa ser vista como um agente que traz apenas ganhos benéficos. Ao contrário: é preciso que a avaliação seja vista também como uma forma de repressão, já que a instituição se vê obrigada a trabalhar de forma oprimida pela responsabilidade de elevar e/ou manter seus índices nestas avaliações.

A E.E. Pedras Preciosas aparenta desempenhar um excelente trabalho, uma vez que a equipe pedagógica busca privilegiar o aprendizado holístico do educando – apesar da enorme interferência das avaliações externas. Independente dos indicadores avaliativos, grande parte dos profissionais, pais e, especialmente, estudantes desta instituição expõem com satisfação o trabalho realizado por toda a instituição.

Entretanto, este cenário nos trouxe inúmeras angústias. Entre elas, ressaltamos a impossibilidade em realizar uma pesquisa comparativa com outras escolas, com diferentes índices do indicador proposto pelo Ideb. Caso fosse possível comparar estas duas escolas, talvez poderíamos identificar alguns dos motivos que levam as políticas públicas educacionais a se consolidarem no campo da avaliação. Reconhecemos que as práticas de formação continuada, oferecidas pela SEE/AC, são as mesmas para todas as escolas e, embora se tenha visto que a equipe pedagógica da E.E. Pedras Preciosas faz um trabalho excepcional, anseia-se em querer “desvendar” como outras equipes pedagógicas, de outras instituições, vivenciam as repercussões das avaliações externas em suas rotinas. Dessa forma, percebemos que o presente trabalho pode impulsionar novos olhares para outros estudos que associem tais avaliações ao trabalho das equipes pedagógicas.

Pode-se dizer que o trabalho foi, realmente, desafiador. Reconhecemos que a concepção sobre estas avaliações, muitas vezes, é contraditória ao trabalho desenvolvido nas escolas. Entretanto, tem-se a ciência que a pesquisa atingiu seu objetivo, o que nos possibilitou ver o quão fundamental é concentrar mais esforços nos trabalhos desenvolvidos pela equipe pedagógica – e dar menos atenção às avaliações em larga escala. Não vale a pena identificar as dificuldades do educando sem propor estratégias para auxiliá-lo – estratégias essas que representam uma enormidade de novas ações. Logo, é fundamental manter o foco e os nossos esforços

para o que realmente importa: a aprendizagem significativa e o bem-estar do espaço escolar.

REFERÊNCIAS

BALL, S. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, p. 37-55, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15865>. Acesso em: 06 set. 2016.

BALL, S.J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cad. Pesqui. [online]**. 2005, v.35, n.126, p.539-564. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf. Acesso em: 06 set. 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições. 70, 2006.

BAUER, A.; ALAVARSE, O.M.; OLIVEIRA, R.P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1367.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

BERNSTEIN, B. Official knowledge and pedagogic identities: the politics of recontextualising. In: BALL, S. J. (ed.). **The Sociology of education: major themes**. London: Routledge Falmer, 2000.

BUTLER, J. **Gender trouble**. London: Routledge, 1990.

DILLABOUGH, J.A. Gender politics and conceptions of the modern teacher: women, identity and professionalism. **British Journal of Sociology of Education**, v. 20, n.3, p.373-394, 1999.

GATTI, B. A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **Eccos Revista Científica**, vol. 4, núm. 1, junho, 2002, pp. 17-41. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71540102.pdf>. Acesso em: 06 set. 2016.

LAMBEK, M. The Anthropology of religion and the quarrel between poetry and philosophy. **Current Anthropology**, v. 41, n.3, p.309-320, 2000.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O.M. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014.

MINAYO, M.C.S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Ideb – Apresentação**. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ideb-sp-1976574996>. Acesso em: 02 out. 2016.

MULLER, J. The Well-Tempered learner: self-regulation, pedagogical models and teacher education policy. **Comparative Education**, v.34, n.2, p.177-193, 1998.

SANTOS, L.L.C.P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22615.pdf. Acesso em: 06 set. 2016.

SANTOS, L.L.C.P. Políticas Públicas para o Ensino Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 346-367, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12936>. Acesso em: 06 set. 2016.

AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E SUAS REPERCUSSÕES NA ROTINA DA EQUIPE PEDAGÓGICA

Resumo: Objetivou-se analisar as repercussões que as avaliações externas apresentam na rotina da equipe pedagógica. Para tanto, contou-se com a caracterização da chamada cultura do desempenho (SANTOS, 2002, 2004) e performatividade (BALL, 2005, 2010) impostas por tais avaliações. Quanto à metodologia, destaca-se que os sujeitos entrevistados faziam parte de uma mesma instituição de ensino, sendo profissionais do quadro efetivo desta escola. Tais sujeitos de pesquisa apresentaram como a equipe pedagógica faz uso dos indicadores e índices pressupostos pelas avaliações externas, reorientando o trabalho docente dos professores da instituição. Nesse contexto, o professor sofre grande influência da cultura de desempenho, sendo avaliado a partir dos resultados que seus alunos obtêm nestas avaliações. Ressalta-se, assim, a importância de estudos mais aprimorados sobre as questões que tratam das repercussões das avaliações externas no ambiente escolar.

Palavras-chave: Avaliações externas. Cultura de desempenho. Equipe pedagógica.

EXTERNAL EVALUATIONS AND THEIR REPERCUSSIONS IN THE DAILY LIFE OF SCHOOL PROFESSIONALS

Abstract: The objective was to analyze the repercussions that the external evaluations present in the daily life of the professionals of the school. Characteristics of performance culture (Santos, 2002, 2004) and performativity (Ball, 2005, 2010) was discussed. Regarding the methodology, it is known that the subjects interviewed were part of the same teaching institution, being professionals of the effective staff of this school. The research subjects presented how the school professionals makes use of the indicators and indexes established by the external evaluations, reorienting the teaching work of the institution's teachers. Therefore, the teacher suffers great influence of the culture of performance, being evaluated from the results that his students reach in these evaluations. It is known that there is a need for better studies on the issues that address the impact of external evaluations on school issues

Key words: External evaluations. Performance culture. School professionals.

LAS EVALUACIONES EXTERNAS Y SUS REPERCUSIONES EN EL COTIDIANO DEL EQUIPO PEDAGÓGICO

RESUMEN: Se objetivó analizar las repercusiones que las evaluaciones externas presentan en la rutina del equipo pedagógico. Para ello, se contó con la caracterización de la llamada cultura del desempeño (SANTOS, 2002, 2004) y performatividad (BALL, 2005, 2010) impuestas por tales evaluaciones. En cuanto a la metodología, se destaca que los sujetos entrevistados formaban parte de una misma institución de enseñanza, siendo profesionales del cuadro efectivo de esta escuela. Tales sujetos de investigación presentaron cómo el equipo pedagógico hace uso de los indicadores e índices presupuestos por las evaluaciones externas, reorientando el trabajo docente de los profesores de la institución. En ese contexto, el profesor sufre gran influencia de la cultura de desempeño, siendo evaluado a partir de los resultados que sus alumnos obtienen en estas evaluaciones. Se resalta, así, la importancia de estudios más perfeccionados sobre las cuestiones que tratan de las repercusiones de las evaluaciones externas en el ambiente escolar.

Palabras Clave: *Evaluaciones Externas. Cultura de la Performance. Equipo Pedagógico.*

Submetido em Maio de 2017
Aprovado em Junho de 2017