



**UNIVERSIDADE  
DO BRASIL**  

---

**UFRJ**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ANDRÉA BAPTISTA DE ALMEIDA**

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO E A PRÁTICA  
DOCENTE: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DOS  
MUNICÍPIOS DO RIO DE JANEIRO E DUQUE DE CAXIAS.**

**JUNHO/2013**

ANDRÉA BAPTISTA DE ALMEIDA

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO E A PRÁTICA  
DOCENTE: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DOS  
MUNICÍPIOS DO RIO DE JANEIRO E DUQUE DE CAXIAS.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Orientador: Márcio da Costa.

Rio de Janeiro  
Junho de 2013.

A447

Almeida, Andréa Baptista de.

As políticas públicas de avaliação e a prática docente: percepções dos professores dos municípios do Rio de Janeiro e Duque de Caxias / Andréa Baptista de Almeida. Rio de Janeiro: 2013.

109f.

Orientador: Márcio da Costa.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2013.

1. Avaliação educacional – Rio de Janeiro (RJ). 2. Professores – Avaliação – Rio de Janeiro (RJ). 3. Educação e Estado. I. Costa, Márcio da. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

CDD: 371.26



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

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

A Dissertação “As políticas públicas de avaliação e a prática docente: percepções dos professores dos municípios do Rio de Janeiro e Duque de Caxias”

Mestrando: **Andréa Baptista de Almeida**

Orientado pelo (a): **Prof. Dr. Marcio da Costa**

**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, 14 de junho de 2013**

**Banca Examinadora:**

Presidente:

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Marcio da Costa**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Vandré Gomes da Silva**

## **Agradecimentos**

À Deus, pela minha vida e todos os acontecimentos.

À minha mãe, Maria do Carmo, exemplo de força, coragem, disciplina e perseverança, pelo seu apoio diário.

Ao meu marido, Luiz Fernando, pelo carinho, incentivo e paciência ao longo desses dois anos e por estar presente, auxiliando, nessa trajetória.

Aos meus filhos, João Gabriel e Luiz Arthur, meus amores, por compreenderem minhas ausências.

Ao professor e orientador Márcio da Costa, sempre exigente, por contribuir para o enriquecimento de minha formação e pensamento crítico.

Aos professores Ana Prado, Mariane Koslinski e Rodrigo Rosistolato, pelo companheirismo, pelas orientações e conhecimentos transmitidos ao longo do curso e por contribuírem para o meu crescimento como pesquisadora.

Às professoras Ana Cavaliere e Sônia Lopes pelas orientações durante a etapa que qualificação da pesquisa.

Aos meus chefes e colegas de trabalho da Seção Técnica de Ensino do Colégio Militar do Rio de Janeiro – CMRJ – pelo apoio e flexibilização do horário de trabalho.

Ao grupo de pesquisa GESED que, de forma amiga e eficiente, contribuiu para tornar este trabalho realidade.

Aos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação pelo profissionalismo e presteza na execução das solicitações.

## **Resumo**

Assistimos, nas últimas décadas, a implantação e consolidação das avaliações dos sistemas educacionais, entre elas o SAEB – com o objetivo de avaliar e monitorar a evolução da qualidade da educação no Brasil por meio de testes padronizados – e a Prova Brasil, que é censitária, e que fornece resultados também por municípios e escolas participantes. Na esteira destas avaliações muitos municípios têm criado seus próprios sistemas de avaliação usando desenhos semelhantes, possibilitando a comparação entre os resultados.

Dentre as políticas de avaliação dos municípios, há políticas que vão além da divulgação dos resultados, vão além “prestação de contas” visto que atribuem consequências (premiação) com base nos resultados da avaliação, como é o caso do município do Rio de Janeiro.

Neste contexto, os profissionais da educação, especialmente os professores, são considerados corresponsáveis pelo desempenho dos alunos. Por isso julgamos importante ouvir estes profissionais.

Utilizando a metodologia de Grupos Focais, foi possível ouvir as impressões de 36 professores, sendo 22 do município de Duque de Caxias e 14 do município do Rio de Janeiro, com o objetivo de identificar o grau de apropriação e conhecimento que os mesmos detêm acerca dos sistemas de avaliação e identificar casos de aprimoramento no desempenho docente e casos de resistência em relação à implantação destas políticas.

A fundamentação teórica compreende estudos sobre avaliação em larga escala e responsabilização, com base nas pesquisas de Brooke (2006), Brooke e Soares (2008), Bonamino (1999, 2004, 2012) e Ravitch (2009), entre outros, assim como levantamento bibliográfico sobre a profissão docente, sobre os professores e seus saberes, com base nos estudos de Huberman e Esteve (2008) e Nóvoa (2008).

As falas dos professores revelaram a multiplicidade de percepções sobre as avaliações externas, demonstrando que, assim como o discurso acadêmico, estamos longe de um consenso.

Os resultados encontrados sugerem que os professores não são contrários às avaliações externas nem à divulgação dos resultados, embora tenham ressaltado limitações e incorreções e criticado a forma como tais avaliações são constituídas e imputadas às escolas, além de apontarem para a falta de condições de trabalho, sejam elas materiais ou humanas.

**Palavras-chave: Avaliação, avaliação externa, responsabilização, corpo docente.**

**Abstract**

Over the last few decades, we have witnessed the introduction and consolidation of educational system assessment, including the SAEB – whose aim is to assess and monitor the evolution of educational quality in Brazil by means of standardized tests – and Prova Brasil, which is in the form of a census and also provides results specified by municipalities and by participating schools. As a consequence of these assessments, many municipalities have created their own assessment systems using similar designs, enabling comparison among the results.

Within the municipalities' assessment policies there are some that go beyond divulgation of results, beyond mere “presentation of accounts”, in view of the fact that they attribute consequences (awards) based on the results of the assessment, as in the case of the Rio de Janeiro municipality.

In this context, education professionals, especially teachers, are considered co-responsible for student performance, and, for this reason, we deem it important to hear them.

Using the methodology of Focal Groups, it was possible to hear the impressions of 36 teachers, 22 of whom were from the Duque de Caxias municipality and 14, the Rio de Janeiro municipality, the objective being to identify their degree of appropriation and knowledge regarding the assessment systems, as well to identify cases of teaching performance enhancement, and cases of resistance in relation to the implementation of these policies.

The theoretical grounding comprises studies about large scale assessment and accountability, based on research by Brooke (2006), Brooke and Soares (2008), Bonamino (1999, 2004, 2012) and Ravitch (2009), among others, as well as a survey of the literature about teaching, about teachers and their knowledge, based on studies by Huberman and Esteve (2008) and Nóvoa (2008).

The teachers' remarks revealed the multiplicity of perceptions about external assessment, demonstrating that, just like academic discourse, we are far from achieving a consensus.

The results found suggest that the teachers are neither opposed to external assessment nor divulgation of results, although they have stressed the limitations and inaccuracies, and criticise the way such assessments are constituted and attributed to the schools, besides pointing out the lack of adequate working conditions, whether material or human.

**Keywords: assessment, external assessment, accountability, teaching staff.**

## **Sumário**

|   |     |
|---|-----|
| <b>INTRODUÇÃO</b>   | 07  |
| <b>CAPÍTULO I – Avaliação Institucional</b>   |     |
| 1.1 - Avaliação da Educação Básica  | 17  |
| 1.2 -Políticas de Avaliação no Brasil   | 19  |
| 1.2.1 - Políticas de Avaliação nos Municípios do Rio de Janeiro e Duque de Caxias                           | 28  |
| 1.3 - Políticas de Avaliação em debate  | 33  |
| 1.3.1 – Qualidade – polissemia e história   | 42  |
| <b>CAPÍTULO II - Os Professores e Seus Saberes - considerações acerca do trabalho e percepções docentes</b> |     |
| 2.1 - Professores e seus saberes  | 48  |
| 2.2 - Saberes Docentes e Carreira Profissional  | 49  |
| 2.3 - Imagem Profissional Docente na Sociedade Contemporânea  | 50  |
| 2.4 – Professores, percepções e avaliações  | 53  |
| <b>CAPÍTULO III - Estratégias de Pesquisa</b>   |     |
| 3.1 – Seleção dos municípios  | 58  |
| 3.2 - Seleção das escolas   | 59  |
| 3.3 - Seleção dos professores   | 61  |
| 3.4 – Coleta de dados e categorias de análise   | 62  |
| 3.5 – Dificuldades encontradas  | 63  |
| <b>CAPÍTULO VI – Resultados</b>   |     |
| 4.1 – Perfil dos grupos focais  | 65  |
| 4.2 – Análise dos depoimentos dos professores   | 67  |
| 4.2.1 – Conhecimento acerca das avaliações externas   | 67  |
| 4.2.2 – Mudança no trabalho desenvolvido na escola e na prática docente                                     | 80  |
| 4.2.3 – Sentimentos desenvolvidos pelos docentes  | 87  |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>   | 92  |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>   | 97  |
| <b>ANEXO 1</b>  | 103 |
| <b>ANEXO 2</b>  | 105 |



## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, temos visto a ampliação da divulgação das avaliações dos sistemas educacionais na mídia. A comparação entre estados, municípios e escolas têm gerado discussões tanto no meio acadêmico quanto no ambiente escolar, assim como manifestações por parte dos sindicatos de professores.

Apesar de presente no cotidiano escolar, o assunto é controverso e muitos professores se sentem pressionados e pouco informados acerca das avaliações.

Meu interesse pela percepção dos professores acerca das avaliações em geral está relacionado com minha experiência profissional como pedagoga e como supervisora escolar em instituições de Ensino da Marinha do Brasil e Colégio Militar do Rio de Janeiro. Pude constatar que, embora a avaliação seja comum no dia-a-dia de uma escola, principalmente em sala de aula, quando se trata de avaliações externas, sentimentos de desconforto e desconfiança afloram. Alguns docentes, apesar destes sentimentos, acabam se envolvendo e participando do processo, outros criam resistências.

Ao iniciar o curso de Mestrado, pude participar do Grupo de Estudos dos Sistemas Educacionais - GESED - que, entre os diversos projetos, iniciava, em 2011, o Projeto “Observatório Educação e Cidades: Desigualdades de Oportunidades Educacionais e Dimensões da Alfabetização da Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro”. Este projeto, parceria entre UFRJ, PUC-RJ e UERJ, articula três subprojetos sobre a temática das desigualdades educacionais e prioriza o Estado do Rio de Janeiro como lócus de investigação. Uma das áreas de investigação deste projeto é a avaliação institucional e da aprendizagem focando em indicadores de qualidade do ensino aprendizagem, do trabalho didático e da carreira docente; indicadores de desempenho dos sistemas de ensino; determinantes da qualidade de ensino.

Vi, no segundo objetivo do projeto – “Mapear o grau de apropriação e conhecimento dos sistemas de informação e de avaliação para o planejamento educacional” – uma oportunidade de investigar e compreender as percepções dos professores acerca das avaliações externas, assim como compreender os mecanismos que contribuem para tal.

Pesquisas sobre a percepção dos professores sobre as avaliações externas ainda são raras. Verificando o banco de teses e dissertações da CAPES (período de 2005 à 2010), encontra-se poucas pesquisas sobre o tema, sendo a maioria com foco na política de avaliação e seus instrumentos e análises estatísticas. Muito poucas (9 pesquisas) relacionam a avaliação ao docente e apenas uma refere-se ao Rio de Janeiro, não sendo exatamente sobre o tema aqui apresentado. Recentemente foi lançado o relatório “Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes: um estudo em quatro redes de ensino público” pela Fundação Carlos Chagas, com o objetivo de descrever eventuais tipos de apropriação de resultados desencadeados pelas avaliações externas. Para tal, a pesquisa foi realizada em redes municipais de São Paulo (SP), Sorocaba (SP) e Castro (PR) e na rede estadual do Espírito Santo.<sup>1</sup>

As avaliações externas trouxeram o aprendizado dos estudantes para os holofotes e os professores ganharam relevo como meio, talvez o mais importante, para tal aprendizado. As políticas de avaliação de desempenho tendem a estar associadas a medidas de responsabilização, as quais recaem, sobretudo, sobre professores.

Sendo assim, torna-se importante ouvi-los. O tema desta pesquisa direciona o olhar para as relações intra-escolares, para os professores e seus saberes, os quais são provenientes da formação e atividade docente, fruto de um processo formativo enraizado na sua história de vida e ciclo profissional. Procuramos identificar a apropriação e o conhecimento que os professores detêm acerca dos sistemas de informação e de avaliação para além da formação docente, com foco na construção de sua identidade, o que poderá contribuir para a compreensão da prática docente e das relações escolares.

### **Focalizando o tema**

Há mais de 40 anos, os EUA iniciava um processo de diagnóstico e avaliação da educação básica visando aferir a qualidade da educação. Tais processos encontram-se presentes em vários países do mundo, obedecendo as particularidades dos mesmos, visando a obtenção de um diagnóstico e fazendo parte de políticas em prol da melhoria da qualidade da educação.

---

<sup>1</sup> Como esta dissertação já estava quase pronta quando tomei conhecimento do relatório, não foi possível explorá-lo e incorporá-lo como desejável a esse trabalho.

No Brasil, o termo qualidade, associado ao termo ensino, está expresso nos documentos oficiais, como na Constituição Federal de 1988, a qual já considera a universalização do ensino fundamental.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

VII - garantia de padrão de qualidade; (...)

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

Art. 214. melhoria da qualidade do ensino. (Brasil, 1988)

O tema é reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394 de 1996 – LDB (Brasil, 1996).

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

IX - garantia de padrão de qualidade.

Neste contexto, o discurso é de que as avaliações externas procuram informar sobre a qualidade do ensino a partir de um diagnóstico acerca dos sistemas educacionais, sendo um desafio a divulgação destas informações e a apropriação das mesmas por parte da sociedade.

Embora presente a Constituição Federal de 1988 e na LDBN nº 9394/96, o entendimento sobre qualidade da educação está longe de um consenso em virtude da polissemia do vocábulo qualidade, o qual alimenta diversas expectativas relacionadas a um tempo e contexto, visto estar vinculado às demandas e exigências de um determinado processo histórico e social. A qualidade da educação será abordada, nesta pesquisa, sob um prisma histórico social, mas tende-se a entendê-la, sem esgotar a discussão, como o desenvolvimento integral dos alunos, em grupo e individualmente, na aquisição de conhecimentos, sendo seu aprendizado o foco central.

Políticas de melhoria de qualidade da educação podem ser mais consistentes quando acompanhadas de políticas de avaliação uma vez que os dados coletados podem ser usados para subsidiar as tomadas de decisão nos diversos níveis de gestão, permitindo desde a correção imediata de não conformidade às metas até a detecção de principais tendências e identificação de ameaças e oportunidades para as organizações (Juran, 1993).

Nas sociedades contemporâneas, a avaliação é um fator de regulação, governabilidade, racionalização e busca pela eficiência e eficácia, podendo ser utilizada como instrumento de verificação se as decisões tomadas e os resultados obtidos estão de acordo com o que foi planejado e com as metas traçadas, fazendo parte de um ciclo de constante aperfeiçoamento,

um círculo virtuoso de melhoria, subsidiando a definição de prioridade, a identificação dos custos e a elaboração dos planos de ação. 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.

Ainda dentro desta concepção, Fontanive e Klein (2009) afirmam que, a partir da criação do sistema de avaliação em larga escala em 1995, o Brasil está preparado para definir indicadores e metas de qualidade, monitorá-las e instituir políticas públicas focadas no alcance de metas. Franco (2004) acredita ser muito importante a sintonia entre o que se pretende com a avaliação e o modo como a mesma é implementada visto que as decisões tomadas acerca de como conduzir a avaliação abrem “um campo de possibilidades de possíveis contribuições para as políticas educacionais; mas também fecham possibilidades, inviabilizam certas contribuições” (Bessa, Bonamino e Franco, 2004, pág.46).

A preocupação com o crescimento e a competitividade dos países em um mundo globalizado tem trazido os sistemas educacionais para o foco. Anderson (2005) diz que a destinação de grandes somas de recursos destinados à educação levanta questões relativas à eficácia dos investimentos e impõe uma aferição cada vez mais detalhada da qualidade da educação oferecida (Anderson apud Brooke, 2006).

Em um contexto de universalização do acesso ao ensino fundamental, os debates e as políticas governamentais deslocaram o foco para a expansão das etapas posteriores e para a qualidade, apesar da desigualdade e da exclusão ainda estarem presentes (Oliveira, 2007, pág.666, 682 e 686).

Os aspectos relativos à equidade e qualidade desigual ou insuficiente impulsionam os sistemas de avaliação, que, neste sentido, disseminariam informações sobre a educação ofertada para a sociedade e contribuiriam para que houvesse reflexão acerca dos sistemas educacionais a fim de aprimorá-los. De acordo com Alves e Franco, a necessidade de se avaliar os sistemas educacionais provém da necessidade de se conhecer a realidade educacional de um país, ou seja, conhecer os dados de “oferta educacional, acesso aos

sistemas de ensino, modalidades de ensino, fluxo dos alunos ao longo da trajetória escolar e desempenho escolar” (Alves & Franco apud Brooke, 2008, pág. 483).

Embora ainda seja tímida a participação de pais e estudantes nas discussões sobre qualidade e avaliação dos sistemas de ensino, o tema tem sido discutido por professores, gestores, pesquisadores e políticos. A necessidade de se obter dados que traduzam a realidade educacional fomenta a implantação de políticas públicas nacionais, estaduais e municipais que utilizam metodologias de avaliação, comparação e controle. Há a expectativa de que os dados coletados possam subsidiar as discussões dos interessados e dos protagonistas da educação visando um trabalho coletivo em prol da aprendizagem dos alunos.

Contudo, as avaliações podem acarretar efeitos perversos para os atores envolvidos como, por exemplo, produção de melhores índices no lugar de melhoria da aprendizagem, treinamento de alunos para responder as questões de prova, alunos mais fracos sendo deixados para trás uma vez que não contribuirão para o cumprimento das metas, limitação dos instrumentos de avaliação, desconsideração do trabalho desenvolvido pela escola, interferência na autonomia da escola, entre outros (Fullan e Hargreaves, 2000; Souza, 2007; Lima, 2009; Esteban, 2009; Ravitch, 2009).

A forma com que as políticas são implementadas, disseminadas e traduzidas no meio escolar, assim como a forma com que são recebidas por professores e gestores e como estes percebem as determinações políticas, pode contribuir para o êxito e melhoria da qualidade como também pode exercer efeitos perversos no âmbito escolar. Ou seja, as estratégias de reforma e melhoria educacional dependem fortemente de adesão dos atores envolvidos com a realização das práticas educativas (Cunha, 1991) uma vez que as políticas educacionais são de natureza complexa e controversa e há necessidade de articulação entre os processos macro e micro na análise de políticas educacionais, assim como ênfase na ação dos profissionais que lidam com as políticas a nível local (Mainardes, 2006).

Nesta linha de pensamento, Tardif ressalta a importância de se considerar o ponto de vista dos docentes nas pesquisas educacionais.

Toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana. (Tardif, 2001, pág.115)

Goodson (2007) também chama a atenção para a necessidade de se compreender o desenvolvimento dos professores e para o conhecimento das prioridades dos mesmos.

O que afirmo, aqui e agora, é que, particularmente no mundo de desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a *voz do professor*. Em primeiro lugar, tem-se dado ênfase à prática docente do professor, quase se podendo dizer ao professor enquanto “prático”. Necessita-se agora de escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o “desenvolvimento”. Isto significa que as estratégias a estabelecer devem facilitar, maximizar e, em sentido real, surpreender a voz do professor. (Goodson, 2007, pág.69 – grifo do autor).

No caso específico desta pesquisa, consideramos importante ouvir os professores para mapear suas perspectivas acerca das avaliações externas, pelo fato de ficarem expostos neste contexto de mudança social (Esteve, 2008; Nóvoa, 2008; Gatti, 2009) e de atuarem diretamente junto ao alunado, foco central das políticas de avaliação e melhoria da qualidade.

Sendo, então, os professores objeto de estudo desta pesquisa, o problema que se apresenta e que procuramos responder é como eles percebem as avaliações externas, como se apropriam delas e se utilizam seus resultados.

### **Problema de Pesquisa**

Há várias pesquisas que tratam das avaliações externas focando nos aspectos da evolução, do desenho e das implicações políticas e sociais (Bonamino e Franco, 1999; Gatti, 2009; Oliveira e Souza, 2003; Rodrigues, 2007). Pesquisas nacionais sobre avaliações externas que tratam da visão e da prática dos atores escolares são raras.

Pesquisas internacionais mostram que os professores estão dispostos a utilizar dados para aprimoramento do trabalho docente, embora haja preocupações significativas quanto às informações e seu uso (Ingram, Louis e Schroeder, 2004). Mostram, também, que há preocupação quanto aos efeitos perversos, tais como perda da autonomia, treinamento para prova, *gaming*, entre outros, causados pelas políticas de avaliação, especialmente quando esta envolve algum tipo de premiação (Ravitch, 2009).

Esta pesquisa considera que gestores e professores são atores influentes no espaço escolar, espaço formal de transmissão e disseminação de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, um espaço de socialização e formação de cidadãos. Considerando os professores donos de conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais se estruturam e se orientam, e considerando, também, as políticas de avaliação como uma realidade instituída, a qual coloca este profissional como

corresponsável pela aprendizagem dos alunos, torna-se relevante, social e cientificamente, verificar como os professores se apropriam dos sistemas de informação e de avaliação, quais suas percepções acerca desta “nova” realidade e em que medida as avaliações interferem na sua prática.

### **Hipótese**

Nesta perspectiva, esta pesquisa tem como pressuposto que a avaliação institucional pode contribuir para a melhoria do processo educacional e seus resultados podem ser utilizados pelos atores envolvidos no processo. A hipótese é de que a utilização dos dados coletados pelas avaliações, a ausência ou presença de mudança na prática docente em prol da aprendizagem dos alunos ocorre em função de como os professores veem o processo avaliativo. Esta percepção pode variar em função da forma como foi disseminada a política, tanto pelos órgãos governamentais como pela gestão da escola, de como a equipe gestora entende e dinamiza a política dentro da escola, do tempo de formação, tipo de formação, tempo de magistério e o clima escolar.

### **Objetivos**

Ao pensar o tema desta pesquisa, várias questões surgem para norteá-la, por exemplo: como a proposta de avaliação foi divulgada para a comunidade escolar, principalmente para os professores? Como a proposta de avaliação foi recebida pelos professores? As avaliações afetam a prática docente? Que percepções eles têm sobre o aprimoramento da prática docente, sob influência das avaliações? Os professores utilizam os resultados da avaliação para aperfeiçoar sua prática e melhorar a aprendizagem dos alunos? Ou sentem-se somente responsabilizados pelos problemas detectados na avaliação? Que noções de justiça são mobilizadas por eles para se posicionar diante das avaliações externas e das políticas de responsabilização? Prevalece o espírito de corpo ou uma concepção universalista? Em que medida os alunos, seu aprendizado, são considerados o centro da educação e as avaliações externas tomadas como medida de seu aprendizado?

O tema desta pesquisa é amplo, logo não seria possível abarcar todas as questões acima e outras que pudessem surgir.

Sendo assim, o objetivo desta pesquisa é identificar o grau de apropriação e conhecimento que os professores detêm acerca dos sistemas de avaliação e identificar casos

de aprimoramento no desempenho docente e casos de resistência em relação à implantação das políticas de avaliação, relacionando com as características do corpo docente investigado. Procuramos investigar como são disseminadas as políticas de avaliação nas escolas, se os resultados são discutidos pela gestão e o corpo docente, como os docentes percebem estas avaliações e se há a apropriação dos resultados para aprimoramento da prática docente.

Detalhando os objetivos, temos:

- identificar o grau de apropriação e conhecimento que os professores detêm acerca dos sistemas de avaliação e de onde provém estes conhecimentos;
- identificar como ocorre a compreensão dos indicadores de desempenho;
- identificar formas de apropriação dos resultados visando o aprimoramento da prática docente: quais estratégias são acionadas ao receberem os resultados;
- identificar formas de resistência em relação à implantação das políticas de avaliação; e
- relacionar casos de apropriação e aprimoramento e casos de resistência com as características do perfil do corpo docente investigado, tais como experiência profissional, formação acadêmica, tempo de magistério, local de trabalho – escolas de alto e baixo IDEB.

## **Metodologia**

Para montagem do projeto e análise das falas dos professores nos grupos focais, foi necessário levantamento bibliográfico sobre avaliação em larga escala e responsabilização. O campo de estudo ainda é relativamente novo no Brasil, ao contrário de países como EUA e Inglaterra, e este trabalho se pauta nos estudos de Brooke (2006), Brooke e Soares (2008), Bonamino (1999, 2004, 2012), Alves (2008) e Ravitch (2009), entre outros. O levantamento bibliográfico sobre a profissão docente, os professores e seus saberes, tem como base os estudos de Huberman e Esteve (2008), assim como as pesquisas de Ingram, Louis e Schroeder (2004), Silva (2007), Wills e Sandholtz (2009) e Neumann (2013).

Ainda visando compreender como ocorre o processo de avaliação e responsabilização, a análise dos documentos oficiais também está presente neste trabalho.



Empregamos a metodologia dos grupos focais com o intuito de captar as percepções dos professores acerca das políticas de avaliação e de responsabilização, conforme detalhado no capítulo III.

Segundo Powell e Single (1996, pág.449), citados por Gatti, um grupo focal “é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é o objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”, o que atende nosso interesse de identificar o grau de apropriação e conhecimento, as apreciações, que os professores detêm acerca dos sistemas de avaliação. (Gatti, 2005, pág. 7)

Os grupos focais foram realizados com professores da rede municipal do RJ (a qual mantém uma política de responsabilização forte, com bonificação), oriundos de escolas com trajetória de participação em avaliações (Prova Brasil 2005, 2007 e 2009), tendo-se como recorte o resultado da Prova Brasil de 2009. Foram realizados, também, dois grupos focais com professores do Município de Duque de Caxias, que mantém uma política de responsabilização fraca, sem bonificação.

O planejamento inicial era escolher aleatoriamente grupos de professores regentes nos extratos do 1º e 2º segmentos EF, mediante perfil baseado no tempo de experiência como docente, ou seja, pelo menos 3 anos de rede, ser ou terem sido regentes de turma e já ter tido experiência com as avaliações externas. Contudo, a partir dos contatos realizados com os professores, muitos não quiseram ou não puderam participar, principalmente no município do Rio de Janeiro.

Desta forma, a pesquisa contou com a participação de professores de escolas de alto e baixo desempenho do município de Duque de Caxias, totalizando um grupo de cada tipo de escola, e de professores de escolas de baixo desempenho no município do Rio de Janeiro, divididos em dois grupos.

Os grupos foram gravados em áudio e posteriormente tratados com software específico para análise qualitativa (N-Vivo), bem como analisados com recursos informacionais adequados.

Como o princípio da aleatoriedade para escolha dos professores participantes não foi satisfeito, cabe ressaltar a existência de certo viés nesta amostra. Contudo, este estudo ajuda a

delinear o ponto de vista dos docentes quanto às avaliações externas, podendo ser considerado uma abordagem exploratória do tema.

## CAPÍTULO I – AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

### 1.1 Avaliação da Educação Básica

Ao compreendemos avaliação como parte de um processo de coleta e análise de informações para tomada de decisões, a educação não poderia ficar fora desse contexto, uma vez que a avaliação pode permitir que gestores atuem mediante informações básicas sobre a rede de ensino. Isto foi observado, em 1965, com a aprovação do *Primary and Secondary Education Act*, proveniente dos diagnósticos realizados pelos norte-americanos em relação ao nível de educação do país e a publicação do Relatório Coleman em 1968 (Freitas, 2004). A criação da *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* – IEA foi importante para sistematizar as avaliações dos sistemas de ensino, cujo propósito focava a promoção e realização de estudos internacionais de avaliação educacional. A partir de 1970, a IEA passou a construir indicadores internacionais de qualidade da educação pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE.

Políticas de avaliação e de responsabilização – *accountability* – têm sido, desde então, implementadas em diversos países com o intuito de tornar públicas as informações sobre o desempenho dos alunos e, conseqüentemente, do trabalho dos atores envolvidos no cotidiano escolar, sendo estes considerados corresponsáveis pelo desempenho alcançado pela instituição escolar. Brooke (2006) afirma que há disseminação da responsabilização como alternativa de política educacional pela Europa e América Latina, levantando a hipótese de que a circulação de informações e a atuação difusora das agências internacionais contribuem para a migração das políticas educacionais.

Souza (2003) considera que há um padrão uniformizador nas reformas educacionais da América Latina desde a década de 80, o qual tem sido pautado na descentralização dos recursos financeiros e no incentivo à autonomia das instituições educacionais, balizada “por um conjunto de indicadores, padronizados por aquela metodologia gerencial que ficou conhecida como “gestão da qualidade”. Em seu artigo, Souza alega que a descentralização é uma ferramenta apresentada pelo Banco Mundial em prol da implantação das reformas educacionais julgadas necessárias por este órgão e, apoiando-se em autores como Carnoy e Castro (1997) e Lauglo (1997), Souza apresenta como objetivos da mesma a redução dos custos nacionais com a educação, produção de uma política educacional voltada para equidade e busca pela qualidade do ensino (Souza, 2003, pág. 19-23).

Apoiando-se nos trabalhos de Ball & Bowe (1992) e Ball (1998) entre outros, Mainardes (2006) não verifica uma determinação direta de órgãos internacionais, mas defende que as políticas educacionais são de natureza complexa e que o contexto onde normalmente são iniciadas e onde os discursos políticos são construídos é o contexto de influência. Segundo este conceito, construído por Ball e Bowe, os “grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. (...) É também neste contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política”. Mainardes (op. cit.) ressalta as influências internacionais nos processos de formulação de políticas nacionais tanto através da circulação internacional de ideias, como por processo de “empréstimo de políticas” ou pela “venda” de soluções no mercado político e acadêmico através de periódicos, livros, conferências etc, e ainda destaca que o Banco Mundial, a OCDE e a UNESCO podem ser consideradas agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais (Mainardes, 2006, pág.49, 50 a 52). Contudo, as políticas não são implementadas sem considerar as especificidades de cada país, conforme aponta Souza (2003).

Tais influências, no entanto, são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação. Vários estudos mostram que há uma interação dialética entre global e local. Mostram ainda que a globalização promove a migração de políticas, mas essa migração não é uma mera transposição e transferência, pois as políticas são recontextualizadas dentro de contextos específicos (Robertson, 1995; Ball, 1998<sup>a</sup> e 2001; Armove & Torres, 1999). Desse modo, a globalização está sempre sujeita a um processo interpretativo (Edwards et al., 2004, pág.155).” (Mainardes, 2006, pág. 52)

As Declarações Mundiais sobre Educação para Todos - das quais o Brasil é signatário - produzidas durante os Fóruns Mundiais de Educação em Jomtien-1990, Dakar-2000 e Cochabamba-2001, podem exemplificar a participação do país em discussões internacionais. Estes documentos dão destaque à garantia do acesso à educação e à universalização da educação básica, assim como incentivam a solidariedade internacional e colocam a qualidade da educação como ponto essencial. Para tal, a Declaração de Dakar coloca como objetivos o desenvolvimento de “sistemas de administração e gestão educacional que sejam participativos e capazes de dar respostas e prestar contas”; a organização “de sistemas apropriados de monitoramento e de avaliação que considerem as diferenças individuais e culturais, baseiem-se em padrões de qualidade acordados nacional e regionalmente e permitam a participação em estudos internacionais”; o desenvolvimento de “sistemas de informação, coleta e análise de dados, pesquisas e inovações como instrumentos para melhorar a tomada de decisões de política”; o estabelecimento de “parâmetros que identifiquem as responsabilidades dos recursos humanos que atuam no sistema educacional” e a melhoria dos “sistemas de

mensuração de resultados, avaliação e prestação de contas, ajustados a indicadores e padrões comparáveis, apoiados por mecanismos de avaliação externos ao próprio sistema educacional” (UNESCO, 2001, pág.9, 33 e 36).

Dentro deste contexto de integração internacional, Alves e Franco destacam a participação do Brasil em experiências internacionais de monitoramento educacional, tais como estudos comparados de sistemas educacionais promovidos pela Oficina Regional de Educação da UNESCO para América Latina e Caribe (UNESCO/ORELC) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), da OCDE (Alves & Franco apud Brooke, 2008, pág. 487).

### **1.2-Políticas de Avaliação no Brasil**

Ainda considerando o conceito de recontextualização das influências internacionais, podemos notar a preocupação com a garantia de uma educação de qualidade expressa nos documentos oficiais brasileiros - Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394 de 1996 – assim como o levantamento de informações estatísticas, cabendo à União coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação nacional.

Alves e Franco (2008) afirmam que “para se conhecer a realidade educacional de um país são necessários dados de oferta educacional, acesso aos sistemas de ensino, modalidades de ensino, fluxo dos alunos ao longo da trajetória escolar e desempenho escolar”. Relatam que, embora os levantamentos realizados pelos Censos Demográficos conduzidos pelo IBGE e Censo Escolar conduzido pelo INEP/MEC sejam muito importantes para a verificação da qualidade da educação brasileira, eles “não são pesquisas específicas sobre a qualidade do ensino ministrados nas escolas e, por esse motivo, não podem nos dar muitas respostas sobre a eficácia das escolas em relação ao desempenho acadêmico dos alunos”. A criação de instâncias de avaliação educacional e, em especial o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, tem permitido o estudo sobre a eficácia dos sistemas educacionais (Alves & Franco, 2008, pág. 483-485).

A partir da década de 1980 ocorreu o aumento no interesse pelas avaliações de sistemas educacionais em diversos países, levando à criação de centros, organismos, mecanismos institucionais, e planos sistemáticos de avaliação, assim como elaboração de indicadores educacionais, entre outros (Freitas, 2004). Neste período, no Brasil, o foco passou

a ser a qualidade da educação, visto que a universalização do acesso ao ensino fundamental já havia sido conquistada.

As discussões relativas ao tema influenciavam o desenvolvimento de sistemas de avaliação com o objetivo de melhorar a qualidade da educação básica. Coelho, apoiando-se em Locatelli (2002) afirma que “coube à avaliação sistêmica da educação básica, o objetivo de “monitorar a qualidade” e de promover a incorporação da avaliação externa no cotidiano escolar como apoio para melhorar a qualidade do ensino”, em que o conceito de monitorar está relacionado com a gestão administrativa e consiste “no exame contínuo ou periódico da operacionalização do previsto, visando a controlar o cumprimento do que foi estabelecido como metas em projetos sociais” (Coelho, 2008, pág. 237).

Este movimento resultou na sistematização de um programa de avaliação no final da década de 1980. Tal programa tinha como propósito coletar informações sobre o processo educacional e foi denominado, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

Desde a década de 1990, os estudos, instrumentos e metodologias de avaliação têm sido ampliados com o objetivo de se obter diagnósticos sobre o efeito das escolas e os fatores associados à eficácia escolar.

Durante muitos anos a pesquisa educacional enfatizou os aspectos sociais e políticos da educação com ênfase no direito ao acesso à escola. A ideia de que o sistema escolar deve ser olhado também através dos resultados dos seus alunos só apareceu depois da consolidação do SAEB em 1995. A partir desta data, o país começou a contar com dados descritivos do desempenho dos alunos que podem ser usados não só para o monitoramento do sistema com também para a pesquisa educacional. (Brooke e Soares, 2008, pág.463)

A implantação do SAEB ocorreu com a assistência do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, o que permitiu troca de conhecimentos e experiências, acesso a tecnologias de avaliação utilizadas em outros países e o treinamento de técnicos da área, no país e no exterior (Coelho, 2008, pág. 236). Suas origens estavam relacionadas

à necessidade de desenvolvimento de um sistema de avaliação do impacto do Projeto Nordeste, segmento educação, no âmbito do VI Acordo MEC/Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Tal demanda, aliada ao interesse do MEC em implementar um sistema mais amplo de avaliação da educação, levou a iniciativas que redundaram na criação do Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau – SAEP [...] as dificuldades financeiras impediram o prosseguimento do projeto, que só pode deslanchar em 1990, quando a Secretaria Nacional de Educação Básica alocou recursos necessários à viabilização do primeiro

ciclo do Sistema Nacional de Avaliação do ensino básico. (Bonamino & Franco, 1999, pág.110).

A qualidade do ensino ganha centralidade na década de 90 como objeto de regulação federal demandando um sistema de informações educacionais conjugado com um sistema de avaliação nacional. “Ambos são considerados elementos estratégicos da “boa-governança educacional” no país entendida como exercício dinâmico do ato de governar que implica capacidade de coordenação, de liderança, de implementação e de produção de credibilidade” (Costa, 2008).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), tem como objetivo oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, entre outros, contando, nacionalmente, com instrumentos que buscam o estabelecimento de normas e padrões gerais com o objetivo de garantir a aferição nacional do rendimento escolar (Depresbiteris, 2009, pág.36-37).

Em 2005, o SAEB incorpora um sistema que visa avaliar o desempenho de cada escola, denominado, oficialmente, Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB. Seu complemento é a Prova Brasil, cujo nome oficial é Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc. Tanto Prova Brasil quanto SAEB avaliam habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas) e são realizadas a cada dois anos. Na Prova Brasil, a avaliação é praticamente universal visto que são avaliados estudantes de escolas públicas urbanas e rurais do Brasil com mais de 20 alunos na série, enquanto no SAEB apenas parte dos estudantes brasileiros participam da prova. Outra diferença é que a Prova Brasil avalia apenas estudantes de ensino fundamental, de 5º e 9º anos, enquanto o SAEB avalia também os estudantes do 3º ano do ensino médio. O resultado da Prova Brasil fornece, como resultado, médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes, enquanto o SAEB fornece resultados apenas para o país, regiões e unidades da Federação<sup>2</sup>. Além das provas, são também aplicados questionários socioeconômicos aos alunos participantes e à comunidade escolar. Os resultados obtidos no Censo Escolar acerca do rendimento (aprovação e reprovação) e abandono escolar dos alunos, juntamente com os resultados das

---

<sup>2</sup>A aplicação da Prova Brasil é censitária, diferente do SAEB que é amostral, e é aplicada apenas para alunos das séries finais do ensino fundamental de escolas públicas.

avaliações, são utilizados para o cálculo do IDEB. Este indicador serve de referência para as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (portal MEC-IDEB<sup>3</sup>).

Em 2007, é lançado o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que mede, através do fluxo escolar (aprovação/reprovação e permanência/evasão) e da nota das avaliações externas (Aneb e Anresc, ou Prova Brasil), o desenvolvimento da educação do Brasil, Estados, Municípios e escolas<sup>4</sup>. Com ele se pretende traçar metas objetivas para a melhoria das unidades escolares, o que não era realizado até então.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. (portal MEC-IDEB)

Tais metas permitem um acompanhamento das unidades escolares em Municípios e Estados brasileiros e a comparação do Brasil com outros países<sup>5</sup>, possibilitando planejamento e ação em prol da qualidade.

O IDEB também é importante por ser condutor de política pública em prol da qualidade da educação. É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do PDE para a educação básica. O Plano de Desenvolvimento da Educação estabelece, como meta, que em 2022 o IDEB do Brasil seja 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos. (portal MEC-IDEB<sup>6</sup>)

A busca por um diagnóstico preciso acerca do nosso sistema educacional que subsidie as políticas públicas e que verifique a qualidade em todos os níveis de ensino está atrelada aos padrões internacionais, embora sejam consideradas as especificidades nacionais, conforme aponta Mainardes (2006).

A série histórica de resultados do IDEB se inicia em 2005, a partir de onde foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo País, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o

<sup>3</sup>www.portal.mec.gov.br- consultado em 05 de setembro de 2010.

<sup>4</sup>O IDEB é um índice composto que pretende medir a qualidade de escolas e redes escolares, em perspectiva longitudinal. Há, contudo, problemas de mensuração, no nível da escola, e o fato de que este índice não “protege” contra as diferenças socioeconômicas entre escolas.

<sup>5</sup> O estudo realizado por Soares e Nascimento (2012) mostra que ao “longo da década de 2000, a população brasileira na faixa dos 15 aos 16 anos tem avançado substancialmente no desenvolvimento de competências e habilidades em leitura, matemática e ciências. (...) No entanto, a evolução positiva do Brasil no Pisa ainda não foi suficiente para promover saltos significativos na posição em relação a outros países”.

<sup>6</sup>www.portal.mec.gov.br- consultado em 05 de setembro de 2010.



patamar educacional da média dos países da OCDE. Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um IDEB igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência. (portal MEC-IDEB<sup>7</sup>)

Neste cenário de implantação do SAEB, da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – LDBN 9394/96 e a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) também em 1996, estados e municípios passam a ter respaldo na gestão de seus sistemas educacionais (descentralização), “com autonomia relativa na formulação de políticas educacionais, sobretudo para a educação infantil e o ensino fundamental” (Alves, 2008, pág. 415).

Na esteira das avaliações federais e neste contexto de descentralização da gestão, surgem políticas de avaliação nos moldes do SAEB, como é o caso do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) criado em 1996; do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE - e do Programa Nova Escola (RJ), ambos criados em 2000, do Prêmio Educacional Escola do Novo Milênio – Educação Básica de Qualidade no Ceará, em conjunto com o Sistema Permanente da Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE em 2001 e do Boletim da Escola, criado em 2001 pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

Bonamino e Bessa (2004), ao analisarem as políticas de avaliação nos estados, concluem que “em alguns estados, os programas de avaliação se integram a outros projetos das respectivas Secretarias de Educação, para atuar junto aos professores e demais membros do corpo docente das escolas examinadas, para implantar uma consciência da utilidade dos resultados da avaliação na orientação da prática pedagógica” (Bonamino e Bessa, 2004, pág.77).

Como esta pesquisa não possui a intenção de se aprofundar nestes programas, segue apenas uma descrição dos mesmos com o intuito de situarmos as políticas de avaliação brasileiras fora do âmbito do governo federal.

### SARESP

A avaliação da Educação Básica do Estado de São Paulo – SARESP - realizada desde 1996 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP busca o aprimoramento de toda a rede de ensino a partir das avaliações externas, comparando, por um desempenho

---

<sup>7</sup>[www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)- consultado em 05 de setembro de 2010.

individual, um esforço coletivo, o que possibilitaria “orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional”. Desde 2007, os resultados das avaliações em Língua Portuguesa e em Matemática são passíveis de comparação com os resultados da avaliação nacional (SAEB/Prova Brasil) e com os resultados do próprio SARESP ano após ano, permitindo um acompanhamento da evolução da qualidade da educação a partir o nível de aprendizagem dos alunos de cada escola nos anos/séries e habilidades avaliadas.

Além das avaliações da aprendizagem, são aplicados questionários aos pais e alunos, assim como a outros agentes educacionais em todas as escolas estaduais (diretores, professores das disciplinas avaliadas e professores coordenadores).

A política de incentivos da SEE/SP em relação à remuneração do magistério possui dois instrumentos principais: o sistema de Bonificação por resultado das escolas e o sistema de promoção, que pode mais do que triplicar o salário ao longo da carreira, reconhecendo o esforço individual do professor no seu empenho por melhorar a qualidade da educação.

Contudo, em notícias recentes, esta política de responsabilização não rendeu os frutos esperados.

“Depois de pagar R\$ 1,4 bilhão em "prêmios" em 2009 e 2010 para professores, o governo de São Paulo viu as notas dos alunos que terminam os ensinos fundamental e médio recuarem para o nível de dois anos atrás” (site jornal O Globo)

Oliveira<sup>8</sup>, em entrevista ao jornal “O Globo”, afirma que a política de bonificação foi recebida com antipatia pelos professores da rede de São Paulo uma vez que o bônus criou uma atitude de desresponsabilização do gestor público e uma cultura de discussão da culpa. Nesta mesma entrevista, o secretário de Educação de SP, Herman Voorwald, disse que “não há como dissociar essa variação negativa do SARESP de 2009 e 2010 da necessidade de mais professores efetivos na rede estadual” indicando a necessidade de aprimoramento da política paulista.

---

<sup>8</sup>Romualdo Portela de Oliveira, da Faculdade de Educação da USP, em entrevista ao jornal O Globo. Disponível no site: [www.oglobo.globo.com/educacao/premiacao-dos-professores-teve-pouco-efeito-em-sala-de-aula-2792973#ixzz1fTCwh7tj](http://www.oglobo.globo.com/educacao/premiacao-dos-professores-teve-pouco-efeito-em-sala-de-aula-2792973#ixzz1fTCwh7tj)

## SIMAVE

No ano de 2000, o Governo do Estado de Minas Gerais, instituiu o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE, como uma das estratégias de efetivação de políticas mais equitativas, por meio da melhoria da qualidade da educação da escola pública (Silva, 2007, pág. 241).

Consultando o site do Governo de Minas Gerais, podemos verificar que o SIMAVE conta com duas modalidades: o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – PAAE, que se caracteriza por ser uma avaliação interna da escola, e a modalidade de avaliação externa, composta pelos programas de Avaliação da Alfabetização - PROALFA e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - PROEB. É coordenado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e conta com a parceria do Instituto Avaliar para o desenvolvimento do PAAE e também do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) para o PROALFA. O PROEB também conta com a parceria do CAEd.

O exame consta de avaliações externas aplicadas em todas as escolas públicas de Minas Gerais, urbanas e rurais, para todos os alunos dos 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Estas avaliações são baseadas em uma matriz de referência para avaliações externas – representativa dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC).

O Programa de Avaliação da Alfabetização - PROALFA, com início em 2005, afere os níveis de alfabetização alcançados pelos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da rede pública, sendo censitária no 3º ano, cujos resultados embasam as intervenções necessárias no processo de alfabetização/letramentos dos alunos.

A avaliação interna das escolas através Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – PAAE se caracteriza por ser um programa de suporte didático para gestores e professores, o qual utiliza de um Banco de Itens, formado por “questões objetivas, diferenciadas em três níveis de dificuldade e vinculadas aos tópicos/habilidades que devem ser ensinados pelas escolas e aprendidos pelos alunos”, cuja obrigatoriedade de aplicação se restringe a Avaliação Diagnóstica e Avaliação de Aprendizagem Anual.

Silva (2007), ao analisar o processo de inserção do SIMAVE nas escolas fundamentais de Uberlândia, pode verificar que o sentimento geral dos professores era de insatisfação: “surpresa, indiferença, descrédito, expectativa e sensação de despreparo, exclusão e de estar sendo vigiado” (Silva, 2007, pág.245), uma vez que não houve discussões mais férteis e esclarecedoras sobre a proposta do SIMAVE na época de sua implementação. Mesmo depois de alguns anos, a autora observa que parte dos professores ainda reclama de não poder participar do processo de elaboração da prova, de não poder sequer ver a prova que é aplicada aos seus alunos, o que gera o sentimento de estarem sendo vigiados, fiscalizados e excluídos.

### CEARÁ

No Ceará, o Prêmio Educacional "Escola do Novo Milênio-Educação Básica de Qualidade no Ceará" é conferido às escolas anualmente desde 2001, e tem como objetivos, de acordo com o site do governo do estado do Ceará,

promover o reconhecimento público das escolas estaduais, por desempenho, nas questões ligadas ao processo de avaliação, através do Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Ceará - SPAECE-NET; melhorar o ambiente das escolas, criando um clima de qualidade com repercussão nos resultados da atividade fim da escola; elevar o padrão de ensino público do Estado, visando propiciar melhores condições de educação à população cearense; verificar a proficiência dos alunos em relação ao desempenho escolar e ao uso da ferramenta computacional. (portal governo CE<sup>9</sup>)

De acordo com a legislação relativa ao Prêmio Educacional "Escola do Novo Milênio-Educação Básica de Qualidade no Ceará", são premiados os membros das 100 melhores escolas, assim como para os melhores alunos.

Brooke (2006) diz que o pressuposto do programa é de que “os profissionais da educação se mostram mais dispostos a cooperar para obter resultados coletivos quando está em jogo um incentivo financeiro baseado nesse desempenho”, porém isto não se traduz uma realidade uma vez que desconsidera o background e o NSE dos alunos, comprometendo a comparabilidade das escolas das diversas regiões.

Na medida em que se utiliza a média de desempenho como critério único e não se consideram grupos de referência baseados nas características socioeconômicas dos alunos, pode-se prever que as escolas vitoriosas serão sempre as da capital, independentemente da contribuição de cada escola ao progresso dos alunos com base no cálculo de valor agregado. (Brooke, 2006, pág.387)

---

<sup>9</sup> [www.al.ce.gov.br/legislacao5/leis2004/13541.htm](http://www.al.ce.gov.br/legislacao5/leis2004/13541.htm) - consultado em 23 de janeiro de 2012.

## NOVA ESCOLA

O Programa Nova Escola foi instituído em 2000 com o objetivo de monitorar o padrão de qualidade do ensino no Rio de Janeiro, a partir de diagnóstico da escola, e apresentar informações para o planejamento, para subsidiar políticas públicas e melhorar as condições dos profissionais da educação. Trata-se de um programa de responsabilização que torna público os resultados das escolas e associa os desempenhos na avaliação às gratificações.

O Programa Nova Escola, criado pelo Decreto n. 25.959 de 12 de janeiro de 2000, é uma tentativa de melhorar a gestão das escolas estaduais e de responsabilizar seus diretores e funcionários pelos resultados dos alunos. (Brooke, 2006, pág.387-388)

As provas avaliavam o desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e em Matemática, com periodicidade era anual, com exceção de 2002, ano em que não houve aplicação. Ao longo dos anos foram avaliados a 3ª, 4ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do EF e 1º, 2º e 3º anos do EM.

Este programa sofreu mudanças e descontinuidades ao longo de sua trajetória (2000-2008), sendo substituído pelo Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro - SAERJ em 2008. Este último também tem o objetivo de monitorar o padrão de qualidade do ensino e colaborar com o aprimoramento da qualidade da educação. As informações resultantes das avaliações servem para “planejamento de medidas em todos os níveis do sistema de ensino e funcionam como subsídio para ações destinadas a garantir o direito do estudante a uma educação de qualidade”, como descrito no site do SAERJ. O Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar e o Programa de Avaliação Externa são programas complementares do SAERJ.

No município do Rio de Janeiro, o monitoramento da qualidade da educação é feito a partir da Prova Rio, implantada em 2009, com o objetivo de monitorar a qualidade do ensino na rede municipal do Rio de Janeiro e gerar indicadores comparativos de desempenho para futuras tomadas de decisão nas diferentes esferas educacionais.

Presume-se que tanto o SAERJ quanto a Prova Rio apresentem forte impacto nos profissionais da rede em virtude de serem políticas de responsabilização.

As políticas de avaliação nos municípios do Rio de Janeiro e Duque de Caxias serão discutidas mais adiante.

## BOLETIM ESCOLA

Brooke (2006) ressalta que o Boletim da Escola, criado em 2001, fez parte de uma estratégia mais ampla “de apoio e fortalecimento das associações de pais de todo o Estado do Paraná”. Este também é o argumento de Afonso (2009) quando afirma que o

Boletim da Escola do Paraná, (...) procurou viabilizar um modelo de *accountability* que não assentava apenas em avaliações comparativas externas e dados de censos, mas incentivava também a participação e envolvimento dos pais para acompanhar os alunos e induzir pressões para a melhoria dos resultados escolares. (Afonso, 2009, pág.65)

A ideia era de que a disseminação de informações quantitativas e qualitativas sobre a atuação da escola poderia contribuir para um processo de melhoria, a partir da pressão dos pais e a vontade da escola de atender às demandas, o que funcionaria como “mecanismos de responsabilização leves ou *low-stakes*”. Além disso, a partir de 2002, passou a incorporar o nível socioeconômico dos alunos no cálculo do nível de desempenho de cada escola, considerando a relação entre a educação dos pais, a renda familiar e o desempenho do aluno.

“Essa medida de “valor agregado” permitia comparações que anteriormente eram impossíveis, devido às grandes diferenças entre as escolas quanto ao perfil do seu corpo discente.” (Brooke, 2006, pág.394).

Políticas como as dos estados de São Paulo, Minas Gerais, Ceará e Rio de Janeiro são exemplos de políticas de *high-stakes*, isto é, atrelam a avaliação à premiação, oferecendo bônus salariais ou prêmios monetários aos participantes. Outras políticas, como a do Estado do Paraná, são *low-stakes*, que disponibilizam as informações a respeito das avaliações e dos indicadores de desempenho, sem consequências materiais. (Afonso, 2009, pág.65) Podemos verificar esta diferença nas políticas de avaliação dos municípios selecionados para esta pesquisa.

### **1.2.1– Políticas de Avaliação nos Municípios do Rio de Janeiro e Duque de Caxias**

A administração que assumiu a Prefeitura do Rio de Janeiro em 2009 implantou um modelo de gestão com base no planejamento e na meritocracia como elementos centrais para a melhoria dos serviços prestados a população. Como forma de acompanhar o Plano Estratégico da Prefeitura do Rio – 2009-2012 – foram implementados os “Acordos de Resultados” anuais e a sua implantação bem sucedida trazia a intenção de institucionalizar uma nova cultura de planejamento com metas claras e participação dos servidores dos diversos escalões em um modelo de administração meritocrática. O alcance das metas

significaria o cumprimento do Planejamento Estratégico e, conseqüentemente, melhor prestação de serviços à população.

“O ano de 2009 foi marcado pelo lançamento do Plano Estratégico 2009-2012 da Prefeitura do Rio de Janeiro. O plano é o principal instrumento do governo para garantir mais foco e transparência à administração da cidade, com o objetivo de traduzir suas aspirações para o futuro, através de iniciativas concretas desta administração”.

(...)

“Para o melhor acompanhamento deste plano foram pactuados Acordos de Resultados, que representam uma ferramenta de gestão usada na administração pública para: (i) garantir um maior comprometimento de toda a máquina pública municipal com os resultados da Prefeitura; (ii) institucionalizar uma nova cultura que privilegie o planejamento com metas claras; (iii) motivar a participação dos servidores com um modelo de meritocracia que avalie e premie aqueles que atingirem bons resultados e; (iv) antecipar problemas e apontar soluções através do acompanhamento formal dos resultados obtidos.

O que está se propondo é a implementação de um modelo de gestão de desempenho que privilegie o planejamento (metas claras) e a meritocracia como elementos centrais para a melhoria dos serviços prestados a população. A implantação bem sucedida desse um modelo de gestão de desempenho garantirá um maior comprometimento de toda a máquina pública municipal com os resultados da prefeitura, aumentando significativamente nossas chances de atingir as metas propostas à sociedade carioca durante o primeiro ano da administração.” (Portal Secretaria da Casa Civil<sup>10</sup>)

Em julho de 2009, a Secretaria Municipal de Educação e as diretoras das Escolas Municipais assinaram o “Acordo de Resultados”, dando início ao Modelo de Gestão de Desempenho da nova administração. A partir de então, a Prefeitura do município do Rio de Janeiro obteve a adesão da grande maioria das Secretarias e órgãos públicos do município, tendo sido assinados 18 Acordos em 2010 e 38 em 2011, chegando a aproximadamente 83% dos servidores da Prefeitura do Rio. (Portal Secretaria da Casa Civil<sup>11</sup>)

Este modelo de gestão está expresso no decreto nº 33.887, de 02 de junho de 2011, que regulamenta o processo de fixação de metas e de indicadores de desempenho para os Órgãos da Administração Direta do Município do Rio de Janeiro, a serem objeto de “Acordos de Resultados” e disciplina, para fins de premiação.

No município do Rio de Janeiro, todas as escolas da rede municipal signatárias<sup>12</sup> do “Acordo de Resultados” assumiram o compromisso de aprimorar a gestão escolar e os

---

<sup>10</sup> <http://www.rio.rj.gov.br/web/cvl/exibeconteudo?article-id=1820528>

<sup>11</sup> <http://www.rio.rj.gov.br/web/cvl/exibeconteudo?article-id=1820528>

<sup>12</sup> Não fica claro no site da Secretaria da Casa Civil-RJ se houve opção de adesão por parte das escolas. Diz apenas que “o Modelo de Gestão de Desempenho começou a ser implementado em julho de 2009 com a assinatura do Acordo de Resultados entre a Secretaria Municipal de Educação e as diretoras das Escolas Municipais”, e que posteriormente foram assinados acordos com outras secretarias. Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/web/cvl/exibeconteudo?article-id=1820528>

resultados do desempenho de seus alunos nas avaliações. Tal compromisso é baseado no cumprimento das metas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação.

O monitoramento da qualidade da educação no Município do Rio de Janeiro passou a ser feito pelo Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro (IDE-Rio), lançado em maio de 2009. Este índice,

além de medir o desenvolvimento escolar dos alunos do município, servirá de base para a premiação anual dos professores e funcionários das escolas a partir deste ano, dentro do Termo de Compromisso de Desempenho Educacional assumido pela rede para melhorar o ensino. (portal SME-RJ<sup>13</sup>)

O Prêmio Anual de Desempenho foi instituído a partir do Decreto nº 30.860, de 01 de julho de 2009, o qual dispõe sobre os critérios de premiação concedida aos servidores lotados nas unidades escolares da rede pública que atingirem as metas especificadas. Para o ano de 2009, as metas foram baseadas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, e, para os anos seguintes, estão sendo baseadas no IDE-Rio – Índice de Desenvolvimento da Educação no Município do Rio de Janeiro.

O IDE-Rio é atribuído a cada escola, por segmento que atenda os anos iniciais e anos finais. Seu cálculo, que possui a mesma escala do IDEB, é realizado em função dos resultados da Prova Rio (provas de português e matemática para os 3º, 4º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental) e do fluxo escolar, e divulgado em uma escala, hipotética<sup>14</sup>, de 0 a 10 pontos.

O objetivo exposto no Decreto nº 30.860 é “recompensar os servidores que conjuguem esforços, com vistas à melhoria na qualidade do ensino aprendizagem de seus alunos” (op. cit.). Os critérios, além das metas que os servidores devem cumprir, estão dispostos no art. 4º e o cálculo para premiação nos art. 6º e 7º, conforme detalhado a seguir:

Art. 4º (...)

I - que, na data de assinatura do Termo de Compromisso de Desempenho, a ser firmado entre a Secretaria Municipal de Educação e a direção de cada Unidade Escolar, estejam em efetivo exercício, e assim permaneçam até o final do ano letivo;  
II - que, no período mencionado no Inciso I deste artigo, tenham, no máximo, cinco dias de ausência do trabalho.

Art. 6º A partir dos critérios previstos no art. 4º e seus Incisos, o Prêmio será no valor de uma remuneração mensal individual do servidor incidente no mês de outubro do ano em questão, excluídos quaisquer pagamentos de natureza eventual.

<sup>13</sup> <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=94101>

<sup>14</sup> É pertinente qualificar como hipotética, dado que os pontos extremos da escala são praticamente impossíveis de serem registrados.



Art. 7º Para fins de cálculo, visando à concessão do Prêmio, as ausências do servidor serão contabilizadas na forma a seguir:

I - 0 a 2 dias de ausências – 100% do valor do prêmio;

II - 3 ou 4 dias de ausências - 80% do valor do prêmio;

III - 5 dias de ausências – 50% do valor do prêmio.

Em fevereiro de 2011, o decreto acima foi sucedido pelo Decreto nº 33.399, o qual dispõe sobre os critérios de premiação, padrões e normas de avaliação de desempenho das Unidades Escolares pertencentes à SME e baseia a concessão dos prêmios no IDEB e no IDERIO, conforme especificado no art. 2º.

Art. 2º O Prêmio será concedido aos servidores das Unidades Escolares que atingirem, a cada dois anos, as metas de acréscimo previstas com relação ao IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica -, nos anos ímpares, e no IDERIO – Índice de Desenvolvimento da Educação do Município do Rio de Janeiro, nos anos pares. (Decreto nº 33.399, de 16/02/2011)

Os decretos mencionados foram acompanhados de Resoluções (Res. SME nº 1134; Res. SME nº 1138; Res. SME nº 1.140; Res. SME nº 1149; Res. SME nº 1153; Res. SME nº 1156) que foram regulamentando e especificando alguns artigos do Decreto, tais como aqueles que tratam das faltas, das metas e do cálculo para premiação.

Atualmente, as metas de desempenho estão fixadas por escola pelo Decreto nº. 34.163, de 20 de julho de 2011 e os critérios especificados na Resolução SME nº 1156 de 15 de setembro de 2011.

O Prêmio de Desempenho Anual é calculado com base na remuneração percebida pelo servidor, a título de décimo quarto salário do ano anterior do pagamento da premiação, sendo uma parcela fixa de 50% e outra de 50% variável de acordo com a assiduidade do servidor. Caso o servidor tenha o número de ausências acima de 9 dias não fará jus a esta parcela e, caso tenha sofrido penalidade disciplinar, não fará jus ao prêmio.

Além dos profissionais, os alunos das escolas que atingem as metas estabelecidas também são premiados.

Para reconhecer e valorizar o esforço dos alunos, a Secretaria Municipal de Educação irá premiar, em junho, os 10 melhores alunos do 3º, 4º, 7º e 8º anos de toda a rede. (portal SME-RJ<sup>15</sup>)

O Decreto nº 34121, de julho de 2011, considera obrigatória a divulgação dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, e/ou Índices de Desenvolvimento da Educação do Município do Rio de Janeiro – IDERIO, obtidos pelas escolas da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro como forma de “estimular o engajamento de toda a comunidade

---

<sup>15</sup><http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=1011529>

escolar no processo de melhoria da qualidade do ensino”. O decreto determina, também, que a instalação de placas informativas devem ser afixadas ao lado da porta principal ou em local de fácil visualização.

Através da Resolução nº 1.123 de 24 de janeiro de 2011, a SME estabeleceu que os alunos fossem avaliados por provas bimestrais oriundas da secretaria. Tais provas, juntamente com as avaliações construídas pelos docentes passariam a compor o conceito global do aluno da rede municipal.

Art. 2º A avaliação (...)§ 1º O conceito global considerará as avaliações dos professores, os resultados nas provas bimestrais e o aspecto formativo do desenvolvimento do aluno.(Resolução SME nº 1123 de 24 de janeiro de 2011).

Apesar das Provas Bimestrais serem oriundas da SME-RJ, elas não se constituem como parte do sistema de avaliação externa porque são aplicadas e corrigidas pelos professores. Contudo, como são incorporadas aos boletins dos alunos, tem algum impacto como mecanismo de controle e pressão por parte dos responsáveis pelos alunos. Podem, também, ser interpretadas mais como um dispositivo de indução de currículo.

A política de avaliação do Município de Duque de Caxias, na região Metropolitana do Rio de Janeiro, não contempla premiação, podendo ser classificada como uma política de avaliação *low-stake*. A Prova Caxias foi aplicada em 2011 para as turmas de 5º ano e, em 2012, para as turmas de 4º ano. Também em 2011, a prefeitura de Duque de Caxias implantou o Projeto Conseguir, sendo a Prova Caxias parte deste projeto. O Projeto Conseguir contava com apostilas de apoio para os alunos, assim como formação continuada em matemática e língua portuguesa para os professores.

Com a mudança de governo municipal no ano de 2013, a SME-DC está passando por reformulações, reavaliando as políticas em andamento. Em função disto, houve a interrupção da aplicação da Prova Caxias uma vez que haverá aplicação da Prova Brasil no final deste ano<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup>A política de avaliação parece estar em processo de consolidação, agravado pela mudança de governo no ano de 2012. Acredito que esta seja a razão por não ter sido possível encontrar documentos normativos no site da Secretaria Municipal de Duque de Caxias. As informações citadas foram coletadas com uma funcionária da SME-DC.

De acordo com Feitosa (2007), devido ao PDE, as macro avaliações agora têm recebido mais atenção e se tornaram assunto mais frequente entre os profissionais da área, como gestores e professores, e também no meio acadêmico, aprofundando o debate sobre os sistemas de avaliação no Brasil.

Pelos dados apresentados, podemos verificar que há evidências para afirmar que as políticas de avaliação e de accountability em educação estão presentes em diversos países, incluindo o Brasil, em função de dimensões referentes à geração de informações e à prestação pública de contas. Neste sentido, os debates sobre a construção destes modelos incorporam, além de questões técnicas e metodológicas, preocupações éticas, de justiça e de democracia (Afonso, 2009, pág.66), e estão longe de um consenso, como veremos a seguir.

### **1.3 Políticas de Avaliação da Educação em debate**

Na era moderna, as aspirações por mobilidade social se ampliaram e a escola passou, gradativamente, a ser reconhecida como espaço privilegiado para a distribuição de um tipo de capital que viabiliza o acesso às oportunidades profissionais. Em diversos sistemas educacionais, a universalização do acesso deslocou parte do debate educacional para a qualidade do ensino ofertado a diferentes públicos. No Brasil não foi diferente. Por muito tempo a preocupação com o acesso à educação básica norteou debates e políticas governamentais. Contudo, após a quase universalização do acesso, a questão da qualidade passou a ocupar lugar central nos debates educacionais.

Atribuo importância significativa à universalização do acesso ao ensino fundamental, posto que esta faz com que “as contradições mudem de lugar”, passando a concentrar-se na expansão das etapas posteriores a este e na qualidade da educação básica, notadamente do ensino fundamental. (Oliveira, 2007, pág. 666)

Durante os últimos 80 anos, ainda que com quase um século de atraso em relação aos países desenvolvidos, houve expansão progressiva das oportunidades de acesso e permanência no sistema escolar brasileiro para amplas camadas da população (Oliveira, 2007, pág. 666)

(...) se considerarmos o período da ditadura militar (1965-1985), a matrícula cresceu 113,8%, algo próximo a um crescimento médio de 3,9% ao ano. No período subsequente, 1985-1999, o crescimento total foi de 45,6%, com uma média de 3,3% ao ano. Ressalte-se, entretanto, que foi neste segundo período, por volta de 1990, que se atingiu 100% de matrícula bruta, alcançando, assim, a capacidade potencial de atendimento a todos na faixa etária. (Oliveira, 2007, pág. 667)

Ao retratar a universalização do ensino, Oliveira (2007) chama a atenção para novas demandas, apesar da desigualdade e da exclusão ainda estarem presentes. Ao deixar de ser um

privilégio, a universalização do ensino fundamental<sup>17</sup> gerou novas demandas populares por acesso à educação, uma materializada na matrícula no ensino médio e outra relativa à questão da qualidade. (Oliveira, 2007, pág. 682 e 686)

Especificamente em relação à qualidade do ensino é que as opiniões se dividem. Estudos, instrumentos e metodologias de avaliação têm sido ampliados com o objetivo de obter diagnósticos sobre os sistemas educacionais com o objetivo de conduzir as ações políticas e de gestão em prol da qualidade da educação, embora alguns autores (Fullan & Hargreaves, 2000; Lima, 2009; Esteban, 2009) argumentem que as avaliações não captam as especificidades e complexidades do processo educativo.

No Brasil, quase todas as avaliações externas padronizadas buscam um diagnóstico acerca do sistema educacional com objetivo de verificar a qualidade em todos os níveis de ensino e subsidiar as políticas públicas (Gatti, 2009; Krasilchik, 2001; Pipolo, 2010; Sobrinho 2005; Carrasco & Torrecilla, 2009). Tais iniciativas geram muitos debates no campo acadêmico sem que haja consenso entre aqueles que são a favor e os que são contra este tipo de avaliação, revelando as tendências opostas que têm balizado o debate nos últimos anos. Este debate reverbera no interior das escolas, onde gestores e professores lidam com as avaliações, se apropriam de sua dinâmica específica e tentam compreender como as mesmas interferem no seu trabalho. Muitos destes atores se identificam com discursos contrários às avaliações uma vez que têm o sentimento de perda da autonomia. Embora não haja consenso nos debates e seus argumentos sejam variados, observamos que as críticas, a desconfiança e as acusações têm destaque na literatura acadêmica do campo educacional.

Muitas críticas referem-se à limitação do instrumento para medir o “real trabalho” realizado dentro das salas de aula, desconsiderando o caráter multidimensional da educação; aos diferentes usos dessas avaliações pelos gestores públicos (ao identificar os “problemas”, quais medidas são tomadas para solucioná-los?); às intenções políticas subjacentes aos sistemas de avaliação através de medição de desempenho de estudantes; à operacionalização dos processos de avaliação; aos significados de indicadores produzidos; às interpretações que

---

<sup>17</sup> O Censo Demográfico de 2000 demonstrava que, na faixa etária de 7 a 14 anos, havia 94,9% de crianças na escola, aproximando-se da cobertura universal. Contudo, o Censo de 2010 demonstrou que, no grupo de crianças de 6 a 14 anos (na classe com rendimento de menos de ¼ do salário mínimo per capita), há 5,2% de crianças sem frequentar a escola. Considerando a totalidade de pessoas de 25 anos ou mais de idade, o Censo de 2010 verificou o percentual de 49,3% de pessoas sem instrução ou com o fundamental incompleto. Isto mostra que ainda estamos longe do fluxo correto e da universalização do ensino fundamental.

proporcionam; às consequências produzidas pelos sistemas de avaliação (ranqueamento, mercantilização, segregação, entre outras).

Em relação aos dados coletados, Ravitch (2009) afirma que qualidade da informação é diretamente dependente da métrica utilizada e das atividades subjacentes, ou seja, a utilidade dos testes depende do desenho dos mesmos e também de outras medidas complementares.

“If the data reflect mainly the amount of time invested in test-preparation activities, then the data are worthless. If the data are based on dumbed-down state tests, then the data are meaningless. A good accountability system, whether for schools, teachers, or students, must include a variety of measures, not only test scores”. (Ravitch, 2009, pág.228)

Um grande ponto de discordância sobre os instrumentos padronizados de avaliação destaca que os mesmos são limitados e não medem de forma apropriada o trabalho realizado pelos professores. Aqui, temos os argumentos que destacam a especificidade dos estabelecimentos escolares e a premência de medir outros “tipos de conhecimento” e/ou outras disciplinas escolares. Neste aspecto, Ravitch (op. cit.) argumenta que a natureza da educação influenciará a sociedade no futuro, não somente na economia, mas também na vida cívica e cultural e que uma sociedade democrática não se sustentará se seus cidadãos forem desinformados e indiferentes a sua história, ao seu governo, trabalho e economia (Ravitch, 2009, pág. 223)

“Nor can it prosper if it neglects to educate its children in the principles of science, technology, geography, literature, and the arts. (...) The schools will surely be failures if students graduates knowing how to choose the right option from four bubbles on a multiple-choice test, but unprepared to lead fulfilling lives, to be responsible citizens, and to make good choices for themselves, their families, and our society” (Ravitch, 2009, pág. 223 e 224)

Para atingir tal propósito, a autora afirma que devemos atentar para o currículo, não como um *script*, mas como um conjunto de orientações gerais englobando conhecimentos disciplinares, mas também um conjunto de capacidades como as descritas anteriormente. Mesmo em um país diversificado, como os Estados Unidos, a autora advoga a favor de um currículo central, alegando que ele é essencial para alcançarmos objetivos (Ravitch, 2009, pág. 231, 232 e 236).

“Why is the curriculum important? It is a road map. Without a road map, you are sure to drive in circles and get nowhere. (...) A sound curriculum ensures that young people will not remain ignorant of the most essential facts and ideas of the humanities and sciences. Background knowledge is critical to understanding and learning; whether one studies history or science or any other field, background knowledge is crucial in enabling the student to quickly grasp and integrate new information”. (Ravitch, 2009, pág. 236)

A “cruzada” de Ravitch – uma destacada ex-gestora da introdução dos testes em grande escala nos Estados Unidos – se volta contra o que caracteriza como a substituição de um sentido de mudança educacional significativa, baseada também na construção de um corpo curricular central, por um movimento de testagem exaustiva que, em boa parte, passa a se constituir como um fim em si.

Fullan & Hargreaves (2000) explicam que muitos programas fracassam pelo fato de se restringirem a questões técnicas e ignorarem o contexto do mundo real a que se destinam visto que não consideram as dimensões constituintes da cultura organizacional, tais como as condições de trabalho e as relações de poder.

Concorrendo com o destaque positivo de que a avaliação externa evitaria qualquer tipo de subjetividade ao se apoiar em provas padronizadas, há a argumentação de que este tipo de avaliação não considera outras dimensões do conhecimento que estão sendo transmitidos pelo professor, além de focar na maximização das notas e no esforço do professor somente para os conhecimentos exigidos nas provas de avaliação, no caso das provas padronizadas. Em acréscimo, argumenta-se que não haveria como definir, estatisticamente, o quanto da nota obtida pelo aluno é esforço do professor.

Sabemos que a nota do aluno é reflexo de um conjunto de fatores que o afetam com diferentes intensidades e que o esforço do educador faz parte deste conjunto, porém, não sabemos o peso de cada um desses fatores. (Lima, 2009, pág.14)

Ao estudar o processo de avaliação da alfabetização nacional, a Provinha Brasil, Esteban (2009) ressalta que a trajetória das classes populares brasileiras é marcada por resultados insatisfatórios e que, com o intuito de combater o fracasso escolar, são apresentados com frequência planos e propostas, entre eles a avaliação externa, a qual vem assumindo grande relevância como indutora da chamada qualidade da educação.

Os documentos oficiais apresentam a avaliação como proposta comprometida com a qualidade e com a equidade, dando ênfase à suposta objetividade com vistas à realização de diagnóstico. Contudo, a autora ressalta que esta proposta é desarticulada do cotidiano uma vez que não considera as peculiaridades e a complexidade do cotidiano escolar, os diferentes contextos sociais e culturais dos alunos e das escolas, havendo grande distanciamento entre os resultados obtidos e os sujeitos que os produzem. Afirma, ainda, que “a institucionalização do exame distancia o diagnóstico, necessário à formulação e análise tanto das políticas públicas quanto da prática pedagógica, dos processos efetivamente instaurados no cotidiano

escolar” uma vez que o foco está na elevação das médias de desempenho. (Esteban, 2009, pág. 50 e 54)

Apesar da opinião desta autora e de outros, o uso de dados na avaliação e implantação de política não parece ser um modismo. Ao contrário, vem crescendo e sendo aprimorado nos diferentes países em que as avaliações foram implantadas. Mandinach e Gummer (2011) acreditam que os educadores devem aprender a utilizar informações para atender à crescente demanda de tomada de decisão baseada em dados, visto que o uso dos mesmos como informação eficaz para aprimoramento do seu trabalho é uma tendência cada vez maior na política e prática educacional. Com base no sistema educacional norte-americano, as autoras relatam a existência de orientações do Departamento de Educação e de outras agências para que os professores sejam capacitados no entendimento e uso das informações educacionais (Mandinach e Gummer, 2011, pág. 1 e 2). Ao se tornarem capacitados para usar os dados resultantes das avaliações, os atores escolares poderão refletir e reformular processos do cotidiano escolar e práticas pedagógicas em prol da aprendizagem significativa dos alunos, minimizando os efeitos sinalizados por Esteban (2009).

Ainda nesta linha de argumentos, Nóvoa (2006) ressalta a dinâmica da transparência, do rigor e da prestação de contas como uma dinâmica para os próprios professores e seus pares e toda a comunidade escolar no sentido de aprimoramento do trabalho desenvolvido.

“Achamos que avaliar tem a ver com controle, com mecanismos e dispositivos de controle político, com agendas políticas diversas. E na verdade, muitas vezes tem. Mas o problema é que nas sociedades de hoje, seja em que patamar for, não se pode deixar de ter uma dinâmica de abertura das profissões, uma dinâmica de transparência, de rigor, de prestação de contas. E essa dinâmica de avaliação e prestação de contas é, em primeiro lugar, uma dinâmica de prestação de contas para nós mesmos e para os nossos colegas” (Nóvoa, 2006, pág.16).

Ao longo dos anos, buscou-se criar um ambiente propício à receptividade das avaliações a partir da disseminação de resultados por três tipos diferentes de relatório, a saber:

para diretores de escola e secretários municipais de educação, com uma visão mais global e comparativa; para professores e equipes pedagógicas contendo análises detalhadas dos itens, dos tipos de erros, com recomendações e sugestões pedagógicas; e, para presidentes de associações de pais e mestres e pais de alunos foi feito no Boletim da Escola uma síntese específica da situação da escola e uma descrição dos níveis de desempenho alcançados. (Gatti, 2009, pág.14).

Busca-se, também, estimular o emprego das avaliações para mudanças, intervenções e melhorias nas escolas e no ensino, assim como despertar estudos críticos, apesar da dificuldade de mudanças neste contexto.

Parte das críticas aos instrumentos padronizados destaca limites do instrumento, uma vez que grande parte do sucesso escolar é explicada por fatores extraescolares (por exemplo, o background familiar do aluno), porém isso não impede nem invalida avaliações que buscam identificar problemas e encontrar soluções relativas a fatores escolares. Avaliações externas bem construídas incorporam outras fontes de informações, como dados escolares e sociodemográficos do alunado, as quais permitem ter uma estimativa dos efeitos que podem estar associados ao mundo fora da escola. Estudos longitudinais permitem controlar mais precisamente o que pode ser atribuído mais diretamente às escolas e ao seu trabalho, ou mesmo a professores. Desta forma, podemos dizer que o desenho das políticas de avaliação podem minimizar as críticas citadas.

Outro grupo de críticas destaca possíveis usos indesejados das avaliações externas. Aqui estamos tratando do debate sobre *accountability* (responsabilização) que está diretamente associado às avaliações externas e suas medições. O uso de testes padronizados poderia incentivar os professores e gestores escolares e direcionar seu trabalho cotidiano para alcançar as metas criadas pelo legislador a partir das medições realizadas (Souza, 2007), sem a preocupação real com a aprendizagem dos alunos.

Políticas de *accountability*, comuns em alguns países como os EUA, são passíveis de gerar efeitos perversos ao longo de sua execução, tais como aumento na desigualdade intraescolar: professores e diretores poderiam deliberadamente investir nos alunos que tem chance de alcançar as metas (notas) estipuladas pelo gestor, simplesmente “abandonando” os grupos que estão nas pontas por razões distintas. Os alunos com boas notas já atingiram a meta e, portanto, não “preocupam” os professores e diretores. Alunos com notas muito ruins (os piores alunos) dificilmente iriam recuperar todo o conteúdo necessário para obter a meta e, portanto, seriam também abandonados. Além disso, poderia haver foco excessivo nos conteúdos específicos das provas, negligenciando o conteúdo das demais disciplinas pertencentes ao currículo; condicionamento da ação dos professores uma vez que estes passam a adaptar seus conteúdos às exigências dos testes de monitoramento; treinamento dos alunos nas respostas de provas de múltipla escolha em detrimento do ensino e da educação; exclusão dos alunos com dificuldade de aprendizagem das escolas de alta performance; entre outros.

Além de ser destacado por pesquisadores, tal efeito é citado na cartilha “Em defesa da educação pública de qualidade para todos”, distribuída pelo SEPE-RJ (Sindicato Estadual dos



Profissionais de Educação do RJ): “Toda essa ênfase na avaliação da escola e na aferição do desempenho de cada um faz com que a escola busque construir estratégias para aumentar sua nota” na avaliação e não para fazer com que todos aprendam com qualidade”. (SEPE, pág.6)

Ravitch (2009) relata que, devido à importância dos índices no sistema educacional norte-americano, escolas públicas e professores criaram várias formas de burlar (gaming) os testes. Como exemplos, ela cita o estado do Texas, onde foram encontradas evidências de fraude (cola) por parte dos alunos, principalmente no 11º ano – ano de transição para o ensino superior - e em escolas de baixo desempenho em Houston e Dallas; e Nova York que alterou, entre 2006 e 2009, a fórmula e os escores dos testes, produzindo ganhos significativos a cada ano, não correspondendo a um real aumento da aprendizagem dos alunos. (Ravitch, 2009, pág. 154,155 e 157)

A autora afirma, ainda, que foi verificado um estreitamento do currículo uma vez que 62% dos distritos escolares (school districts) aumentaram o tempo destinado a leitura e matemática e 44% relataram que diminuíram o tempo destinado a ciências, estudos sociais e ciências humanas (arts), confirmando o relato de Chamberlin, Wragg, Haynes e Wragg (2002). Estes autores relatam que, apesar da bonificação ter a intenção de promover uma cultura de colaboração e trabalho em grupo, o exemplo de uma escola na Carolina do Norte mostrou que professores de todas as áreas voltaram seus esforços para a matemática, a qual seria testada. Ressaltam que algumas disciplinas podem ser rebaixadas e as crianças podem ser submetidas a um currículo aquém do esperado quando os professores se esforçam para garantir o bônus advindo de boas notas em matemática (Chamberlin, Wragg, Haynes e Wragg, 2002, pág.44 e 45).

Quanto aos fatores extraescolares, Ravitch ressalta a diferença no alunado e suas famílias em relação ao nível cultural e na forma como se relacionam com a escola, o que influenciaria as notas nos exames padronizados (Ravitch, 2009, pág. 108 e 239).

É verdade que grande parte da variância do sucesso escolar é explicada por fatores extraescolares (por exemplo, o background familiar do aluno), porém isso não impede nem invalida avaliações que buscam identificar problemas e soluções relativas a fatores escolares. Mudanças no desenho das políticas de avaliação ou seu aprimoramento, como correções técnicas ou estudos longitudinais, assim como a disseminação de informações e a continuidade e aprimoramento das mesmas em longo prazo, tendem a minimizar estes efeitos.

As respostas à boa parte das críticas são técnicas. Existem técnicas para prevenir boa parte das análises indevidas e resultados imprecisos das avaliações. Outra parte da resposta é política. Os testes podem ser desenhados e usados de maneiras bem diferentes, o problema está no uso incorreto dos mesmos, principalmente quando está atrelado a políticas de responsabilização e bonificação.

Muitos autores creem que os sistemas de avaliação educacionais possibilitam o desenvolvimento de políticas públicas e ações pedagógicas que possam, efetivamente, contribuir para a aprendizagem e o sucesso do estudante, sendo a avaliação vista como uma ação educativa produtora de sentidos, de formação de cidadãos e de aprofundamento dos valores democráticos da vida social. Para tal, faz-se necessário estabelecer uma cultura de avaliação, a qual compreende a internalização da necessidade de coleta de

informações úteis e críveis sobre o desempenho dos sistemas educacionais e das escolas, que permitam a identificação de problemas e limitações, potencialidades e alternativas, definição de práticas eficientes e busca por aprendizados e saberes que possam ser, ao mesmo tempo, objeto de reflexão e promoção dos processos de planejamento e formulação de políticas públicas. (Pipolo, 2010, pág.3)

Krasilchik (2001, apud Pipolo, 2010) afirma que uma das funções da avaliação é obter e interpretar dados sobre o aprendizado dos estudantes e informar os resultados à sociedade com vistas ao aperfeiçoamento, dialogando com Nóvoa (2006). A avaliação atua como um dispositivo educativo das pessoas que nela se envolvem, uma vez que intervém qualitativamente no desenvolvimento dos processos e nas estruturas comunicativas ao “produzir, organizar, consolidar e sistematizar os conhecimentos, ao mesmo tempo em que coordena e instiga os juízos críticos internos e externos” (Sobrinho, 2005 apud Pipolo, 2010, pág.65-6). Deste modo, a construção de uma cultura avaliativa pode ser capaz de oferecer subsídios para tomada de decisões na perspectiva da qualidade. Contudo, a implantação de uma proposta de avaliação nos termos citados ainda não está completamente consolidada. O desafio ainda é a apropriação dos resultados obtidos pelos alunos por parte das escolas e a utilização dos mesmos para orientar as atividades de ensino.

Assim, ao contrário do que argumenta Esteban (op. cit.), para os autores que defendem a avaliação externa em grande escala, esta pode ser instrumento valioso de estímulo à reflexão e ao planejamento no âmbito das escolas e das redes escolares.

Carrasco & Torrecilla (2009) valorizam a decisão dos governos latino-americanos de monitoramento e análise da qualidade da educação. Embora enfatizando que rendimento

escolar não é sinônimo de qualidade educativa, afirmam que “não é possível falar de qualidade em educação se os alunos não se apropriarem das aprendizagens necessárias a um desenvolvimento integral e a uma participação plena e igualitária na sociedade” (Carrasco & Torrecilla, 2009, pág.42).

Os autores acreditam que a participação dos países em estudos regionais ou internacionais se traduz em oportunidades para melhorar a qualidade e a distribuição da oferta educativa dentro dos seus sistemas, mesmo expondo sua administração às críticas internas e seus sistemas ao julgamento de entidades especialistas reconhecidas mundialmente no campo da avaliação das aprendizagens. Ressaltam que:

a participação neste tipo de estudos permite, por um lado, conhecer e aprofundar os conhecimentos, competências, valores e atitudes que os sistemas educativos e econômicos com mais sucesso no mundo consideram que os seus estudantes devem desenvolver e, ao mesmo tempo, constituem-se como espaços privilegiados para melhorar os sistemas de avaliação, desenvolver e fortalecer a capacidade técnica interna, debater e definir ações e políticas destinadas a melhorar as condições, processos e resultados em educação nos diferentes países participantes. (Carrasco & Torrecilla, 2009, pág. 43)

Para autores como Souza (2007), os indicadores educacionais, gerados a partir dos resultados das avaliações, são instrumentos capazes de orientar os gestores, se estes últimos estiverem preparados para interpretá-los da forma adequada. O autor dialoga com Mandinach e Gummer (2011) quanto à necessidade de capacitação dos educadores no uso dos indicadores e informações na tomada de decisões.

Também para, Perez & Stoco (2008) as estratégias elaboradas pelos gestores, dependem da qualidade da informação que recebem acerca dos indicadores. Num âmbito mais geral, esses indicadores orientam o planejamento, a formulação e o monitoramento de políticas públicas. Segundo esses autores, desde os anos 1990, vem crescendo no Brasil o número de gestores que tomam decisões com base nos indicadores educacionais, porém não há um número significativo de estudos sobre como se dá essa tomada de decisão e que ações são realizadas.

De acordo com Souza (2007):

O papel justamente dessas avaliações, como comentado, é o de levantar informações que possam ser úteis na administração das redes/sistemas de ensino, pois o que a avaliação faz é identificar aspectos da prática pedagógica já desenvolvida e mostrar de que forma essa prática tem ou não problemas. Cumpre aos administradores do sistema de ensino e das escolas, de um lado, lerem essas informações com olhares criteriosos de sorte a conhecer melhor o panorama apontado pelas avaliações e, de outro, encontrarem formas de minimizar os efeitos (e disfunções?) promovidos pela

própria avaliação, os quais podem distorcer aquela leitura mais aprofundada da realidade educacional (...). Porém, o objetivo de uma avaliação desta natureza não é o de mostrar o perfil de desempenho pedagógico de cada um dos alunos ou das escolas nas quais as provas são aplicadas, de maneira isolada, mas o de estabelecer perfis pedagógicos mais ampliados, por estados ou por regiões geoeeducacionais. (Souza, 2007, pág. 65-6)

Em concordância com os argumentos favoráveis apresentados até aqui, Neto afirma que os diagnósticos dados por essas avaliações “podem ser usados para sumarizar questões complexas ou multidimensionais, com o intento de apoiar tomadores de decisão” (Neto, 2008, pág. 409).

Contudo, Soares (2011) alerta para alguns problemas de metodologia relativos às avaliações, como cálculos estatísticos de difícil compreensão, como os utilizados para o indicador de rendimento do IDEB, padronização das proficiências em matemática e língua portuguesa e sua média, a calibração dos itens. Alerta, ainda, para o fato de que o IDEB tem alta correlação com o nível socioeconômico dos alunos e que ao “atribuir a esse indicador o status de síntese da qualidade da educação, assume-se que a escola pode superar toda a exclusão promovida pela sociedade”, o que não é verdade. Considerar o background do alunado é imperativo no uso de indicadores de aprendizagem para comparar escolas e identificar sucessos.

Ao mesmo tempo, o autor reconhece a fundamental contribuição para a promoção da qualidade da educação básica, com a ideia de que o aprendizado e o fluxo dos alunos ao longo da educação básica é a expressão do direito constitucional à educação.

Os debates no campo acadêmico refletem a falta de consenso no campo da avaliação educacional e tais preocupações estão presentes no cotidiano das escolas e impactam na vida dos vários atores que as compõem, já que as políticas públicas emergem dos programas de avaliação.

A busca por uma educação, por uma escola de qualidade está presente na criação dos sistemas de avaliação assim como no debate acadêmico sobre os mesmos. Porém, o que se entende por qualidade? O que seria uma escola de qualidade? Ou um ensino de qualidade?

### **1.3.1 - Qualidade - polissemia e história.**

Qualidade, qualidade da educação, qualidade do ensino são conceitos de difícil consenso por serem abstratos e de sentidos polivalentes. Como ressaltado por Sales e Passos,

“a polissemia do vocábulo “qualidade” favorece não só reducionismos (...) como também alimenta as mais diversas expectativas e algumas ilusões” (Sales e Passos, 2008, pág. 293).

“Qualidade – do ensino, da escola, da educação – (...) é algo que ninguém pergunta o que é; sabe-se do que se trata, mas que não se sabe explicar. Diante de um questionamento sobre o que é qualidade, não se sabe o que dizer.” (Sales e Passos, 2008, pág. 293)

Oliveira e Araújo (2005) defendem que a qualidade é fruto de diversas representações sociais, conforme as representações e as intencionalidades dos sujeitos históricos (Oliveira e Araújo, 2005, pág. 18).

Sendo assim, falar de qualidade implica em relacionar o conceito ou a discussão a um tempo e contexto, uma vez que está vinculado às demandas e exigências de um determinado processo histórico e social. Da mesma forma, a qualidade da educação está atrelada ao que se entende por educação e seus propósitos, sem deixarmos de considerar a contextualização histórica que a cerca, as dimensões intra e extra escolares, os atores envolvidos e a dinâmica pedagógica, conforme abordado por Dourado e Oliveira (2009).

“(...) qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; nem, muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos.” (Dourado e Oliveira, 2009, pág. 205).

A concepção de qualidade da educação no Brasil foi se modificando ao longo da história. Oliveira e Araújo (2005) ressaltam que a expressão “qualidade do ensino” é polissêmica e de difícil consenso, mesmo entre especialistas, e que foi percebida, na visão dos autores, de três formas distintas ao longo de sua história. Na primeira, a qualidade era determinada pela oferta insuficiente e na segunda, percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental.

Nas duas primeiras fases abordadas pelos autores, a qualidade está relacionada à oferta e à permanência, ou seja, a demanda pela ampliação quantitativa do acesso à escola.

Para atender à demanda da população na primeira fase citada pelos autores, bastava a ampliação do acesso, o que refletiu na construção de novas escolas e na compra de material escolar como política de ampliação das oportunidades de escolarização a partir de 1940.

Ao incorporar novas parcelas da população, a escola incorporou, também, contradições e tensões presentes na sociedade.

A população incorporada à escola pública encontrou obstáculos para o prosseguimento dos estudos uma vez que não tinham o mesmo capital cultural dos grupos que já a frequentavam, e esta não se reestruturou para recebê-los. Desta forma,

“os obstáculos à democratização do ensino foram transferindo-se do acesso para a permanência com sucesso no interior do sistema escolar. (...) um novo tipo de seletividade que deu origem a um outro conceito de qualidade, agora relacionado à ideia de fluxo, definido como número de alunos que progredem dentro de determinado sistema de ensino. Assim, no final dos anos de 1970 e nos anos de 1980, um segundo indicador de qualidade foi incorporado ao debate educacional no Brasil. A partir da comparação entre a entrada e a saída de alunos do sistema de ensino, era medida a qualidade da escola.” (Oliveira e Araújo, 2005, pág.10)

A terceira fase, reconhecida por meio da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados, está presente na realidade brasileira desde a década de 1980, coincidindo com a universalização tendencial do acesso ao ensino fundamental. A questão deslocava-se da universalização da educação, do acesso e permanência, passando por tentativas de regularização de fluxo, para incluir os resultados de aprendizagem, a proficiência dos alunos<sup>18</sup>. Oliveira e Araújo (2005) consideram complexa a tarefa de aferir a qualidade de um sistema quase universalizado - com índice de conclusão igual ou superior a 70% - somente com os critérios das duas primeiras fases. Frente a esta tarefa, a educação brasileira incorporou, desde 2005, um terceiro indicador de qualidade, “que é a qualidade indicada pela capacidade cognitiva dos estudantes, aferida mediante testes padronizados em larga escala, nos moldes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)”. (Oliveira e Araújo, 2005, pág. 6 e 12)

Os autores ressaltam que esta forma de “aferição da qualidade ainda encontra muita resistência entre os profissionais da educação, porque não faz parte da nossa história e da nossa cultura educacional pensar a qualidade enquanto medida” (Oliveira e Araújo, 2005, pág. 12), assim como alertam para a necessidade de ser considerada a diversidade de expectativas e demandas da sociedade em relação aos sistemas de ensino, uma vez que “as representações sociais em torno do valor da escolarização universal são múltiplas e diversas, o que vai conferir significados distintos para as representações sociais em torno da qualidade de ensino” (Sacristan, 2001, apud Oliveira e Araújo, 2005).

A definição de insumos e o aumento de recursos são condições necessárias para gerar qualidade de ensino, mas são insuficientes por si mesmas. Esses autores afirmam que há uma

---

<sup>18</sup>Embora os autores expressem a questão da qualidade em três fases, ainda hoje persistem os problemas de acesso, fluxo e aprendizagem, principalmente nas parcelas mais pobres da população.

série de variáveis que compensam o efeito negativo das condições socioeconômicas e culturais adversas, contribuindo para que os alunos possam alcançar bons resultados e citam, como exemplo, “a cultura, as atitudes, as práticas e as inter-relações entre a política, professores, alunos, diretores e demais membros da comunidade escolar”. (Oliveira e Araújo, 2005, pág. 20) Estes fatores, juntamente com os insumos e recursos financeiros influiriam diretamente para a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Segundo Alves (2007), no atual contexto, a análise da qualidade deve considerar simultaneamente, os aspectos relativos ao desempenho dos estudantes nas avaliações nacionais e a alteração no fluxo escolar. Ou seja, as metas estabelecidas para a melhoria da qualidade da educação do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) só seriam atingidas com a total regularização do fluxo escolar e sensível melhora do desempenho das escolas. A autora também acredita que deve ser considerado o efeito da composição social e étnica na análise da qualidade da educação brasileira para que esta não produza estimativas enviesadas.

Apesar de constar na CF de 1988, na LDBN 9.394 e no PDE, a qualidade da educação não está normatizada. Ao desejarmos uma educação de qualidade, como teríamos certeza de que estamos indo no caminho certo? Quais medidas seriam necessárias para a normatização da qualidade na educação? Será que as avaliações externas ajudariam nesta empreitada?

Ximenes (2012) apresenta e analisa vários projetos de lei, um conjunto de propostas de regulamentação, que dispõe sobre a qualidade da educação básica e a responsabilidade dos gestores públicos na sua promoção. O autor destaca que no campo jurídico, a regulamentação de um padrão constitucional de qualidade em um conjunto de indicadores passível de exigência judicial implica que seja determinado “a noção de responsabilidade a ser implementada: Que qualidade se objetiva alcançar? Que qualidade poderia ser apropriada pela linguagem jurídica? Que qualidade seria exigível na justiça?” (Ximenes, 2012, pág.359-360).

Oliveira e Araújo (2005) consideram muito difícil chegar-se a uma noção do que seja qualidade de ensino e que o grande desafio atual, no que diz respeito ao direito à educação “é fazer com que ele seja, além de garantido e efetivado por meio de medidas de universalização do acesso e da permanência, uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social. Portanto, que o direito à educação tenha como pressuposto um ensino básico de qualidade

para todos e que não (re)produza mecanismos de diferenciação e de exclusão social” (Oliveira e Araújo, 2005, pág. 6, 16 e 17).

Os autores consideram, ainda, que os aspectos de ordem qualitativa na garantia e efetividade do direito à educação não foram desprezados pela legislação brasileira, sendo eles definidos pela CF de 1988 e pela LDB de 1996, citados anteriormente, embora imprecisa quantos aos elementos que integrariam o padrão de qualidade do ensino brasileiro, dificultando o acionamento da justiça em caso de oferta de ensino com má qualidade.

Em meio a todo este debate, Fernandes e Gremaud (2009) destacam que o papel da avaliação em larga escala atualmente vai além do seu objetivo tradicional de diagnóstico dos sistemas educacionais e que as mudanças, especialmente as introduzidas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), colocaram-na como um dos pilares da política educacional do Ministério da Educação, principalmente em virtude da “criação de um indicador sintético da qualidade da educação básica, que considera tanto o desempenho dos estudantes em exames padronizados quanto a progressão desses alunos no sistema” (Fernandes e Gremaud, 2009, pág. 1).

Apesar do debate e problematização que cerca este tema, podemos dizer que qualidade é um construto que pode ser operacionalizado através de dimensões que conduzem a conteúdos e pessoas. Definidos determinados conteúdos (currículos) e as pessoas a que se destinam, bastaria operacionalizar sua aferição através de variáveis. Seguindo este raciocínio, a aquisição de conteúdos curriculares previstos e a discriminação de quem aprende (por características) são variáveis que podem ser medidas. Logo, criamos a possibilidade de aferir qualidade escolar, por estes critérios.

Cabe ressaltar que esta definição é tão arbitrária quanto qualquer outra e que dependeria da definição do currículo escolar e da forma de avaliar sua aquisição.

Ao longo de nossa história verificamos uma perspectiva de enfrentamento das desigualdades, uma vez que não basta somente o aluno ter acesso e avançar ao longo dos anos da educação básica, ele, também, deve aprender.

Apesar das políticas de avaliação ainda não darem conta suficientemente dos aspectos sociais e econômicos imbricados na aprendizagem dos alunos, elas estão presentes no nosso



cotidiano e parecem crescer cada vez mais<sup>19</sup>, fazendo com que os atores escolares tenham contato com índices e dados por vezes desconhecidos para eles.

---

<sup>19</sup> Em 1999, apenas 02 (dois) Estados brasileiros possuíam sistemas de avaliação próprios. Em 2011, este número chegou a 16 (dezesesseis) Estados. Fonte: Fundação Victor Civita - <http://www.fvc.org.br/pdf/apresentacao-avaliacoes-ext2.pdf>

## **CAPÍTULO II – OS PROFESSORES E SEUS SABERES - CONSIDERAÇÕES ACERCA DO TRABALHO E PERCEPÇÕES DOCENTES**

De acordo com Feitosa (2007), além dos debates no campo acadêmico, os sistemas de avaliação, as macro avaliações têm recebido atenção e fomentam as discussões no âmbito escolar, tornando-se assunto frequente entre os profissionais da área, como gestores, 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.

Este capítulo realiza uma breve contextualização da profissão docente com a intenção de auxiliar no mapeamento das percepções apresentadas pelos mesmos nos grupos focais.

### **2.1 – Professores e seus saberes**

Professores são atores competentes e sujeitos do conhecimento, não apenas aplicam conhecimentos produzidos por outros, mas assumem sua prática a partir dos significados produzidos por si mesmos. O professor é um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (Tardif, 2001, pág. 116)

A partir da análise dos saberes docentes, especificamente da categoria de análise “conhecimento escolar” realizada por Monteiro (2001), podemos verificar que a escola, através das relações de seus atores, produz uma memória coletiva, de identidades sociais. O saber escolar não é mera simplificação do saber acadêmico de referência, e sim se constitui em um conhecimento de configuração própria, que relaciona o saber das disciplinas, o saber da pedagogia e o saber da experiência, constituído no exercício da prática cotidiana da profissão, fundados no trabalho e no conhecimento do meio (Monteiro, 2001, pág. 127). E, citando Tardif (1999), ressalta que os saberes escolares são utilizados pelos profissionais para

desempenhar suas tarefas em seu espaço de trabalho, sendo temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e situados (Monteiro, 2001, pág.132 e 139). Tardif nos diz que a subjetividade dos professores é ampla uma vez que engloba toda a história de vida dos professores, suas experiências familiares e escolares anteriores, sua afetividade e sua emoção, suas crenças e valores pessoais etc. (Tardif, 2001, pág.116).

A subjetividade e complexidade dos saberes docentes estão relacionados com as percepções docente e sua prática, podendo nos esclarecer se o modo como os docentes percebem as avaliações externas podem estar relacionados com a sua formação e vivência.

## **2.2 – Saberes Docentes e Carreira Profissional**

Vários pesquisadores têm se encarregado de estudar as profissões e o desenvolvimento das carreiras profissionais, chegando à conclusão de que é possível “delimitar uma série de “sequências” ou de “maxiciclos” que atravessam não só as carreiras de indivíduos diferentes, dentro de uma mesma profissão, como também as carreiras de pessoas no exercício de profissões diferentes” (Hubermann apud Nóvoa, 2008, pág.37).

Contudo, estas sequências não são pré-determinadas, estanques ou lineares para todas as profissões ou todos os indivíduos, estando atreladas a fatores de ordem psicológica ou social peculiares a cada profissional ou carreira. O fato de encontrarmos sequências-tipo, não significa que há um padrão exato. Embora nem todos os docentes passem por todas as fases, o autor destaca que o professor iniciante vive um estágio de sobrevivência e de descoberta, quando o entusiasmo inicial e a exaltação por estar em situação de responsabilidade sustenta o choque com o real, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional. A esta fase segue-se outra, quando o sentimento de competência pedagógica crescente, de confiança e de conforto permite ao docente enfrentar situações complexas ou inesperadas e quando ele consegue consolidar e aperfeiçoar seu repertório na turma. Segue-se, então, uma fase em que os professores seriam os mais motivados, dinâmicos e empenhados no desempenho das atividades escolares, buscando de novos desafios, para depois desembocar em outra, quando nota-se o desenvolvimento progressivo de uma sensação de rotina, de confrontação dos objetivos e ideais dos primeiros tempos. Por fim, Hubermann afirma que os docentes chegam a fase do conservantismo e lamentações caracterizada pela tendência para uma maior rigidez e dogmatismo, para uma prudência acentuada, para uma resistência mais firme às inovações, para uma nostalgia do passado, para uma mudança de ótica geral face ao futuro, seguida de

uma interiorização no final da carreira profissional, de desinvestimento no trabalho em prol de si próprias (Hubermann apud Nóvoa, 2008, pág. 38 a 46).

### **2.3 – Imagem Profissional Docente na Sociedade Contemporânea**

De acordo com o que tem sido exposto nesta pesquisa, a subjetividade dos indivíduos e os parâmetros sociais em que eles estão inseridos não podem ser desconsiderados. Muito pelo contrário, a trajetória de vida, a afetividade, emoção, crenças e valores pessoais, assim como as experiências escolares anteriores, as características das instituições em que trabalharam, o contexto político ou econômico são determinantes na sua formação e no seu desempenho profissional.

Neste sentido, Esteve afirma que atitudes de desilusão e renúncia foram se desenvolvendo em paralelo com a degradação da imagem profissional docente. Diz, ainda, que a passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas implicou no aparecimento de problemas de ordem qualitativa, o que gerou um sentimento de desencanto aos muitos professores que não souberam redefinir o seu papel perante esta nova situação. (Esteve apud Nóvoa 2008, pág.95 e96)

Neste contexto de mudanças sociais, o autor ressalta que, independente da origem da mudança, são os atores que se expõem, são eles que terão que achar uma saída árdua, ainda que não sejam os responsáveis pela situação, o que fará crescer um sentimento de mal estar docente. Este sentimento aparece na literatura pedagógica como um “conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social”. (Esteve 2008, pág. 97)

“Um elemento importante no desencadear do mal-estar docente é a falta de apoio, as críticas e a demissão da sociedade em relação às tarefas educativas, tentando fazer do professor o único responsável pelos problemas do ensino, quando estes são problemas sociais que requerem soluções sociais”.(Esteve apud Nóvoa, 2008, pág. 98)

Há aqui um diálogo com Nóvoa (2006) quando este afirma que a sociedade foi transferindo para a escola muitas tarefas, as quais foram apropriadas, aos poucos, pelos professores, o que “tem levado em muitos casos a um excesso de dispersão, à dificuldade de definir prioridades, como se tudo fosse prioridade” (Nóvoa, 2006, pág.6). Dialoga, também, com Fullan & Hargreaves (2000) e Lima (2009), quando estes afirmam que as avaliações não contemplam todos os aspectos do contexto real em que se dá a aprendizagem dos alunos.

Nesta escola de realidade complexa e acesso universalizado, o professor desenvolve um conhecimento de configuração cognitiva própria, o qual é relacionado, mas ao mesmo tempo é diferente, do saber científico de referência, visto que ele é oriundo das necessidades e imposições do processo educativo e relacionado com questões relativas à transposição didática, ao conhecimento de referência e cotidiano, assim como “à dimensão histórica e sociocultural numa perspectiva pluralista. (...) O contexto social, as escolhas econômicas ou políticas vão ter grande influência nas opções didáticas” (Monteiro, 2001, pág. 127).

Fatores sociais e contextuais influenciam tanto na escola como no trabalho e imagem do professor uma vez que os problemas na sala de aula são encarados como sua atribuição, gerando sentimentos de desajustamento e de impotência. Esteve relaciona doze indicadores básicos de mudanças recentes na área da educação, sendo que nove referem-se ao desenvolvimento de novas concepções de educação relacionadas ao contexto social da função docente, apesar da incidência na atuação do professor em sala de aula. (Esteve, 2008, pág.99). Entre eles cabe destacar:

Fragmentação do trabalho do professor – para além das aulas, nos últimos vinte anos, os professores passaram a desenvolver outras tarefas dentro da escola ampliando seu leque de funções levando a falta de tempo para atender às múltiplas responsabilidades que tem se acumulado sobre o professor como causa fundamental do seu esgotamento. (Esteve, 2008, pág.107)

Aumento das exigências em relação ao professor – embora não tenha havido mudanças significativas na formação dos professores, há um processo histórico de aumento de responsabilidades do professor, cuja exigência o faz ir além do domínio cognitivo e da matéria que leciona, transforma-o em “facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho em grupo, e, que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração e da educação sexual, etc” (Esteve, 2008, pág.100).

Inibição educativa de outros agentes de socialização – nos últimos vinte anos, valores básicos que eram tradicionalmente transmitidos pela família tem sido transferidos para o âmbito escolar. (Esteve, 2008, pág.100).

Aumento das contradições no exercício da docência - atualmente, fruto da ruptura do consenso sobre a educação, o professor está sempre sujeito a críticas, tanto no plano dos

valores como no domínio metodológico, independente do modelo que escolher. (Esteve, 2008, pág.102)

Como assinala Fraure (1973), pela primeira vez na história, a sociedade não pede aos educadores que preparem as novas gerações para responder às necessidades actuais, mas para fazer frente às exigências de uma sociedade futura, que ainda não existe. ((Esteve apud Nóvoa 2008, pág.103)

Mudança de expectativas em relação ao sistema educativo - a configuração dos sistemas educativos passou por algumas mudanças relevantes: de um sistema de ensino das elites, baseado na seleção e competência, para um ensino de massas, “muito mais flexível e integrador, mas incapaz de assegurar, em todas as etapas do sistema, um trabalho adequado ao nível do aluno”, acarretando a diminuição da motivação do aluno para estudar e a diminuição da valorização social do sistema educativo (Esteve, 2008, pág.102 e 103).

Modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo – frente às modificações na configuração dos sistemas de ensino, o apoio da sociedade modificou-se. A preocupação dos pais em relação ao futuro dos filhos e a constatação de que a massificação do ensino não produziu a igualdade e promoção social esperadas gerou a retirada de apoio por parte da sociedade, colocando os professores como responsáveis diretos do sistema e, conseqüentemente, responsáveis diretos por todas as lacunas, fracassos, imperfeições e males nele existentes (Esteve, 2008, pág.104).

Citando as pesquisas de Patrice Ranjard (1984 - França) e Martin Cole (1985, 1989 – Inglaterra), Esteve afirma que a falta de apoio e de reconhecimento social do trabalho docente e a valorização negativa do professor como bode expiatório e responsável universal de todos os males do sistema é uma das marcas do nosso tempo e é cada vez mais evidente. E baseando-se no trabalho de Ranjard (1984), declara que “os docentes, quando se fala do seu trabalho, se sentem agredidos e vivem, coletivamente, sob o império de um autêntico sentimento de perseguição” (Esteve, 2008, pág.102 e 104).

Escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho – um dos fatores que fomentam o mal estar docente é a falta de recursos generalizada. “A massificação do ensino e o aumento das responsabilidades dos professores não se fizeram acompanhar de uma melhoria efetiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que se exerce a docência” (Esteve, 2008, pág.107).

Gatti (2009) corrobora esta informação ao declarar, baseada no relatório da OCDE, que nos últimos vinte anos os salários dos professores têm diminuído em relação a outras ocupações que exigem os mesmos níveis de educação e formação, sendo a remuneração salarial, juntamente com a melhoria das condições de trabalho, de satisfação profissional e oportunidades de emprego, elemento-chave para o aumento da atração pelo trabalho docente (Gatti, 2009, pág. 148).

Citado por Esteve (2008), Veenman (1984) utiliza o conceito de “choque com a realidade” para descrever esta ruptura da imagem ideal ensino, e Abraham (1987) define como uma contradição entre o eu real (o que eles são diariamente nas escolas) e o eu ideal (o que eles queriam ser ou pensam que deveriam ser). O cotidiano escolar e o enfrentar desta “crise”, levou o autor a agrupar os professores em quatro grandes grupos segundo suas reações: desde o grupo que tem atitudes positivas e que reconhecem que devem transformar sua prática em sala de aula para adaptarem-se às novas exigências, até o grupo daqueles que têm medo das mudanças e as rejeitam (Esteve, 2008, pág. 109 e 110).

Independente da fase profissional do docente ou a que grupo ele possa pertencer, podemos ter a certeza de que sua prática é fruto da sua história de vida, da sua trajetória enquanto pessoa e profissional (Goodson, 2007, pág. 72).

Considerando, então, os professores como sujeitos de sua prática e considerando as avaliações externas parte desta prática, as percepções sobre das avaliações pode influenciar na adesão às mesmas, assim como exercer alguma influência na prática docente.

#### **2.4 – Professores, percepções e avaliações.**

Procurando investigar a hipótese de que os professores utilizam dados de avaliações na tomada de decisões em prol de melhorias nas escolas norte americanas, Ingram, Louis e Schroeder (2004) utilizaram dados de um estudo longitudinal de nove escolas de ensino médio, consideradas promotoras de processos de melhoria contínua. Na pesquisa, ao falar sobre decisões, vários professores descreveram situações em que sentiram que os dados foram mal utilizados ou não utilizados pelos atores escolares. Os depoimentos sugeriram que os professores veem como prática comum a omissão ou distorção de dados. Indicaram, também, a necessidade de aumentar a capacidade dos gestores de utilizar dados na tomada de decisão (Ingram, Louis e Schroeder, 2004, pág. 1276).

Os autores verificaram que alguns professores alegam que cumprem o currículo e que a aprendizagem depende dos alunos. Este comportamento acaba desvelado pelas avaliações.

This statement reflects an important cultural value that is challenged by data-based decision making at the school level. In the recent past, teachers could ignore outcome data if they wanted to. They could isolate themselves in their classrooms and teach their subject, in which case there is very little organizational learning. The notion that teachers should, collectively, take responsibility for student outcomes is both recent and controversial (Ingram, Louis e Schroeder, 2004, pág. 1278).

Considerando que há desafios políticos, culturais e técnicos, os autores concluíram que a maioria dos professores estão dispostos a utilizar dados para melhoria contínua, porém têm preocupações significativas sobre o tipo de informação disponível e como estas são usadas para julgar o seu próprio desempenho e dos colegas. Os professores entrevistados para o estudo sugerem majoritariamente que a utilização de dados para tomada de decisão e melhoria contínua é ideal, mas, nas condições presentes no seu contexto, também é irreal. Suas descobertas sugeriram, também, que os professores são mais propensos a usar dados sistemáticos quando estão envolvidos, como um grupo, no estudo de um processo que precisa ser melhorado (Ingram, Louis e Schroeder, 2004, pág. 1258 e 1281 a 1283).

Ao investigar a profissão docente e a padronização exigida após a promulgação da lei *No Child Left Behind*, Wills e Sandholtz (2009) ocuparam-se, por dez meses, de um estudo qualitativo (observação e entrevistas) sobre a prática de uma professora experiente<sup>20</sup>. A escola foi selecionada em função de ser uma escola de baixo desempenho, mas com avanço medido nos testes padronizados e pressão para continuar a elevar as notas dos alunos, e pela disciplina de estudos sociais ser parte do currículo.

Ao examinar a prática desta professora em estudos sociais, um assunto não incluído nos testes, os autores verificaram dilemas relativos a sua autonomia. Embora capaz de tomar decisões independentes, a professora enfrentou conflitos entre cumprir sua obrigação profissional (aumentar os escores nos testes) e trabalhar como acreditava ser melhor para atender às necessidades e interesses de seus alunos. Suas decisões não foram guiadas por pressões de gestores da escola ou do distrito, mas pela simples falta de tempo para os estudos sociais dado o aumento do tempo e os recursos dedicados à linguagem e à matemática (Wills e Sandholtz, 2009, pág. 1072 e 1110).

---

<sup>20</sup> Cabe ressaltar que este estudo é apenas ilustrativo, pois baseia-se na análise da prática de uma única professora. Do ponto de vista científico, as conclusões que proporciona possuem pouco valor.



Wills e Sandholtz (op. cit.) concluíram que este caso demonstrava que a autonomia profissional docente pode estar sendo minimizada sutilmente em meio as políticas de responsabilização, mesmo em áreas não submetidas aos testes. Os autores denominam de “profissionalismo forçado”, que representa uma nova situação em que os professores mantêm autonomia nas práticas de sala de aula, mas suas decisões são significativamente circunscritas por pressões do contexto e exigências de tempo que desvalorizam a sua experiência profissional, julgamento e experiência (Wills e Sandholtz, 2009, pág. 1111).

Em meio a controvérsia que cerca as pesquisas que relacionam testes e magistério, Neumann (2013) estudou o impacto dos mesmos na prática docente. Sua pesquisa foi realizada no contexto específico de uma única classe por mais de dois anos, através de observações semanais e entrevistas com uma professora de estudos sociais, tendo como objetivo verificar o impacto das avaliações na prática docente. Considerando este estudo<sup>21</sup>, o autor conclui que seus resultados contrariam grande parte da literatura sobre ensino e avaliações externas, a qual apresenta as avaliações como totalmente prejudiciais para o ensino, para aprendizagem rica e significativa. Neste estudo, o autor verificou um trabalho qualificado para atender às demandas das avaliações externas conjugado com o empenho de cumprir suas próprias metas de aprendizagem para os alunos, embora a professora ainda tivesse que escolher como iria planejar suas aulas. O autor verificou, também, que, embora as avaliações tivessem influência significativa sobre o trabalho da professora, não eram a principal influência. Seu trabalho era guiado pela crença de que os alunos precisam de uma base ampla para desenvolver seu próprio pensamento, mostrando que a influência das avaliações em sala de aula depende de como os professores as interpretam e deixam guiar suas ações. (Neumann, 2013<sup>22</sup>)

Silva (2007) ao estudar a implantação do SIMAVE em Uberlândia, afirma que os professores foram avisados sobre o sistema de avaliação um mês antes da implantação, gerando sentimentos de “surpresa, indiferença, descrédito, expectativa e sensação de despreparo, exclusão e de estar sendo vigiado”, que ainda perduraram por algum tempo após

---

<sup>21</sup>Cabe ressaltar que este estudo é meramente ilustrativo e não generalizável, uma vez que baseia-se na prática e percepções de uma única professora. Do ponto de vista científico, as conclusões que proporciona possuem pouco valor.

<sup>22</sup>NEUMANN, J. Teaching to and Beyond the Test: The Influence of Mandated Accountability Testing in One Social Studies Teacher’s Classroom. Teachers College Record Volume 115 Number 6, 2013. Acessado em 10 de janeiro de 2013. Disponível em <http://www.tcrecord.org> ID Number: 16974.

sua implantação. Destaca, ainda, que os professores têm receio da histórica descontinuidade das políticas em geral, e das políticas educacionais no Brasil (Silva, 2007, pág.245).

O ranqueamento de escolas é outro ponto que aparece nos debates. Para Souza (2007), 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. Isso se deve ao fato “da pequena cultura de avaliação que temos na sociedade e na educação brasileira” (Souza, 2007, pág.69).

Brooke afirma que a primeira crítica de ordem técnica diz respeito à classificação de escolas “dada à ausência de referências ou padrões que poderiam indicar se as escolas mais bem colocadas alcançaram de fato um nível de qualidade”, e outras dúvidas “dizem respeito à dificuldade de explicar o significado dos testes (...) e as características dos itens empregados” (Brooke, 2006, pág. 391-392).

Silva (2007) relatou que, quando os resultados do SIMAVE foram divulgados, os professores não compreenderam a linguagem técnica, nem os caminhos percorridos para se chegar a tais resultados, mesmo os professores de matemática, mais familiarizados com processos estatísticos. Por outro lado, a autora constatou uma tendência positiva, ainda que tímida, dos professores utilizarem esses resultados para orientar suas práticas, investindo, sobretudo, nas insuficiências dos alunos. (Silva, 2007, pág.251)

Na pesquisa publicada em 2004 pela UNESCO sobre o perfil dos professores brasileiros, verificou-se que, na percepção dos professores, o SAEB é uma das ações do Ministério da Educação tidas como mais polêmicas. Segundo o relatório

“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 neste estudo, o SAEB foi o que recebeu o menor percentual de aprovação entre os professores – 1.105.663 em números absolutos, equivalentes a 65,1% do total, sendo também o segundo menos conhecido, ou sobre o qual 13,3% dos pesquisados – o que significa 225.885 pessoas – não quiseram opinar” (relatório da UNESCO, pág. 112 e 113).

O contexto de ampliação de acesso à educação, de mudanças de percepção da sociedade acerca das obrigações das famílias, da escola e do trabalho docente permeados pelas políticas de avaliação da aprendizagem dos alunos e dos sistemas educacionais traz para o foco a figura do professor. Nóvoa (2006) afirma que esta intensificação do trabalho docente

- pautado por inúmeros afazeres, inúmeros relatórios, inúmeras coisas - dificulta muito o trabalho dos professores. Contudo, ressalta que “os professores não podem viver numa lógica isolada, fechados em sua sala de aula, sem prestarem contas a ninguém, sem ter uma parte dessa reflexão mais coletiva” (Nóvoa, 2006, pág. 20).

O capítulo IV desta pesquisa pretende contribuir para a reflexão sobre dos sistemas de avaliação, principalmente nos municípios do Rio de Janeiro e Duque de Caxias, focando nas percepções dos professores, captadas nas seções dos Grupos Focais realizados.

### **CAPÍTULO III - ESTRATÉGIAS DE PESQUISA**

Com base na literatura apresentada até agora, podemos afirmar que estamos em uma fase em que modelos de avaliação e responsabilização são realidades instituídas em diversos países, incluindo o Brasil, havendo necessidade de se verificar como a implantação e a realização destas avaliações estão sendo percebidas pelos atores escolares, em especial os professores.

Procurando responder às questões apresentadas e atender aos objetivos iniciais, esta pesquisa utilizou como metodologia os grupos focais, uma vez que esta promove a interação entre os participantes em um ambiente razoavelmente relaxado e controlado de troca de experiências, sendo os mesmos escolhidos de forma a abranger sua variedade (Lervolino e Pelicioni, 2001). Reconhecemos que através de tal metodologia é possível conhecer e entender como se estruturam diferentes percepções e atitudes acerca de um fato, prática, produto ou serviço. Especificamente nesta pesquisa, podemos verificar como os professores investigados percebem as políticas de avaliação e responsabilização implementadas nos seus municípios.

Cabe ressaltar que os professores foram escolhidos de acordo com determinados critérios, a serem apresentados posteriormente, e convidados a participar dos grupos focais, embora poucos tenham aceitado. Tal fato confere certo viés nesta amostra, porém este estudo ajuda a delinear o ponto de vista dos docentes quanto às avaliações externas.

#### **3.1 – Seleção dos Municípios**

Com o intuito de facilitar a realização dos grupos focais, foi escolhido somente o município de Duque de Caxias da região metropolitana e a 4ª Coordenadoria Regional de Educação na capital.

O Município de Rio de Janeiro foi escolhido por ser um dos maiores sistemas educacionais públicos do país, contando com 1.068 escolas, 250 creches públicas, 65 EDIs (Espaço de Desenvolvimento Infantil) e outras 179 creches conveniadas. A SME-RJ conta com cerca de 38 mil professores e atende a 685.279 alunos, conforme dados disponíveis no seu site. A política de avaliação do município prevê o pagamento de bônus para as escolas que atingem ou superam as metas de acréscimo previstas com relação ao IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, nos anos ímpares, e no IDERIO - Índice de

Desenvolvimento da Educação do Município do Rio de Janeiro, nos anos pares<sup>23</sup>. Nesse sentido, pode ser considerada uma política de avaliação com responsabilização forte - política de *high stakes*, embora não sejam previstas sanções de nenhum tipo para aquelas que não atingirem as metas.

O Município de Duque de Caxias possui também uma grande rede de ensino público, estando entre as três maiores redes da região metropolitana do Estado, com 174 escolas, aproximadamente 6 mil professores e 86 mil alunos, conforme informações da SME. O desenho da política é de avaliação sem responsabilização.

Os diferentes desenhos das políticas de avaliação implantadas nestes dois municípios permite traçar as percepções dos professores em função da política e da sua realidade de trabalho. Evidentemente, a localização de nossa equipe de pesquisa no Rio de Janeiro também moldou a escolha desses municípios, por conveniência operacional.

### 3.2 – Seleção das Escolas

Como planejamento inicial, dividimos as escolas pelos níveis de ensino – 1º e 2º segmentos do ensino fundamental e ensino médio, localização – região da capital e região metropolitana – e pelos critérios de pontuação no IDEB – escolas com alto e baixo desempenho. Definimos, em seguida, a quantidade de grupos focais a serem realizados nos diversos níveis de ensino, conforme mostra a tabela abaixo.

| Nível   |                                | Localização   | Desempenho |       |
|---------|--------------------------------|---------------|------------|-------|
|         |                                |               | Alto       | Baixo |
| Escolas | 1º segmento Ensino Fundamental | Capital       | 2          | 2     |
|         |                                | Metropolitana | 2          | 2     |
|         | 2º segmento Ensino Fundamental | Capital       | 2          | 2     |
|         |                                | Metropolitana | 2          | 2     |
|         | Ensino Médio                   | Capital       | 2          | 2     |
|         |                                | Metropolitana | 2          | 2     |

As escolas foram separadas em três grupos de acordo com a nota padronizada da Prova Brasil 2009 (nota de 0 a 10 considerando notas em matemática e português), tendo sido classificadas como escolas de alto desempenho as do tercil superior e como de baixo desempenho as do tercil inferior. O uso da nota da Prova Brasil possibilitou a utilização do

<sup>23</sup> Decreto nº 33.399 da Prefeitura do Rio de Janeiro, de 16 de fevereiro de 2011.

mesmo critério para os dois municípios por ser aplicada nacionalmente, além de representar somente o desempenho dos alunos visto que o IDEB envolve também o fluxo escolar. Estas escolas também possuem trajetória de participação nas avaliações do Prova Brasil, 2005, 2007 e 2009.

Além da classificação em alto e baixo desempenho, selecionamos, no Município do Rio de Janeiro, escolas que receberam e que não receberam bonificação em 2010 (baseado no IDEB de 2009), tanto para as de alto como para as de baixo desempenho, incluindo, assim a variável “bonificação” na seleção aleatória das escolas. Como a principal diferença entre Rio de Janeiro e Duque de Caxias é a inexistência de bonificação por desempenho, esta variável não foi inserida na escolha das escolas do último município.

Partindo desses critérios, foram escolhidas a 2ª e a 4ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), no Rio de Janeiro, e o 1º e o 2º Distritos, em Duque de Caxias, por sua representatividade dentro dos sistemas municipais de ensino. Embora ambas tenham sido contatadas, somente na 4ª CRE encontramos acolhida para a pesquisa.

A 4ª CRE, no momento da pesquisa<sup>24</sup>, compreendia os bairros Ilha do Governador, Maré, Penha, Brás de Pina, Penha Circular, Bonsucesso, Manguinhos, Olaria, Ramos, Cordovil, Jardim América, Parada de Lucas e Vigário Geral, na zona norte do Município. Em 2010 possuía uma população de 817.408 habitantes, distribuídas entre localidades de diferentes NSE, 77 escolas, sendo 55 de segundo segmento (13 só com segundo segmento e 42 com primeiro e segundo segmentos)<sup>25</sup>.

No município de Duque de Caxias, o segundo segmento é oferecido, em sua grande maioria, pela Rede Estadual de Educação, o que fez com que selecionássemos escolas com apenas o primeiro segmento. Embora alguns professores não tenham confirmado a participação na pesquisa, foi possível montarmos um grupo focal com professores de escolas com alto desempenho e um com escolas de baixo desempenho.

O planejamento inicial era realizar grupos focais com escolas de alto e de baixo desempenho nos dois municípios, tanto para diretores<sup>26</sup> como para professores. Contudo,

---

<sup>24</sup> Posteriormente foi desmembrada, dando origem à 11ª CRE.

<sup>25</sup> <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=94101> e [http://desiderata.org.br/indicadores/cre\\_ra.html](http://desiderata.org.br/indicadores/cre_ra.html)

<sup>26</sup> A pesquisa é mais abrangente do que o recorte apresentado nesta dissertação, conforme mencionado anteriormente. Sendo assim, as percepções dos diretores expressas nos GF não serão abordadas.

apesar de termos autorização da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para realização da pesquisa, encontramos forte restrição ao desenho que havíamos feito, por recusa direta da 2º CRE e das direções escolares, sem que saibamos os motivos destas atitudes.

Após a 4ª CRE ter aprovado a participação das escolas na pesquisa, as mesmas foram selecionadas aleatoriamente dentro de seus respectivos tercis para que pudéssemos iniciar os convites.

Os diretores foram contatados e informados sobre o teor da pesquisa e sobre a importância de sua participação. Após sua participação na pesquisa, solicitamos aos diretores que indicassem docentes que satisfizessem o perfil apresentado pelo grupo de pesquisa, conforme descrito adiante.

### **3.3 – Seleção dos Professores**

O perfil traçado para os professores foi baseado no tempo de experiência como docente, ou seja, para participar dos grupos focais, os professores deveriam ter pelo menos 3 anos de rede, ser ou terem sido regentes de turma e já ter tido experiência com as avaliações externas. Buscamos, também, professores de diversas disciplinas, como língua portuguesa, matemática, letras, história, geografia, biologia, física, entre outras.

Após montado o perfil dos docentes, solicitamos aos diretores que participaram dos grupos focais que indicassem os docentes que satisfizessem o perfil desejado. De posse dos nomes dos docentes, iniciamos os convites para participação nos grupos focais.

A ideia inicial era realizar dois grupos focais: um com professores de escolas de alto desempenho e outro com escolas de baixo desempenho em cada município. Em Duque de Caxias houve aceitação por parte dos professores dos dois grupos escolares, permitindo a realização de grupos focais tanto com professores de escolas de alto desempenho como de docentes de escolas de baixo desempenho. No Rio de Janeiro, houve aceitação dos professores de escolas de baixo desempenho, embora os docentes das escolas de alto desempenho não tenham aceitado participar da pesquisa.

Para análise desta pesquisa, contamos com a participação de 10 professores de escolas de alto desempenho e 12 professores de escolas de baixo desempenho do Município de Duque

---

de Caxias. No Rio de Janeiro, foram realizados somente grupos focais com professores de escolas de baixo desempenho, em um total de 14 docentes divididos em dois grupos, conforme tabela a seguir.

| Professores                        |                |                 |      |      |
|------------------------------------|----------------|-----------------|------|------|
|                                    |                |                 | GF 1 | GF 2 |
| Escolas com<br>Baixo<br>Desempenho | 1º<br>Segmento | Com bonificação | 0    | 0    |
|                                    |                | Sem bonificação | 1    | 1    |
|                                    | 2º<br>Segmento | Com bonificação | 1    | 3    |
|                                    |                | Sem bonificação | 5    | 3    |
| Total                              |                |                 | 7    | 7    |

### 3.4 – Coleta de dados e categorias de análise

A coleta de dados foi realizada mediante a gravação dos grupos focais e posterior transcrição. O roteiro da pesquisa<sup>27</sup> foi testado com um grupo focal experimental e posteriormente ajustado. As questões do roteiro objetivam mapear a opinião e o nível de conhecimento acerca das avaliações externas, a experiência com as mesmas, as relações entre os resultados de desempenho, sua divulgação e as escolas, assim como as mudanças no cotidiano escolar. Foi também solicitado aos professores que respondessem um questionário<sup>28</sup> visando o estabelecimento do perfil dos mesmos.

Os dados transcritos foram inseridos em um programa de análise de dados qualitativos – software NVIVO – permitindo a organização das informações em eixos e categorias, e análise e relacionamento das informações.

A partir do roteiro aplicado nos grupos focais, foram criadas as categorias de análise que contemplassem os objetivos propostos nesta pesquisa, agrupadas em três eixos temáticos.

1. Conhecimento acerca das avaliações externas – levantamento do nível de conhecimento que os professores possuem sobre as avaliações externas (conhecimento das diferentes avaliações, índices, cálculos, metas) e suas opiniões sobre as mesmas.

<sup>27</sup> Anexo 1

<sup>28</sup> Anexo 2



2. Mudança no trabalho desenvolvido na escola e, especificamente na prática docente, a partir da implantação das avaliações externas – caracterização das atitudes dos gestores escolares e dos professores e a possível relação entre elas na tentativa de identificar resistências ou aprimoramento na prática docente.

3. Sentimentos desenvolvidos pelos professores em função das avaliações externas – caracterização dos sentimentos e percepções nutridos pelos docentes acerca da própria profissão e prática em função das avaliações externas.

Os dados obtidos a partir da análise das falas dos docentes nos grupos focais foram, sempre que possível, analisados à luz do referencial teórico aqui apresentado com o objetivo de estabelecer uma análise mais consistente.

### **3.5 – Dificuldades encontradas**

Dentre as dificuldades encontradas, destaca-se a não aceitação da 2ª CRE na participação os grupos focais. Apesar de termos conseguido autorização da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e de inicialmente a Coordenadora ter autorizado, após alguns contatos, a autorização foi revertida, causando desgaste no contato com as escolas e atraso no cronograma da pesquisa.

Com a desistência da 2ª CRE, contatamos a 4ª CRE, a qual autorizou a pesquisa nas suas escolas. Iniciamos, então, o contato com os Diretores. Aqueles que aceitaram participar, indicaram posteriormente os professores que se enquadravam no perfil apresentado pelo grupo de pesquisa, conforme já mencionado.

Neste momento, a grande dificuldade foi o contato com os professores e a desconfiança apresentada pelos mesmos, apesar de nos identificarmos e apresentarmos autorização para pesquisa. Os professores das escolas de alto desempenho não se disponibilizaram a participar da pesquisa, causando o não cumprimento do planejamento inicial quanto à quantidade e perfil dos grupos focais. Apenas alguns docentes se mostraram interessados, mas alegaram não ter tempo para tal atividade. Os contatos com os professores das escolas de baixo desempenho ocorreram com tranquilidade, embora alguns não tenham aceitado participar, fazendo com que precisássemos substituí-los de acordo com a lista de professores que possuíamos.

No município de Duque de Caxias também foi necessário substituir alguns professores que não puderam participar dos grupos focais. Embora todos tenham se mostrado interessados, alguns não puderam compatibilizar horários e compromissos.

A falta de disponibilidade de tempo dos professores para a participação na pesquisa, principalmente no município do Rio de Janeiro, acarretou atraso no cronograma de realização dos grupos focais em geral e a falta de realização do grupo focal com professores de escolas de alto desempenho no município do RJ. Apesar desta dificuldade foi possível obter informações ricas e significativas para elaboração das análises.

Outra dificuldade foi a coleta de informações oficiais quanto à política de avaliação do município de Duque de Caxias. Os sites da prefeitura e da Secretaria Municipal de Educação deste município não disponibilizam informações sobre a Prova Caxias.

Destaco, também, a impossibilidade de relacionar os casos de mudança na prática docente (aprimoramento e resistência) com o perfil de cada professor em virtude dos questionários aplicados não possuírem identificação. Ressalto, ainda, a dificuldade de estabelecer relações entre o discurso apresentado pelos professores e a literatura relativa a profissão docente, sua trajetória e seus saberes, pelo mesmo motivo. Contudo, foram estabelecidos perfis para os grupos focais na tentativa de estabelecer esta relação por grupo.

## **CAPÍTULO VI – RESULTADOS**

### **4.1 - Perfil dos Grupos Focais**

A partir dos questionários preenchidos pelos professores que participaram dos grupos focais foi possível traçar algumas características comuns, embora não possa ser considerado um perfil exato pelo fato dos grupos serem heterogêneos.

#### **Município de Duque de Caxias – Escolas de Alto Desempenho – 10 docentes**

O grupo foi composto de professoras em quase sua totalidade – apenas um homem no grupo - com idade entre 30 e 49 anos (cinco entre 30 e 39 anos e três entre 40 e 49 anos). Todos com nível superior (uma em língua portuguesa, três matemática, duas pedagogia, três em letras e uma em história), sendo 8 com pós graduação.

Como professores da educação básica, oito trabalham há mais 6 anos, sendo que três trabalham há mais de 11 anos e duas há mais de 16. Na escola atual, cinco trabalham há menos de 5 anos, três entre 6 e 10 anos e duas entre 11 e 15 anos. Cinco professores trabalham em 2 escolas e um em 3 escolas.

Em relação a cursos de capacitação/qualificação em avaliações externas, somente três declararam que já fizeram o curso oferecido pela rede e uma estava fazendo o curso na época da realização do grupo focal, embora todas tenham declarado ter intenção de fazer algum curso sobre o assunto. Dos professores que fizeram o curso, dois declararam que o mesmo fez pouca diferença em sua atuação prática.

#### **Município de Duque de Caxias – Escolas de Baixo Desempenho – 12 docentes**

O grupo foi composto de professoras em sua totalidade, com idade superior a 40 anos (oito entre 40 e 49 anos). Dois terços possuem nível superior (uma matemática, uma em história, três em letras, uma em geografia, uma ciências contábeis e uma em psicologia), sendo 8 com pós graduação. Neste grupo, quatro possuem curso normal de nível médio.

Como professores da educação básica, onze trabalham há mais 16 anos, sendo que sete trabalham há mais de 20 anos. Somente uma professora trabalha há menos de 5 anos na educação básica. Na escola atual, três trabalham há menos de 5 anos, quatro trabalham entre 6 e 10 anos e três entre 16 e 20 anos. Os professores trabalham na rede de Duque de Caxias, sendo que oito delas trabalham em 1 escola, três em 2 escolas e uma em 3 escolas.

Em relação a cursos de capacitação/qualificação em avaliações externas, cinco declararam que já fizeram o curso oferecido pela rede e uma estava fazendo um curso sobre avaliações externas em instituição particular na época da realização do grupo focal, embora todas tenham declarado ter intenção de fazer algum curso sobre o assunto. Dos professores que fizeram o curso, três declararam que o mesmo fez pouca diferença em sua atuação prática.

#### **Município do Rio de Janeiro – Escolas de Baixo Desempenho – Grupo 1 - 7 docentes**

Este grupo foi composto de quatro professoras e três professores, todos com idade superior a 40 anos (dois com idade entre 40 e 49 anos, dois entre 50 e 54 anos e dois com idade superior a 55 anos). Todos possuem nível superior (Matemática, letras, história, licenciatura em geografia, ciências biológicas, pedagogia e licenciatura/administração escolar), sendo 2 com pós graduação e 1 com pós doutorado.

Como professores da educação básica, quatro trabalham há mais 20 anos, um há mais de 16 anos, um entre 6 e 10 anos e um há menos de 5 anos. Na escola atual, três trabalham há menos de 5 anos, um entre 6 e 10 anos, um entre 11 e 15 anos e um entre 16 a 20 anos. Quatro professores trabalham em 1 escola e os demais trabalham em 2 escolas.

Em relação a cursos de capacitação/qualificação em avaliações externas, somente dois declararam que já fizeram curso sobre o assunto, um pela rede e um por uma instituição particular. Nenhum professor estava realizando cursos sobre o tema na época da realização do grupo focal e dois informaram que não pretendiam fazer curso sobre o assunto. Dos professores que fizeram o curso, um declarou que o mesmo fez muita diferença em sua atuação prática.

#### **Município do Rio de Janeiro – Escolas de Baixo Desempenho – Grupo 2 - 7 docentes**

Este grupo foi composto de quatro professoras e três professores com faixa etária bastante heterogênea, variando de 25 anos a mais de 55 anos.

Cinco professores possuem nível superior (dois em física, dois em letras e um com curso normal de nível superior). Nenhum professor possui pós-graduação.

Como professores da educação básica, três trabalham há mais 20 anos, um entre 16 e 20 anos e três entre 6 e 10 anos. Na escola atual, três trabalham há menos de 5 anos, dois entre 11 e 15 anos, um entre 16 a 20 anos e um há mais de 20 anos. Três professores trabalham em 3 escolas, dois e 2 escolas e dois em 2 escolas.

Na época da aplicação do grupo focal, nenhum professor havia feito ou estava fazendo algum curso de capacitação/qualificação em avaliações externas, embora todos declarassem ter intenção de fazê-lo.

## **4.2 – Análise dos depoimentos dos professores**

A análise dos depoimentos dos professores coletados durante a aplicação dos grupos focais foi realizada à luz do referencial teórico apresentado anteriormente.

### **4.2.1 - Conhecimento acerca das avaliações externas**

Não houve variação significativa no nível de conhecimento demonstrado pelos membros dos grupos focais sobre as avaliações externas. Com exceção de um professor do município do Rio de Janeiro, a maioria dos professores já havia tido contato com algumas das provas, mas se confundiam ou ignoravam aspectos metodológicos que cercam as avaliações. O professor demonstrava tal conhecimento ao posicionar-se sobre o tema conforme a fala abaixo:

Prof. 14<sup>29</sup> - Mas a avaliação externa, ela vai quantificar e não qualificar. Porque a qualificação envolve outros quesitos, mas é uma estatística, uma ordem numérica estabelecida por um currículo mínimo. (...) Essas avaliações servem como um parâmetro estatístico dentro de uma política pública. É só entrar no site do Inep que está tudo lá. E isso rege a educação no país. Não é nada que surge do além, mas está tudo nas normas. E essas avaliações surgem com esse objetivo, de ver como essas normas têm sido cumpridas, o que as crianças estão aprendendo e se estão. Eu vejo com bons olhos.

De uma maneira geral, os demais professores mostraram pouco conhecimento sobre o tema, conforme as declarações a seguir:

Duque de Caxias, Grupo Escolas de Alto Desempenho.

Prof. 13– eu sei que é uma prova que é aplicada pelo governo federal, que é um nível nacional e que é para medir conhecimento dos alunos e assim, você bota num ranking e teoricamente você diz que aquela escola foi boa. (...) ontem mesmo estava vendo no jornal nacional que no mesmo município, bem próximas, uma escola foi maravilhosa e a outra não foi (...) que disparidade é essa de um ensino para o outro? Ninguém senta com a gente... Acho que é a primeira vez que a gente senta pra discutir essa questão.

Duque de Caxias, Grupo Escolas de Baixo Desempenho.

Prof. 8 - Conheço, mas eu nunca tive assim em mãos a prova, eu sei que eu aplico nos meus alunos bastante atividades objetivas para eles com raciocínio lógico, até porque eu escuto falar que é assim. A prova Brasil são questões objetivas, então, eu

---

<sup>29</sup> O Prof. 14 declarou durante a conversa fazer parte da confecção dos cadernos pedagógicos para o município do RJ e demonstrou maior conhecimento acerca das avaliações nacionais e internacionais do que os demais docentes presentes no grupo focal.

procuro trabalhar em sala de aula. Mas dizer que eu já estive com prova em mãos, não, nunca fiz curso.

Prof. 10 - Então eu fico só me questionando qual é a proposta dessa avaliação, pra que? Porque às vezes a gente fica se sentindo muito coagido no sentido de você... Você não é um bom profissional? Você não está fazendo um bom trabalho? Sua turma não está...a sua nota está baixa. O que vocês não fizeram para sua nota ter sido baixa? Então, essa questão eu acho que deveria ter ficado mais clara pra gente, a proposta dessa avaliação. Qual é a proposta real dessa avaliação. Só isso. Que ela é válida, eu acho que é válida, mas, eu acho que tem que ficar mais claro a questão proposta dessa avaliação.

#### Rio de Janeiro, Grupo 1.

Prof. 9 - No município e no governo quando começaram a vir essas provas de avaliação das escolas ou do nosso trabalho, na verdade a gente nem sabe muito bem o que se está avaliando.

Os professores do município do Rio de Janeiro demonstraram, também, certa confusão sobre o que seria uma avaliação externa. Tal confusão é decorrente da aplicação de provas bimestrais vindas da SME para serem aplicadas na escola, sendo seu resultado passível de compor a média bimestral dos alunos da rede, conforme previsto na resolução nº 1.123 da SME. Os diálogos abaixo exemplificam esta confusão, que ocorreu nos dois grupos.

#### Rio de Janeiro, Grupo 1.

Prof. 14: É, mas estamos falando de avaliações externas.

Prof. 9: As bimestrais não são?

Prof. 13: Não, só as externas.

Prof. 9: Mas as bimestrais não são externas, são feitas por nós.

Prof. 14: Não. Vem da SME!

#### Rio de Janeiro, Grupo 2.

Prof. 2- Quando você se refere à avaliação externa, são todas essas?

Mediador- São todas elas, Prova Rio, Prova Brasil...

Prof. 4- A prova bimestral tira? A prova bimestral.

Prof. 2- Externa, não é do professor. É da Secretaria.

Prof. 4- Estou entendendo como Secretaria.

Prof. 2- Eu estava aqui ouvindo: “me deixa entender o que é avaliação externa”.

Prof. 3- São todas essas avaliações que vem de fora.

Prof. 2- Vem de fora, mas dentro do Município?

Prof. 5- A bimestral também, porque quem organiza essa prova não é a escola.

Prof. 3- Não é do professor, pronto.

Prof. 5- É uma prova que pega várias escolas.

A falta de conhecimento ou a confusão acerca das avaliações é semelhante ao relato de Silva (2007) em relação aos professores mineiros e o SIMAVE. Tomando por base as declarações dos professores nos questionários (somente um terço dos professores havia feito ou estava fazendo curso sobre avaliações externas) é possível que o pouco conhecimento acerca das avaliações externas seja fruto da falta de disseminação de informações ou de capacitação sobre o tema. Embora mais da metade daqueles que fizeram curso, tenham afirmado que houve pouca mudança as sua prática.

A familiarização com as avaliações tem ocorrido no dia a dia, conforme as avaliações têm chegado às escolas, sendo que os professores do Rio de Janeiro estão mais familiarizados com as provas bimestrais e Prova Rio, e os professores de Caxias estão mais familiarizados com a Prova Caxias, embora esta esteja sendo aplicada há pouco tempo.

#### Rio de Janeiro, Grupo 2.

Prof. 1- Então, meu contato foi esse: vem a apostila, vem a prova, você trabalha aquilo e é isso. E a provinha Brasil, eu estava acostumada a dar porque, no município, eu trabalhei com o 2º ano há alguns anos. Então lá a gente fez esse trabalho de pegar os descritores da provinha Brasil, de... mas isso é coisa da escola, não foi nada que veio da secretaria. Foi por parte mesmo da direção da escola que se interessou em nos fornecer esse material. E a gente viu, né, que texto a gente pode trabalhar quando a provinha Brasil ele poder fazer a questão tal. E assim a gente foi trabalhando.

Prof. 4- Na prática.

Prof. 6- A minha só na prática.

Prof. 4- É, na prática. Pelo que eu me lembro não houve preparação, não houve um curso. “Vamos começar a trabalhar desta maneira.” “Vamos mudar”, porque foi uma mudança bem radical né. “Vamos mudar a forma de trabalhar, a forma de avaliação”. “Questão do conteúdo. Que também mudou.”

Prof. 4- O que ela falou... essa parte aí, foi jogada, as coisas foram jogadas aí. Vai ter uma Prova Rio no final do ano para a gente, tá. Quando é que vai ser isso? Vai ter a data, vai vir.

Prof. 6- (em relação a PB) Para mim não teve. A questão da preparação.

Prof. 1- (em relação a PB) Na prática.

#### Duque de Caxias, Grupo Escolas de Alto Desempenho.

Prof. 13- Por que não houve uma reunião? Eles não param para outras coisas? Por que eles não pararam num Raul Cortez desses, num teatro, e chamaram o pessoal que fez? ... Porque não reuniram o pessoal e olha... isso aqui vai ser feito assim, desta forma, não é todo ano por isso e por isso...o material é esse...

Há discordância entre as opiniões dos professores quanto a familiarização e divulgação das avaliações nas escolas. No município de Duque de Caxias, Grupo Escolas de Alto Desempenho, os professores relataram que o material de divulgação chega até as escolas, embora nem sempre o leiam.

#### Duque de Caxias, Grupo Escolas de Alto Desempenho.

Prof. 15– Ano passado eu estava como dirigente, então eu tive acesso até pra passar pras meninas... Vem um material explicando exatamente o que é a Prova Brasil, que é entregue aos professores, explicando não o porquê da prova, mas como serão avaliados, como ela acontece. E dentro desses textos que eu li, lá estava explicando que não é só a prova em si que dá a média da escola, existe também essa questão do fluxo escolar, da repetência, da retenção dos alunos, essa questão da evasão... que isso tudo envolve...não sei se estou falando besteira...

Prof. 16– Eu estou trabalhando com aquele aluno naquele momento, mas aquele aluno é da escola. A Prova Brasil, ela é da escola. Então, ela leu não é porque ela trabalhava com o quinto ano, é porque ela sentiu que era importante ler. Esse material foi passado para a gente sim, e ele chega até a escola. Agora, os cálculos exatos de como é feito, de como se chega àquela média, isso aí realmente não sei. Mas não sei porque, no momento, não me prendia a ler aquele material de instrução. Mas veio sim uma instrução, é um livrinho mesmo, vem com a capinha igualzinho. E você ali tem todas as orientações do governo federal sobre a Prova Brasil.

Neste grupo, apesar de vários professores destacarem a ausência de reuniões formais de esclarecimento sobre as avaliações externas, também destacaram a iniciativa e o esforço das escolas para divulgar as avaliações externas aos professores.

Prof. 13 - quem tem esse acesso ao material são as orientadoras pedagógicas, elas passam para o professor (...). As orientadoras pedagógicas se esforçam muito...

Prof. 15 – teve reunião sobre a Prova Brasil com os professores que estavam com o quinto ano...a orientação e o professor. Não de forma aberta onde todo mundo tinha que ter acesso, que todo mundo tinha que saber...

Prof. 22 - na minha escola, as orientadoras fazem um gráfico, de evasão, repetência...Na nossa escola foi passado pela orientadora educacional, tirou um dia de grupo de estudo, e ela passou pra gente desde a educação infantil... foi fazendo os acréscimos, 1º aninho, 2º aninho, 3º aninho... quantos evadidos, quantas retenções, então a gente fez isso bem claro. A nossa escola ficou ciente.

Ao nos referirmos aos índices, os docentes relataram que sabiam o IDEB da escola porque estava exposto na mesma, em cumprimento ao Decreto nº. 34.121, embora alguns não tenham recordado a nota no momento do grupo focal.

Prof. 6 - Como eu falei, agora tem mural com todas as metas, todos os índices, o que está faltando e o que não está. RJ G2

Prof. 8 - Agora, tem que colocar uma plaquinha com a média. RJG1



Contudo, ao perguntarmos se eles sabiam como os índices eram construídos, o desconhecimento ficou nítido, conforme exemplificado nas falas e diálogos selecionados abaixo.

#### Duque de Caxias, Grupo Escolas de Alto Desempenho.

Prof. 20 – a nota, como se chega à nota, isso aí ainda não foi falado pra gente. Mas quando você baixa da internet a Prova Brasil, tem a questão e a explicação...

#### Duque de Caxias, Grupo Escolas de Baixo Desempenho.

Prof. 25 - Eles explicaram não nos mínimos detalhes, mas eles explicaram que entra. Tem o abandono, reprovado por prova.

Prof. 16 – Mas como é feito mesmo o cálculo eu não tenho noção.

#### Rio de Janeiro, Grupo 2.

Prof. 4 - Não, eu queria ver. Eu vim aqui hoje para tentar saber isso. Eu vim para saber como é essa prova aí.

Prof. 1 - Eu sei que não é só a nota.

Prof. 3 - Existem critérios.

#### Rio de Janeiro, Grupo 1.

Prof. 9 - Exatamente não. Eu sei que a evasão escolar conta.

Prof. 13 - É exatamente o que eu queria saber.

Apesar do conhecimento demonstrado pelos professores ser limitado, a opinião destes sobre as avaliações externas não é totalmente desfavorável. Dos 36 docentes, oito reconheceram a importância das avaliações e afirmaram ter uma opinião positiva sobre as mesmas, embora tenham ressaltado limitações e incorreções e criticado a forma como tais avaliações são constituídas e imputadas às escolas. Esta tendência, ainda que tímida, também foi encontrada por Silva (2007) juntamente aos professores de Minas Gerais.

#### Rio de Janeiro, Grupo 1.

Prof. 10 - Mas ao longo do tempo, eu sinto que isso possibilita um maior empenho do professor e dos próprios alunos. A disciplina muda também, eu trabalho todo material que chega na escola, com interpretação, ortografia. Eu realmente gostei. E em relação ao 14º salário, é apenas uma recompensa pelo seu trabalho. Eu acho importante porque o professor induz o aluno a produzir, quando você está bem, a turma sente isso.

#### Rio de Janeiro, Grupo 2.

Prof. 4 - Olha só... é legal, mas eu estou achando uma coisinha errada, na minha opinião...é porque eles vão avaliar os alunos e nós professores só sabemos do conteúdo deste processo de avaliação um pouquinho antes ou nem sabemos. Que a nossa carga, principalmente eu, de matemática, não dá para dar este programa todo não.

Prof. 1 - Eu acho que as avaliações em separado elas são boas, mas como todas elas vão para um único aluno, falta unificar isso. Qual é o conteúdo mínimo para ele fazer todas elas satisfatoriamente.

#### Duque de Caxias, Grupo Escolas de Alto Desempenho.

Prof.20 - A avaliação externa, tanto a Provinha Caxias ou IDEB ou seja o que for, ela é boa, ao meu entender eu considero muito boa, porque está avaliando o meu trabalho como professor, não está fazendo só aquela avaliação que eu faço a cada bimestre, e que eu mesmo produzo.

Prof. 16 - A avaliação do IDEB também é válida, ela é uma forma de eu perceber como é que está o meu trabalho, o trabalho da minha escola, e uma forma inclusive dos pais dos meus alunos perceberem como é a educação ali.

Prof. 21 - Eu gosto de uma ideia de uma avaliação internacional, eu gosto. Porque você traça um parâmetro, aí você se localiza em uma estrutura maior. Não adianta nada eu me fechar na minha escola, na minha região, fazer uma avaliação ali e não ter uma visão geral da coisa entendeu? Eu sei que cada local é uma realidade, cada comunidade tem a sua dificuldade. A única crítica que eu tenho é a nossa estrutura aqui no município de Caxias. Os professores que trabalham em ciclos sofrem, porque a gente hoje em dia... principalmente a linguagem...são vários tipos de linguagem que você tem que trabalhar.

Prof. 13 - Tem que haver sim a avaliação externa, mas está muito longe de estar formatado para a nossa realidade.

#### Duque de Caxias, Grupo Escolas de Baixo Desempenho.

Prof. 10 - Eu acho válido, eu acho que a avaliação é válida. Eu fiz o curso, eu gostei bastante porque isso abriu um leque para mim muito grande em termos de descritores, como a gente trabalha essas avaliações dentro da escola, como a gente trabalha os conteúdos, como a gente trabalha atividade, desenvolve atividade para o aluno, leva o aluno a pensar, a raciocinar, a fazer questões que levam a isso (...).

A fala do professor 20 (DC-AD) reflete o discurso de Nóvoa (2008) ao destacar que as avaliações são importantes para o próprio professor, para que este avalie seu próprio trabalho.

Em relação aos óbices encontrados pelos professores, podemos destacar a visão de que a avaliação interfere na autonomia do professor e limita o diagnóstico e a própria avaliação da aprendizagem do aluno, a qual se aproxima do discurso acadêmico de Fullan e Hargreaves (2000); Lima (2009); e Souza (2007) e do estudo de caso de Wills e Sandholtz (2009).

#### Rio de Janeiro, Grupo 2.

Prof. 2 – Eu acho a prova muito limitadora. Ela limita muito o aluno porque o conteúdo é muito mais abrangente do que é ministrado na apostila, porque o que eles cobram na avaliação que vem de fora é só o conteúdo da apostila e você não dá só o conteúdo da apostila, você excede. Por exemplo, a apostila de português só dá leitura e interpretação, você aplica gramática, eles não cobram isto na prova. Direciona e limita muito porque o conteúdo é muito mais abrangente.

Prof. 5 - o professor perde a autonomia em relação ao seu trabalho primeiro porque eu sou de uma época em que o professor planejava o seu trabalho, ele idealizava, ele tinha todo aquele planejamento que a gente aprendia no normal e ali dentro daquele planejamento você sabia onde também ia chegar. Agora...

Consideram, também, que as avaliações são desencontradas em relação aos conteúdos e alguns apontam para a necessidade de um currículo único ou central para nortear o trabalho do professor. As falas destes professores vão ao encontro do que Ravitch (2009) sugere como essencial para o alcance dos objetivos.

#### Rio de Janeiro, Grupo 2.

Prof. 6 – Acho que a principal questão da Prova Brasil é que ela não bate junto com o conteúdo da Rio. E aí vem mais essa dificuldade pra gente: você tem trabalhar quando está no 5º ano que faz a Prova Brasil, tem que trabalhar o conteúdo, pegar as Prova Brasil passadas, trabalhar. E ainda tem as apostilas da Prova Rio que não batem, que não são os mesmos conteúdos. Então, você acaba não tendo tempo...

#### Duque de Caxias, Grupo Escolas de Alto Desempenho.

Prof. 16 - Eu sinto um pouco de falta do currículo único, apesar de isto ser ultrapassado, tem um pouco de nostalgia na minha fala, que na verdade o currículo único era único e não atendia todas as comunidades que havia. A gente tem um currículo diversificado, mas tem uma avaliação única, o que também é complicado. Eu acredito que um básico do currículo único, justamente para que não aconteça a cobrança só no quinto ano, era importante que houvesse no ensino fundamental.

Prof. 21 - Eu gosto muito da ideia do currículo mínimo. O currículo mínimo não impede você de trabalhar outras coisas que estejam dentro da realidade. O currículo mínimo serve de base. E você pode acrescentar outras coisas de acordo com a sua sensibilidade de professor, que você vai notar que precisa. Mas currículo mínimo tem que existir. Não tem como fugir dessas provas, isso é mundial, isso é realidade de agora. A questão só pra mim, o que pesa é a estrutura que nós temos e o problema é muito mais social também.

Prof. 13 - eu acho que vocês podem sinalizar que isso aqui... o que a professora falou...a questão do currículo básico, que é uma coisa muito solta, perda de um município pro outro...dentro do próprio município, amarrar mais isso. E na questão da cobrança das avaliações externas é estar realmente amarrando isso aí porque está muito solto.

Ainda quanto aos óbices, alguns professores deram ênfase à falta de estrutura e condições de trabalho, conforme já mencionado por Esteve (2008) e Gatti (2009), assim como a dificuldade de avaliar os alunos de diferentes realidades sociais, permitindo invocar o que afirma Lima (2009), ao destacar que os instrumentos não captam as especificidades do processo educativo nem as diferentes realidades em que trabalham.

#### Rio de Janeiro, Grupo 1.

Prof. 11 – Eu não conheço aquele grupo no total, mas com certeza conheço mais aquele grupo do que alguém que venha de fora. Essa é a minha apreensão, não estou desqualificando o material, mas o instrumento utilizado. É um instrumento sério, correto, trabalhoso, existe um objetivo para esse instrumento, mas eu fico tão apreensiva quando algo de fora vem. Quem conhece aquele menino? Essa pessoa? Esse trabalho que está vindo de fora ou no caso a professora que está lá com ele de segunda á sexta com ele, conhecendo um pouco mais daquele aluno. Essa é minha apreensão, é minha grande preocupação.

Prof. 8 – Eu trabalhei 14 anos em uma grande escola particular e estou há 22 anos na prefeitura e fico muito revoltada porque: Como eles veem os nossos alunos? Os nossos alunos são conhecidos por essas provas externas. É como um cartão, você conhece um aluno como um cartão?

Duque de Caxias, Grupo Escolas de Alto Desempenho.

### Diálogo 1

Prof. 20 – O problema com a avaliação externa é que ela só cai, ela só cai no ruim quando ela começa cobrar de você uma coisa que não te dão condições de fazer.

Prof. 19 – Eu acho que a dificuldade da gente é essa, a ausência do pessoal, da banca que monta a prova de estar vivenciando o nosso momento, de estar lá nos auxiliando e não só nos medindo, nos mensurando.

Prof. 14 – Ano passado, assim, ela falou de umas coisas técnicas né... a falta de material e de estrutura que a gente sofre. Bom, a mídia tem dito por aí, que o salário de Caxias é um dos melhores dentre da rede, e que não se entende porque o desempenho das escolas da rede não alcança... O que dizem é que não correspondem ao que estamos ganhando de investimento. O que está em questão é o quanto de investimento que está sendo feito dentro das unidades escolares, quais são as possibilidades de trabalho que se tem dentro das unidades escolares (...). A gente percebe que há limitações, e a própria rede não consegue, ou não tem o interesse de fazer com que a estrutura realmente melhore. (...) Existem muitas coisas que estão no meio do caminho, o que ela falou de extensão, você não tem uma extensão para colocar um vídeo ou a projeção. O professor tem que carregar no bolso.

Prof. 18 – Nós trabalhamos, as vezes em duas escolas, com realidades completamente diferentes, dentro da próprio município... na mesma escola, crianças com situações completamente diferentes. Uma turma por exemplo, de manhã e de tarde, você nota uma disparidade muito grande, e a gente não encontra os mesmos resultados do trabalho embora as pessoas estejam se empenhando da mesma maneira. Então fica difícil, eu acho, um número...que atribuir um número só não resolve, não vai definir, se isso é bom, isso é ruim, e se este professor está fazendo alguma coisa e este não.

(...)

Prof. 19 – Eu concordo assim com ela, até foi a nossa conversa sobre isso, porque eu estou com o quinto ano, porque eu tenho vários alunos que já são retidos da escola, que já estão com idade mais avançada. E você fica assim... eu dou conteúdo, eu procuro sanar aquela dificuldade daqueles alunos, leitura e alfabetização, em matemática porque eles tem dificuldades básicas em subtração, enfim, é bem complicado. Essa avaliação acaba sendo ingrata da maneira como ela é colocada... porque se as alunos não conseguem os resultados, então “a culpa é minha?”.

--XX--

Prof. 21 – A culpa não é minha, porque eu sei que eu trabalho, a culpa é do sistema. Porque a gente trabalha, cada um sabe a culpa que tem, só que tem coisas que eu não vou dar conta nunca. A estrutura da escola tem que estar junto com a gente. E o governo tem que dar a assistência social, é uma coisa muito ampla. A prova eu apoio, mas eu quero o apoio.

Dentre os professores que foram mais específicos, a ênfase dada nas diferentes realidades sociais recaiu nos aspectos relacionados ao nível de conhecimento dos alunos, os quais podem limitar o trabalho da escola, na motivação dos mesmos em participar da

avaliação e na suposta meritocracia. Neste sentido, a responsabilização da escola e dos professores seria injusta do ponto de vista dos participantes dos Grupos Focais.

#### Rio de Janeiro, Grupo 2.

Prof. 4 – A defasagem vai ficar, daqui a três anos, no 7º porque a defasagem está muito grande. As provas são boas, eu gosto só que eu fico assim... O garoto não consegue. De turma de 40, você pega oito que conseguem chegar lá. Não dá pra gente dar o conteúdo todo, infelizmente. Eu peço ao meu diretor aula de reforço... Não pode, não pode.

#### Rio de Janeiro, Grupo 1.

Prof. 7 – Os alunos hoje, principalmente das classes populares como aqui, na prefeitura do Rio. Aqui, nós temos 1.254 escolas. Ai nós temos a escola X, que é dentro da Urca e atende uma clientela excelente e temos uma escola lá na 6ª CRE, no bolsão de pobreza que é ali em Acari ou na Vila Cruzeiro. Ai eu percebo que esses alunos têm diferentes objetivos na escola, eles vem à escola como um lugar para qualquer coisa, menos como um lugar para adquirir conhecimento. Não existe esse vínculo com esses alunos e isso tem todo um contexto em cima, do familiar dele, um familiar que não tem estudo, não teve acesso a leitura, nunca leu um livro. Então, a escola para aquele aluno não tem uma importância, não é visto como uma referência. Eu gosto de dar aula. Eu tento dar o máximo para os meus alunos e incentivar eles a crescer, mas eles não se apropriam daquele ambiente. Pode chegar prova que for, pode ser da prefeitura, do IDEB, pode ser o que for, mas prova na minha escola é vista como dia de sair cedo.

Prof. 8 – Eu dou autonomia pra eles, mas assim, há uma avaliação. Mas acho que não precisa capacitar ninguém, nem pagar ninguém através de 2 ou 3 turmas. Temos o direito de ter tudo sem precisar fazer avaliação e nem culpar nenhuma escola. Porque, é claro, temos alunos nessa situação que ele colocou, que não tem vínculo nenhum e essa escola vai ser culpada por isso?

#### Duque de Caxias, Grupo Escolas de Alto Desempenho.

Prof. 16 - Mas os nossos alunos, eles realmente não sabem pra que é aquilo ali...eles marcam X às vezes antes de ler a prova... porque eles querem acabar logo, porque eles estão habituados com a estrutura da prova, e a estrutura da prova nesse caso é importante, você sabe qual ônibus você vai pegar, mas você não sabe para onde está indo, é meio complicado.

#### Duque de Caxias, Grupo Escolas de Baixo Desempenho.

Prof. 6 –Fica parecendo muito à questão só da meritocracia, quem é o melhor, quem é o pior. Porque ser o melhor? Porque ser o pior? Quem realmente vai questionar? A gente, eu pessoalmente não tenho medo nenhum de ser avaliada, mas a gente estava até falando, para que esses dados serão usados? Se realmente serão usados na educação básica, lá embaixo que a gente precisa, a gente não vê isso, investimento nessa parte.

Prof. 1 –A minha preocupação com a Prova Brasil, é que você recebe esses alunos e como é que você vai trabalhar esse tipo de questão da Prova Brasil com esses alunos? Entendeu? Essas questões que vem na Prova Brasil são complicadas. Eu pelo menos achei dificuldade de trabalhar com a minha turma no ano passado do quinto ano, com essa dificuldade, por receber alunos que estão com dificuldades de leitura, dificuldade até de somar e subtrair, não sabem nem o que é isso.

Prof. 10 –É que esse curso que eu fiz para a prova Brasil, nós pedimos lá no curso, no final do curso para que eles abrissem para o ciclo, para que os professores do ciclo fizessem parte também do curso. Justamente porque a nossa problemática vem lá de baixo não vem aqui do quinto ano, vem lá de baixo.

Prof. 9 –eu sempre fui professora de quarto, quinto ano, até ano passado eu estava dentro de turma como eu tenho duas matriculas eu estava com turma de manhã e como dirigente á tarde, esse ano eu estou como dirigente nos dois turnos, mas eu continuo acompanhando as turmas, e tem sido feito assim sempre tentam fazer o trabalho em cima do quinto ano, a o quinto ano está fraco, o quinto ano está assim, tentam fazer um trabalho, eu conversei exatamente com a equipe da orientação que eles deveriam fazer esse tipo de trabalho de acompanhamento lá na base porque se a criança, eu sempre falo assim, vamos ver pelos nossos filhos, porque nossos filhos conseguem ser alfabetizados com 6 anos e uma criança da escola pública não consegue. Eu acho assim tem “n” motivos: tem a família que não acompanha, tem a alimentação precária, mas pelo menos 50 % que a gente não consegue. Então vem essa questão do ciclo que a gente sempre costuma falar, a gente sempre conversa que realmente em vez de ser um ano, os professores pensam que são 3 anos, eles acreditam nisso, e quando chega no terceiro ano se o professor for segurar, segura a turma toda. Nós já fizemos isso na nossa escola uma vez. Olha só é o ano da retenção, segura todo mundo que tem que segurar, vamos ser verdadeiros, nada de empurrar para tentar ter turmas melhores no ano seguinte.

Os professores questionam a suposta meritocracia das avaliações externas mostrando as contradições entre o trabalho voltado para a aprendizagem dos alunos e para um ensino de qualidade, questionando os reais objetivos das avaliações. As falas corroboram a literatura ao mostrar a resistência à aferição da qualidade, principalmente quando envolve mérito. Esta resistência parece ser fruto das representações sociais e expectativas de uma educação que não seja reprodutora das desigualdades e sim mais ampla do ponto de vista humano, político e social, conforme relata Oliveira e Araújo (2005). Mostram, ainda, o quanto é difícil definir o que seria uma educação de qualidade (Prof.14). Fato, este, já sinalizado por Oliveira e Araújo (2005), Ximenes (2012), Dourado e Oliveira (2009).

#### Duque de Caxias, Grupo Escolas de Alto Desempenho.

Prof. 20 –eu acho boa. Ela só não serve pro mérito, isso eu sou contra. O mérito é totalmente errado. Dizer que você é melhor que o outro ou o outro é melhor que você é ruim, porque afinal de contas somos profissionais, todos passaram pelo mesmo concurso.

(...)

Prof. 14 –(...) Então, o que seria realmente avaliar a qualidade da educação? Então a gente tem que ter... O foco é só o pedagógico? É o pedagógico e o estrutural? É o pedagógico, estrutural e a comunidade se envolvendo? O que é realmente avaliar isso? No meu modo de ver tem muita coisa amarrada aí que a gente não consegue dar conta.

-- xxx--

Prof. 16 –Então é acabar com esse conceito de... você põe pressão, mas o que você está querendo com essa pressão? Qual é o meu objetivo? É somente a prova do IDEB? Ou eu quero realmente uma educação de qualidade?

### Duque de Caxias, Grupo Escolas de Baixo Desempenho.

Prof. 6 –Fica aparecendo muito à questão só da meritocracia, quem é o melhor, quem é o pior. Porque ser o melhor? Porque ser o pior? Quem realmente vai questionar? A gente, eu pessoalmente não tenho medo nenhum de ser avaliada. Mas a gente estava até falando, para que esses dados serão usados? Se realmente serão usados na educação básica, lá embaixo que a gente precisa, a gente não vê isso, investimento nessa parte.

---XXX---

Professora (Não identificada): Agora se essa provinha Brasil, se essas avaliações externas servirem para que as nossas cabeças sofram mudanças, para que a gente mude o que a gente vem vindo trabalho durante o ensino fundamental, beleza. Agora ficar nessa hipocrisia de quem é melhor quem é pior, por mais que sejam coisas mesmo assim que a gente beneficie dentro da sala de aula.

### Rio de Janeiro, Grupo 2.

Prof. 3 –Esse sistema é criado, dentro do teu raciocínio, não para melhorar e sim para ganhar. Qual é o objetivo da educação? Melhorar ou ganhar?

Embora não tenha feito parte do roteiro de perguntas, a manipulação dos resultados apareceu como um dos óbices levantados pelos professores dos grupos focais do município do Rio de Janeiro, os quais denunciaram, direta ou indiretamente, a manipulação da avaliação para que as escolas apresentassem uma boa avaliação. Este efeito perverso é apontado por Ravitch (2009) quando esta cita os exemplos de *gaming* ocorridos nos EUA.

### Rio de Janeiro, Grupo 1.

#### Diálogo 1

Prof. 14 - Está minimizando muito porque as provas não têm como objetivo pagar décimo quarto, isso é uma estratégia, uma ação da prefeitura do Rio de Janeiro.

Prof. 8 - é isso que eu estou falando

Prof. 14 - Essas avaliações são pelo Brasil inteiro, isso entra com o objetivo de avaliar como está o ensino no país, é muito mais do que dar um décimo quarto para uma escola.

Prof. 8 - não!

Prof. 14 - eu acho que a gente não pode estar pensando aqui só no umbigo, existem leis, existe o Conselho Federal de Educação que normatiza o curriculum que é dado, em todas as disciplinas de todos os níveis escolares do país. Então essas avaliações, elas vem com esse objetivo, ver como é que está sendo o cumprimento né, deste currículo estabelecido tecnicamente pelo ministério de educação, nos estados. Eu não vejo nada mais além disso, e se a prefeitura, se o governo estadual usa esses índices para beneficiar essas escolas que tiveram dentro das metas que eles quiseram, algo além é entrar como meritocracia. Eu não vejo isso como benefício ou como malefício.

Prof. 8 - eu vejo sim!

Prof. 14 - Mas eu não vejo, isso é uma opinião sua. Temos que estar avaliando também de outra forma.

Prof. 8 - Você acabou de dizer que tem gente que manipula.

Prof. 14 - Claro que tem.

Prof. 8 - Então, como você vai pegar a avaliação geral e dizer que é uma coisa certa para o Brasil inteiro e outra coisa, eu falei...

Prof. 14 - Sim, mas aí os parâmetros de como isso vai ser feito não cabe a mim decidir.

Prof. 8 - mas eles pediram para falar da escola que nós estamos e esse ano eu estou falando, quarto e terceiro ano, eu estou falando da prova Rio, eu não falei do Brasil inteiro. Ela pega essa média que é manipulada sim, tá? (...) Então o que acontece, eu sei que é manipulado sim. Eu estou falando de um ser humano, que está nervoso, que não fez uma boa prova, ele pode dizer que a escola vai mal?

## Diálogo 2

Prof. 8 - Você disse que tem escola que manda o aluno ruim ficar em casa no dia, mas você sabia que tem que ter 60% de presença? Se não, a prova não é aplicada. Então, já que o emocional não afeta, você pode dizer que o professor não se envolve? Se a nota foi fraca, é incompetência do colega?

Prof. 14 - Mas eu não falei isso! Não é incompetência do colega, mas tem muito colega que fecha os olhos.

## Rio de Janeiro, Grupo 2.

### Diálogo 1

Prof. 4 - Essas avaliações externas tem que haver um jeito do professor ou da escola, de ter mais acesso, para a gente poder ver. Por isso que eu peço mais aulas, mais tempo, para a gente poder preparar o garoto pra isso. A prova é boa, mas o garoto não está preparado para isso. Ele nunca vai ter um bom desempenho.

Prof. 5 - Eu tenho certeza que isso não passa despercebido, isso é uma manobra, isso é uma maneira de se atingir, de puxar isso aqui agora, que a realidade é uma manipulação completa de dados. Os dados são todos errados.

Prof. 1 - Tem que ter conteúdos mínimos para se trabalhar

Prof. 5 - A avaliação é toda errada. Como você citou aí essa manobra dos ciclos e das etapas, séries e anos. Tudo agora é de acordo com a média que eles querem mostrar.

Prof. 2 - O que eu percebo que a prova elaborada pela rede, digamos assim, a prova é fácil, porque o índice vai subir. Quando a prova não é elaborada pela rede, é um CESP, Instituto Ayrton Sena que prepara, eles nivelam o que está pedindo por aí e eles não estão...

### Diálogo 2

Prof. 4 - Foi o “cala boca” que ele deu, eu não posso dar para todo mundo, vou dar um “cala boca” para alguns, outros vão ter que correr atrás.



Prof. 2 - Na verdade os dois. Eu acho assim, tem escolas, gente... A minha escola nunca ganhou. Realmente a gente viu uma melhora e um porquê de ter ganhado esse ano. Só que tem escola que realmente se empenha, desenvolve projetos internos, a coordenação. Eu acho justo que ela receba uma bonificação por isso, não que esse seja o objetivo, como você falou o objetivo, mas já que existe e a escola montou todo um esquema para melhorar, para avançar, ela conseguiu atingir a meta.

Prof. 4 - Tem escola e escola, porque, para você ver, na escola que eu trabalho de sexto ao nono ano, cinco turmas de sexto ano enormes. Uma escola lá no bairro perto dessa outra escola, que é uma das primeiras do RJ, que a diretora é convocada sempre, é a melhor diretora do município, escola municipal, de primeira a quarta série, a diretora não aceita aluno fraco.

Prof. 2 - Eu sei de que escola você está falando, mas não precisa falar. Eu sei. Ela faz isso.

Prof. 4 - Ela faz isso.

Prof. 5 - Isso pode?

Prof. 1 - Não pode.

Prof. 4 - Se você quiser colocar seu filho lá, não vai conseguir.

Prof. 2 - A escola tem sete e não sei quanto (índice).

Prof. 4 - Não vai conseguir, sabe por quê? Só pega os alunos de escolas particulares, escola modelo, bonita, a melhor do Município.

Prof. 5 - A classe média que não pode pagar.

Prof. 4 - A empregada dela botou a filha lá para estudar, a filha não conseguiu fazer média, ela mandou a empregada tirar a filha da escola.

Prof. 2 - Nós temos alunos que estavam sofrendo discriminação, porque estavam com dificuldades na alfabetização e saíram de lá.

Prof. 4 - Só entra lá quem sabe, diz que a média lá. Uma escola com seis salas, seis, sete salas, trabalha com pequenos, até a quarta série, acabou. Tem toda estrutura que você pode pensar. Aí você pega uma outra escola com cinco quinta séries, quarenta e cinco alunos numa sala de aula, três sétimas séries, três oitavas.

(...)

Prof. 7 - Eu concordo com o colega. A gente está trabalhando para ganhar ou para transformar as crianças? Isso está acabando, porque acaba sendo injusto. A escola trabalha para alcançar aquele índice, mas quem trabalha não é você, são os alunos, será que o aluno quer ir fazer a prova? Quando a gente fala para o aluno ir fazer a prova, você vai falar que ele vai fazer a prova porque é seu 14º salário, ele não vai querer fazer e eu não vou ganhar nada. Então, não funciona dessa maneira, para a gente ganhar é bom, e para as outras escolas que também trabalharam duro? Por menor que seja não ganha nada. Infelizmente, eu também sou professor do Estado e ele também fez isso, pegaram meia dúzia de escolas e deram o 14º, a escolas que trabalharam “ficaram a ver navios”. Então, pesos diferentes, avaliação complicada.

Prof. 6 - A ideia deles foi inventar uma competição, saudável, mas no final acabou de novo prejudicando o próprio aluno. Porque tem muita gente camuflando resultado, tudo para poder se dar bem nessa corrida do ouro.

#### 4.2.2 - Mudança no trabalho desenvolvido na escola e na prática docente.

De uma maneira geral, as avaliações mudaram o cotidiano das escolas, embora haja diferenças entre elas. Há escolas em que a equipe de gestão tenta se apropriar das avaliações e auxiliar os professores e outras em que a pressão por melhores resultados toma conta da relação escola-docente. Estas relações de apoio ou de pressão estão presentes nas diversas escolas dos grupos, não tendo sido muito marcantes em nenhum grupo em especial. A diferença na forma de trabalho em relação à pressão e ao apoio oferecido pelas escolas aparece nos diálogos abaixo.

Duque de Caxias, Grupo Escolas de Baixo Desempenho.

Diálogo 1 – exemplifica a pressão que todos os atores escolares sofrem para alcançar os objetivos, assim como as estratégias mobilizadas pela escola.

Prof. 4 - E assim tudo tem o lado bom e o lado ruim. Eu gosto da avaliação externa, eu gosto e também serve para outra coisa... Todas nós aqui, todas falaram basicamente a mesma coisa. Nós sofremos pressão para aprovar pela direção da escola, para aprovar um aluno sem condição. Por quê? Porque elas também sofrem, devem sofrer pressão, porque a quantidade de alunos reprovados pega mal. Então nós sofremos pressão para aprovar. (...) Eu acho que até esqueceram que estavam falando coisas discrepantes, para você ver a pressão que a gente passa. Então, a prova externa, ela é ótima porque na hora que o diretor, todos os extras-classe, todos eles forçarem a barra para aprovar, eles vão ter que parar para pensar: mas aí se eu ainda for diretor aqui no outro ano, eles vão fazer a prova e aí vai mostrar a mentira que é isso aqui. Eu melhorei, depois que eu entrei, a aprovação aumentou porque a gente começou a passar um monte de gente. Mas a nota vai cair. Então, tem um lado bom. Se a gente parar para pensar tem um lado ótimo.

Prof. 6 - Mas a gente já esta com um recadinho lá, nós do quarto ano, que a gente vai fazer a prova Caxias em setembro. E é pra gente ensinar as crianças a marcarem o gabarito.

Diálogo 2 – mostra as pressões indiretas para alcançar os índices. Cabe destacar a posição do Prof. 7, o qual muda sua opinião em função da dos demais.

Prof. 6 - Essas pressões aí e os compassos, o que o professor pensa e o que a equipe pensa, e a gente normalmente é sempre atropelado, nunca é ouvido, a gente sempre... não é bem por aí, é por aqui, mas, tenta de novo.

Prof. 10 - Ou aquele comentário no Conselho de Classe: a nossa nota foi muito baixa, a gente tem que ver aí o que a gente está fazendo, o que a gente não está fazendo porque realmente a nossa nota foi a pior da rede. Então a gente tem que ver aí o que a gente tem que melhorar.

Professora (não identificada): na minha escola a gente não percebe essa pressão louca. A gente tem a consciência de que há de se fazer um trabalho voltado para o bom aproveitamento dos alunos, do bom resultado, mas sem uma pressão louca.

Prof. 7 - Peço para retificar assim porque, na verdade, eu generalizei quando falei pressão. Porque na nossa escola nós não somos pressionados. Mas pela fala dos

outros professores aqui, aí eu tive que dizer sob pressão. Mas eu acho que é assim um estímulo, os diretores ficam incentivando, incentivam para que a provinha...

A diferença entre pressão e apoio aparece também em depoimentos isolados.

Prof. 2 - Lá não teve essa cobrança ano passado não. Nós trabalhamos por nossa conta. O pessoal do Consegur não foi mais e nós começamos a usar o material que estava lá parado. E os livros bons (...) nós continuamos a usar, mas por nossa conta, não por imposição da escola. Isso partiu de nós mesmos.

Prof. 10 - Eu vejo se mobilizar quando tem a Prova Brasil. No ano que vai ter a prova Brasil, o pessoal se mobiliza. Aí quando não vai ter a Prova Brasil tudo acontece na sua normalidade. Tem a prova Brasil vamos embora, vamos fazer curso, se preparar.

Duque de Caxias, Grupo Escolas de Alto Desempenho.

O diálogo abaixo mostra que há escolas nas quais as equipes de coordenação tentam dar apoio aos professores, colaborando para que haja uma reflexão sobre os resultados, embora esta não seja uma realidade geral instituída.

Prof. 22 - Na minha escola, as orientadoras fazem um gráfico de evasão, repetência...(várias falam juntas) Na nossa escola, foi passado pela orientadora educacional. Tirou um dia de grupo de estudo, e ela passou pra gente desde a educação infantil... Foi fazendo os acréscimos, 1º aninho, 2º aninho, 3º aninho, quantos evadidos, quantas retenções. Então, a gente fez isso bem claro. A nossa escola ficou ciente. Se esta é a nota mesmo, então está dentro da realidade.

Prof. 17 - Uma coisa muito importante na nossa escola e que acontece é que de 15 em 15 dias a gente tem uma assessoria com a equipe pedagógica. Nesse momento, a gente dá uma repensada, vê o que está dando certo, o que não está dando certo. A nossa orientadora, ela nos orienta, traz umas sugestões, a gente pensa junto. Não resolve tudo, mas ajuda.

(Mediador pergunta: Essa assessoria é proporcionada pela própria escola?)

Prof. 17 - Sim, a orientadora pedagógica acompanhada pela orientadora educacional, elas preparam de 15 em 15 dias.

Professora (não identificada) – Isso não é uma coisa padrão. Existe, em algumas escolas, de acordo com o que elas estão falando. (...) Hoje não há. A gente tem um déficit de profissionais. A gente tem 3 orientadoras, duas pedagógicas e outra educacional, que atendem aos 3 turnos da escola, e a gente tem aí uma dificuldade grande porque o fluxo de alunos é muito grande na escola. Então, estas têm sempre... até o terceiro ano do ciclo. Elas têm que ler relatório e preencher os mapas e não sei o quê, não sei o quê... Então, a gente até tem os encontros, mas eles não são regulares. Não são programados. Esse ano, o equivalente a esta assessoria... a escola esse ano não tem. Mas já teve.

Um dos professores declarou que, na sua escola, ocorre tanto pressão para que as metas sejam atingidas como apoio da gestão escolar, e outro expressou sua opinião quanto a pressão sofrida, principalmente na época das avaliações externas.

### Duque de Caxias, Grupo Escolas de Alto Desempenho.

Prof. 13 - as situações mais específicas... Houve a seguinte reunião: olha aqui: você é professor do quinto ano? Sou. Então, vai ter uma prova aplicada pelo governo federal e você tem que arrebentar nesta prova, minha filha. Você dá o seu jeito, está me entendendo? Se vira. O que eu posso te ajudar é isso aqui ó... As orientadoras pedagógicas se esforçam muito... Eu tenho material para reproduzir, reproduzir. Tenta, vai aplicando de acordo com o que você possa. Se adequando para ver se a gente consegue... E outra coisa, agora que está surgindo a mentalidade do ranking, do IDEB... E aí de 2009 para 2011, a gente sabia... E na reunião de abertura do ano houve uma fala apontando para essa situação: olha este ano vai ter a Prova Brasil. A gente tem que sair daquele IDEB que a gente estava ruim, a gente precisa melhorar. Então foi falado nessa reunião inicial que agora já tinha um parâmetro... (Mediador pergunta se foi para todo mundo esta reunião) sim, foi na reunião da abertura do ano, quando a gente se apresenta e começa a falar sobre PPP, e sobre como vai ser... Teve essa conversa inicial e depois sim, o professor de quinto ano participou dessa reunião específica, própria de professores de quinto ano que as orientadoras fizeram para tentar aproximar o que ia ser a prova do que é o estilo de conteúdo, de conhecimento sobre a Prova Brasil.

Professora (não identificada) – Trabalha só a Prova Brasil, porque a intenção era alcançar uma nota diante... Tipo, o IDEB de Caxias tinha que estar alto. Ninguém quer saber o que a gente coloca, a realidade da escola. (...) Nossa a realidade é muito diferente... E é a mesma comunidade, só mudam os turnos. Então, é muito complicado a gente receber uma avaliação externa, a gente acoplar. E a gente acaba tendo que se moldar a aquilo ali só porque lá fora eles estão querendo ver o que a escola tem para oferecer. Se a escola recebeu menos de “4”, ela não presta. Mas se ela conseguiu 5 ou 6... ô aí a educação está ótima. E a gente sabe que não é assim, tem muita coisa por baixo, muita coisa camuflada. É muito difícil estar passando por estas avaliações engolindo o que está vindo. E você tendo que dar conta de todos os recados.

Os professores do Rio de Janeiro também apresentaram relatos de apoio e de pressão em suas escolas. É possível que os relatos de pressão estejam associados à política de avaliação com previsão de premiação.

### Rio de Janeiro, Grupo 1.

Prof. 10 - Acho que melhorou o cuidado. Nos vemos como uma equipe, somos um grupo.

Prof. 11 - O estímulo e a participação conta muito e em relação a gestão, a nossa gestora reconhece o nosso trabalho, ela fala: a gente trabalha muito, né? Por mais que haja colegas que não abraçam a causa, eu vejo essa fala como um incentivo. E ela sabe quem trabalha e abraça a causa.

Prof. 9 - Agora na escola tem o dia do planejamento. O aluno fica com o professor de educação física, sala de leitura, e você fica planejando. Mas na minha escola não é possível porque não tem coordenadora pedagógica, não tem adjunta e você vê que muitos não fazem planejamento. E quando fazem, não discutem.

### Rio de Janeiro, Grupo 2.

#### Diálogo 1

Prof. 1 - A cobrança.

Prof. 4 - Eles se organizaram bem mais, os dois estão trabalhando que nem um maluco.

Prof. 1 - Claro, aumentou o trabalho deles também, eles tem que lançar tudo.

Prof. 7 - Para ontem, a cobrança vem de cima para baixo. Tem que lançar.

Prof. 1 - Tem que responder, tem que lançar no sistema.

Prof. 6 - Você não planeja mais para trabalhar, tanto a gente quanto o gestor.

Prof. 5 - Eles não sabem trabalhar. Chega um ofício, um e-mail: mandar tal hora isso “x”. Você mandou? Não era bem assim. Eles não sabem o que estão pedindo.

Prof. 6 - Eu sinto que as pessoas estão com dificuldade.

Prof. 2 - Isso causou um afastamento da gestão.

## Diálogo 2

Prof. 4 - Está havendo uma cobrança, estão cobrando tudo. O que tem de diretor preocupado em perder não é mole.

Prof. 6 - Como eu falei, agora tem mural com todas as metas, todos os índices, o que está faltando e o que não está.

Prof. 2 - Na escola mudou sim.

Prof. 6 - Realmente afastou o lado humano da escola, porque hoje em dia o grupo não consegue se encontrar, não consegue ter um centro de estudos coletivo, a direção não consegue estar junto com a gente, o lado pedagógico não existe mais.

A cobrança por parte dos demais professores de uma mesma escola é exposta nas falas isoladas abaixo.

Prof. 4 - Pior são os outros professores: Fulano, você vai dar nota baixa para turma, eu vou perder o 14° por tua culpa. Lá tem isso.

Prof. 17 - Na minha escola, foi pendurado um quadro na semana passada que a diretora trouxe da CRE com todas as turmas. Colocou cor, para os alunos que estão bem, que estão dentro do índice, é 8% de cada turma. Quem não está, botou um marcador vermelho, alerta, porque tem que atingir. Fazem aquela reunião com a gente achando que funciona: as turmas têm que chegar a 8% só, não pode passar de 8% de conceito “I” dentro da sala. Numa dessas, o professor se sente pressionado e acaba fazendo aquela aprovação. Ele sabe que não estava correta, chega à mão deles.

Ao serem perguntados sobre as mudanças nas práticas pessoais, os professores destacaram aspectos relativos à autonomia, ao planejamento, trabalho com livro didático e apostilas, e avaliações.

## Rio de Janeiro, Grupo 1.

Prof. 12 - Na minha, mudou o modo que eu avaliava. Eu vejo que esses índices, essas metas, na minha opinião... Não é o aluno que está chegando a essa meta, mas sim as metas que estão diminuindo para alcançar o aluno. A qualidade está caindo, as metas não são mais as mesmas. O que mudou no meu trabalho foi que eu senti

isso, senti que está nivelando por baixo. Eu colocava muita questão dissertativa, com interpretação. Hoje não, hoje eu coloco 20% da prova dissertativa e o resto só múltipla escolha. Eu senti muito isso, esse nivelamento por baixo.

Rio de Janeiro, Grupo 2.

Diálogo 1 – destaca o direcionamento do trabalho em função das apostilas voltadas para as provas bimestrais, evidenciando o direcionamento dos trabalhos e do currículo em função das mesmas.

Prof. 6 - A principal mudança foi essa. Hoje em dia a gente não tem mais o que planejar, planejamento para mim acabou.

Prof. 1 - O máximo que eu vou planejar, é pegar a apostila e ver. Ali eu faço.

(...)

Prof. 6 - Isso mudou bastante, não necessitar fazer planejamento. Porque a apostila já vem com conteúdo que você tem que trabalhar no bimestre.

Prof. 2 - Assim fica mais fácil.

Prof. 6 - Outra mudança que eu notei também: não tem como trabalhar mais o livro didático por falta de tempo. Não sei se alguém consegue.

Prof. 1 - Eu não trabalho livro didático.

Diálogo 2 – destaca a relativa falta de tempo para abordar o conteúdo em sua totalidade e o trabalho pedagógico voltado para prova, embora haja também a opinião de que padronização do material didático “promovido pela avaliação externa” facilite o trabalho do professor.

Prof. 5 - A gente escreve o dia todo.

Prof. 4 - Pelo menos eu fico tentando, adivinhando e tentando colocar para o aluno algumas questões que podem cair na prova.

Prof. 1 - Não tenho como resistir, eu não vou aceitar isso. Você tem que fazer.

Prof. 4 - Eu sei que eu tenho para mudar, mas se eu colocar, cinco ou seis questões, para ver se dá sorte de cair aquelas que eu bolei, pode ser que o cara pense. Somos obrigados pensar em três coisas ao mesmo tempo. Prova Rio, Prova Brasil e do Município.

Prof. 5 - O conteúdo da série se perde. Você pega um terceiro ano e vê tudo que seria normal de se dar no terceiro ano das matérias, você não deu. Você ficou atento à interpretação, essas coisas. Essa corrida contra o tempo, você não dá a matérias que o terceiro ano tem que dar.

Prof. 6 - O que eu senti mais foi a questão do tempo mesmo, só correria. O pior é que isso vai de encontro com tudo aquilo que a gente sempre escutou: você tem que ser flexível com o seu planejamento, se sua turma não está chegando ali, você tem que parar e voltar. Você não tem mais tempo para isso porque a prova vai chegar e não

quer saber se a turma chegou até ali. Outra coisa também, a questão da apostila, sempre voltando para o lado da prova da prefeitura. Você tem que terminar porque aquele conteúdo vai cair na prova. A gente sempre aprendeu que é errado pegar o aluno, da entrada até a hora da saída, com a mesma atividade, porque é maçante para a criança de 11,12 anos que esta bem... Às vezes eu pego a apostila às 07 horas da manhã, tenho que ir com ela porque senão não vai dar tempo. Eles falam: Tia, só vai ter a apostila hoje? Não vai ter outra coisa não? Gente, mas está chegando a prova.

(...)

Prof. 3 - Facilita o nosso trabalho, porque já tem um material se for dar a matéria. A única coisa que eu reclamo é que eles deveriam focar mais em conteúdos gramaticais. Eu ainda sou daquele que está preso as “gramatiquices”, além da interpretação. Acho que a dificuldade na área de vocês, diferente de Língua Portuguesa, é maior, porque existem conteúdos. Lá é interpretação, leitura, elementos de coesão, opinião, fato e elementos da narrativa. Então, são conteúdos voltados para o texto. É questão de você ler, ter o conhecimento específico, conteúdo e fazer o exercício.

Duque de Caxias, Grupo Escolas de Alto Desempenho.

Diálogo 1 – representa uma visão geral da mudança no trabalho cotidiano em função das avaliações.

Prof. 17 - Antes da avaliação era tudo muito solto. As pessoas nem trocavam muito, você decidia no início do ano com aquele grupo lá. Agora, a gente pensa de uma forma geral, a gente enxuga algumas coisas. É claro que se tiver tempo você trabalha outras coisas, mas você dá uma enxugada do que realmente é essencial. Eu acho assim...

Prof. 15 - Acaba mudando para aquele professor que está com o quinto ano, a pressão é maior para ele. Aquele aluno do 1º ano não vai passar por nenhuma modificação, do 2º também não, do 3º também não. Se for só do professor, lógico que existe um acréscimo ali na nossa prática.

Diálogo 2 – representa depoimentos específicos na mudança no trabalho cotidiano, que foram apoiados pelos professores presentes, onde os professores destacaram que há um trabalho desenvolvido antes do quinto ano.

Prof. 17 - A minha escola não trabalha só no ano da prova. Eu estou com o quarto ano porque eu vou pegar essa turma e vou levar até o quinto, porque eu já tenho essa ideia dessa prova, eu já estou trabalhando esse ano, já... Com as mesmas intenções do quinto... Eu não vou chegar só no ano que vem. Já estou trabalhando este ano assim. Eu já estou preparando o aluno.

(...)

Prof. 13 - Por exemplo, o que aconteceu comigo. Este ano, a orientação pedagógica chegou com o material do Consequir e virou pra mim e disse: você usa esse material com o quinto ano. Aí eu parei, pensei. Tudo bem que não foi uma postura boa da minha parte, mas eu deveria estar pensando que este quinto ano está indo embora. Mas aí o que eu fiz? Eu dei tudo no quarto ano. Eu estou passando pro quinto ano, mas assim, no quadro. E o pessoal do quarto ano é que vai receber a apostila, porque eu já estou visando a preparação pro ano que vem. Eu estou usando o material do Consequir porque vai haver a Prova Caxias no final do ano, já visando a prova Brasil do ano que vem. Mas isso foi uma iniciativa minha, de reverter o material, para estar preparando o quarto ano. Mas eu acho que ele deveria vir do governo federal, esta visão.

Prof. 17 - Mas você não pensou isso sozinha, porque eu também faço isso. É minha preocupação porque eu tenho que preparar o aluno. Se eu deixar tudo isso pro ano que vem, eu não vou conseguir resultado. Principalmente porque eu tenho uma turma com alunos que ainda estão em fase de alfabetização.

(Várias professoras falam ao mesmo tempo em conversas paralelas).

Prof. 13 - E a prova vai ser aplicada em quem? Em quem está indo embora.

Prof. 17 - A gente não tem que pensar em número, em matemática. A gente tem que pensar na formação do aluno, mas assim...vamos pensar um pouquinho...

Prof. 13 - A prova Caxias é este ano, este ano não tem prova Brasil, a prova Caxias está preparando quem, está testando quem? A gente está preparando o quinto ano que vai embora da escola, que não vai fazer prova anos que vem. Está vendo o desencontro? Essa prova Caxias deveria ser aplicada em quem?

Coro de professores - Quarto ano!

Uma das professoras participantes do diálogo acima, em um outro momento do GF, comentou sobre sua mudança de postura de trabalho.

Prof. 13 - Eu mudei a minha postura para o ano inteiro, incorporei para o ano inteiro. Pego todo material que já foi dado, Prova Joaquim, Prova Caxias, Prova Brasil, e eu aproveito nas minhas avaliações. Eu procuro colocar mesmo essas questões dentro das provas que a gente faz, mesmo de acordo com a orientação pedagógica. Fora os exercícios do dia a dia.

Duque de Caxias, Grupo Escolas de Baixo Desempenho.

O diálogo entre os Prof. 7 e 8 demonstra a preocupação em direcionar o trabalho pedagógico para as avaliações e o depoimento do Prof. 10, destaca como o trabalho do Projeto Conseguir era realizado nas escolas do município.

Prof. 8 - Eu acredito que mudou sim, apesar de eu, no momento, estar com o quarto ano. Quando eu ouço falar que vai ter Prova Brasil, já me preocupo mais em trabalhar com conteúdos não só com leitura e escrita, mas com os conteúdos também, apesar de ser complicado porque o aluno está lendo com certa dificuldade e você trabalhar conteúdos pra mim é um pouco difícil. Eu tento até trabalhar junto, num conjunto que você está trabalhando a leitura e a escrita, mas é complicado mesmo assim. Eu procuro, em alguns casos, eu procuro explicar uma coisa que tem no texto e levar o aluno a aprender certos conteúdos.

Prof. 7 - Minha rotina mudou de língua portuguesa sim, porque eu dou mais questões, conteúdo e tudo mais em relação às questões objetivas porque a gente sofreu então muito a pressão durante vários anos para a gente trabalhar bastantes questões subjetivas. Na verdade as objetivas para mim são as mais difíceis porque são vários graus de competências e habilidades que serão trabalhados. Aquela declaração ali está completa, mas não contextualizada com o que está sendo pedido, então requer muito mais competência e habilidade... Então, eu tento fazer isso mesmo, trabalhar as mudanças ortográficas, as novas regras ortográficas, mas sempre fazendo questões objetivas em relação em que eles marcarem...

----XXXX----



Prof. 10 - Ano passado, quando teve a prova, nós tínhamos os dias específicos para trabalhar a apostila. A monitora ia lá duas, três vezes por semana. Então, nós tínhamos que dar um espaço para o preparo para a Prova Brasil. (...) Ou a gente mudava ou o aluno não ia ter aquele perfil.

Apesar dos professores destacarem a mudança no trabalho pedagógico, não podemos assegurar que esta é uma preocupação real com a aprendizagem dos alunos ou com a elevação dos índices.

#### **4.2.3 - Sentimentos desenvolvidos pelos professores.**

Ao serem questionados sobre os sentimentos que desenvolveram acerca das avaliações externas e do trabalho como docente após a implementação das mesmas, da divulgação pública dos índices, os docentes revelaram que sentem que estão sendo avaliados e até culpabilizados pelos resultados dos alunos por parte da sociedade. Esta percepção se aproxima de Esteve (2008) quanto este fala sobre o mal estar docente no contexto das mudanças sociais, e quando este cita Ranjard (1984) para afirmar que há valoração negativa por parte dos docentes.

#### **Duque de Caxias, Grupo Escolas de Baixo Desempenho.**

Prof. 10 – Então, assim, essa comparação pública da mídia nossa te deprimindo, te colocando para baixo, dizendo você não fez. Apontando o dedo mesmo. Você não fez um bom trabalho. Mas essa escola que fica aqui pertinho, a mesma comunidade fez um ótimo trabalho, conseguiu uma nota no IDEB. Mas não se questionou, não se falou o que a diretora... Só ficou falando assim: ah, eu não fiz nada demais. Mas aí, eles mostraram que tinha computador, que tinha todo o material na escola. Mostraram uma sala cheia de computadores. Tem material, tem todos os recursos que os alunos precisam. Eles arrasaram. Eu fiquei deprimida ao ver essa reportagem. Nossa, meu Deus, estão acabando com os profissionais dessa escola. Agora não falaram da falta de recurso que talvez tivesse na outra escola. Eu só ouvi falar que na outra escola tinha computadores...

Prof. 6 – É. Não disseram que a culpa era dos professores, não? Porque normalmente sempre sai essa frase no final, né?

Prof. 4 – Não. Agora fica subentendido. Não precisa mais, não precisam mais dessa frase assim, claramente.

Prof. 3 - Não é isso que eu estava aqui murmurando? Que é um verdadeiro massacre, né? Essa exposição da mídia. Aí vem essa comparação e vem massacrar aquele que fica com a nota mais baixa. Então surge à questão dos professores, o que eles estão fazendo? A questão do apoio material, né? A escola que teve a nota mais alta, cheia de computadores, tudo que era necessário. E essa escola com nota mais baixa não foi falado que eles não tinham, né?

Prof. 8 - Eu acredito que até que o próprio aluno que observa isso, ele fica sabe...

Prof. 10 - Eu fui dar aula particular para uma menina, era filha da cabeleireira. Aí ela perguntou assim: você dá aula aonde? Eu dou aula no município. Ah, você é professora municipal? Ah, mãe eu não quero ter aula com ela não porque ela é

professora do município. Professora do município é uma porcaria, não dá aula no colégio particular. E eu dou aula no Martins e no PH. Quer dizer, a mesma professora que dá aula lá no Martins e no PH dá aula no município e aí eu era boa porque era... Aí eu disse: ah, eu dou aula no Martins, eu sou boa agora. Eu estou dando aula no município de Duque de Caxias, eu não sou.

Prof. 4 - Mas professora, eu vou te dizer uma coisa: às vezes a culpa também é um pouco nossa. Nós, professores, às vezes não trabalhamos de forma igual... eu vou falar assim, entende? Mas assim, a gente tem que pensar assim: até que ponto essa fama que o professor carrega, que o professor de escola pública carrega, será que é completamente infundada. Eu trabalho em uma escola à noite, em Jacarepaguá. Ontem, no Martins... A minha filha também estudou em colégio religioso até o segundo ano. No terceiro ela quis mudar pro Martins. E, ontem, era reunião com a orientadora. Eu estava lá esperando e, de repente, eu vi passar o professor da noite. Nem sabia que ele dava aula lá. Aí ele: ah, você aqui? A minha filha estuda aqui. Que ano? No terceiro. Estou indo para uma turma de terceiro. Aí eu falei: ai meu Deus! Porque lá na escola, no conselho de classe, esse professor, um dia participou. No outro, que foi a continuação do conselho, ele não pode participar porque não era o dia dele. Ele deveria estar trabalhando em outro lugar. Então ele deixou a nota dele para que nós passássemos. E eu fiquei com uma péssima impressão dele porque ele deu 10 de cabo a rabo inclusive para os eliminados. Então, ele não se deu nem ao trabalho... assim... Espera aí, eu vou chutar. Esse aqui eu vou dar 10 porque ele veio em todas as aulas. Vai casar né? Esse aqui faltou muito, mas é ainda aluno, vou dar 6. Esse eliminado eu tenho que dar zero porque ele não existe mais. Não. Ele não se deu nem ao trabalho. Quando nós fomos bater as notas... fulano aí. Todos os professores: não, esse aluno não existe mais. Esse aluno já foi eliminado. Esse aluno nunca apareceu. Estava lá, 10. É o mesmo professor da minha filha do Martins. Aí eu liguei para ela. Minha filha, como é esse professor em sala de aula? Excelente, mãe. Todo mundo adora ele. Não. Adora por quê? Por que ele é legal? Não, super exigente. Então, é uma coisa preocupante. É que nem médico. Quem aqui nunca ouviu a história do médico que no hospital público você toma receita e no consultório particular te vira do avesso?

Duque de Caxias, Grupo Escolas de Alto Desempenho – os diálogos abaixo demonstram que, em geral, os professores se sentem orgulhosos do seu trabalho como docente, contudo acham que as avaliações servem para avaliar e criticar o professor. Ao serem questionados sobre a divulgação pública dos resultados, os professores não se colocaram contra, porém demonstraram que se sentem criticados e sem apoio para enfrentar as condições de trabalho e o tipo de alunado que possuem.

### Diálogo 1

Prof. 21 - Eu sinto que eles estão querendo avaliar o professor, na verdade. Eu sinto isso, que eles estão querendo mostrar o valor que você tem, como se fosse uma prova para mostrar a sua incapacidade. Incapacidade que eles estão mostrando, com os índices que estão afundando mais, falando que os professores não são preparados, aquela coisa toda. Eu acho que, no fundo, isso é para avaliar o professor. Eles colocam a culpa no professor, mas só que nós sabemos que isso não é a nossa culpa. A população geral não tem essa visão, mas quem está em contato sabe...

Prof. 13 - Bom, eu sempre acreditei no meu trabalho, entendeu? Com ou sem avaliação externa, eu sempre dei o melhor de mim. Inclusive eu tinha uma outra profissão. Eu era funcionária pública do governo federal (...) Eu acredito no que eu faço desde o momento que eu decidi, que eu passei a fazer o normal. Eu reclamo por reclamar, porque é cultura do brasileiro, mas eu vou “amarradona” mesmo (professora colega fala: ela é animada, eu sou testemunha). Eu lido com seres

humanos, eu acredito no que eu venho trazendo pra eles. Melhora a vida deles porque eu já tive este exemplo, deles voltarem depois e dizerem: olha professora, aquilo que a senhora falou ou que outras professoras falaram, mudou minha vida, eu fui por outro caminho. Então, isso é muito gratificante. E agora isso aí, em relação a avaliação externa...

Prof. 19 – Agora, eu acho que não tem muito uma coisa a ver com a outra não. Até porque as avaliações externas são bem recentes, visto pelo menos aqui. A maioria desta mesa são pessoas que já estão no magistério há bastante tempo. Então, eu só acho que... assim... tem outras coisas. Avaliação nesta nota é uma coisa que o governo está tomando ciência. Antigamente a gente tinha outros tipos de avaliação (...) isso é, no boca a boca. E isso é uma forma de avaliação. As pessoas tinham os seus critérios, para poder avaliar e indicar para onde iam colocar os seus filhos para estudar. Agora, recentemente, com essa avaliação externa, a gente percebe que sai no jornal, que a mídia está interessada em divulgar isso, seja para enaltecer as escolas que estão com boa avaliação, seja pra divulgar as escolas que estão com baixa avaliação. E isso, mostrar o quanto tem ficado deficiente as redes estadual, municipal etc. (...) Não é a avaliação externa que vai fazer que a gente modifique o nosso sentimento de orgulho, de satisfação, ou de... Eu acho que é legal. Eu, quando eu faço prova, eu fico na ansiedade de saber qual é a nota, se eu fui bem, se está tudo certo... Isto é inerente da gente que está na sala de aula. Professor gosta de fazer isso, senão não estava fazendo isso. Mas, dizer que isso é pré determinante para que isso mostre quem eu realmente sou em sala de aula é um pouco complicado. Porque a gente sabe quais as nossas limitações, quais são realmente os nossos avanços e como a gente conseguiu chegar até aquele resultado, seja ele positivo ou negativo, ou satisfatório. Aquilo ali tem uma explicação. Porque a gente chegou naquele resultado. Uma série de coisas que estão no caminho, que só a nota, não ilustra. Só o índice, não ilustra.

## Diálogo 2

Prof. 18 - Esconder também não é o ponto. O que eu penso é que a forma como é divulgada, que se coloca de uma maneira crucificando praticamente a gente...

Prof. 15 - O problema da divulgação pra mim é o seguinte: é que tem gente que não tem nada haver com educação e quer dar pitaco... Crítica-se muito o professor da escola municipal, mas eu já peguei alunos no sétimo ano que não são completamente alfabetizados... Por exemplo, não entende para fazer uma prova sozinho, tem que ter ajudar...

Prof. 18 - Nós recebemos a todos. Chegou, tem problema, tem limitação, dislexias, dislalias... E vamos nós enfrentando tudo, muitas vezes sem preparo, sem conhecimento, sem ninguém chegar para gente para tentar... porque a gente sabe que só a nossa formação não é suficiente...

Prof. 14 - Aí você pede para secretaria vir. A secretaria vem? Avalia o aluno? Não... (várias falam) não tem nada, não tem nada. É você que tem problema.

De um modo geral, no município do Rio de Janeiro, os professores se mostraram pouco confortáveis, tendo desenvolvido sentimentos de desconfiança, apreensão e revolta em relação às avaliações.

Rio de Janeiro, Grupo 1 – alguns professores deste grupo relataram conhecer mais os alunos em seu aprendizado do que poderia ser expresso pelos resultados das avaliações

externas, embora um das professoras tenha destacado que isto possa fazer parte de um processo de adaptação e que a premiação seria a consequência do trabalho desenvolvido.

Prof. 11 - Pra começar, eu coloco a minha apreensão. Eu não sou nova no magistério. Sou nova no município. Tenho muita experiência na rede particular. Eu, como professora de história, acho que qualquer instrumento lançado pela secretaria de educação é válido. Qual é a minha apreensão? A minha apreensão é: botou aquela criança, aquele jovem de segunda a sexta. Eu, professora, não conheço aquele grupo no total, mas, com certeza, conheço mais aquele grupo do que alguém que venha de fora. Essa é a minha apreensão. Não estou desqualificando o material, mas o instrumento utilizado. É um instrumento sério, correto, trabalhoso, existe um objetivo para esse instrumento, mas eu fico tão apreensiva quando algo de fora vem. Quem conhece aquele menino? Essa pessoa? Esse trabalho que está vindo de fora ou, no caso, a professora que está lá com ele de segunda à sexta com ele, conhecendo um pouco mais daquele aluno? Essa é minha apreensão, é minha grande preocupação.

Prof. 2 - Não, ela falou da apreensão. Eu fico muito revoltada. Eu trabalhei 14 anos em uma grande escola particular e estou há 22 anos na prefeitura e fico muito revoltada porque: Como eles vêm os nossos alunos? Os nossos alunos são conhecidos por essas provas externas. É como um cartão, você conhece um aluno como um cartão?

(...)

Prof. 10 - De início, como a professora colocou aqui, a apreensão. Qualquer mudança, a gente fica apreensiva. Mas, ao longo do tempo, eu sinto que isso possibilita um maior empenho do professor e dos próprios alunos. A disciplina muda também. Eu trabalho todo material que chega na escola, com interpretação, ortografia. Eu realmente gostei. E, em relação ao 14º salário, é apenas uma recompensa pelo seu trabalho. Eu acho importante porque o professor induz o aluno a produzir, quando você está bem, a turma sente isso.

Rio de Janeiro, Grupo 2 – neste grupo, os sentimentos expostos estavam atrelados ao sistema de premiação e à falta de diálogo entre professores e gestores municipais.

Prof. 3 - Eu acho que esse sistema de premiação, ele angustia alguns colegas: “Fulano ganhou o 14º e eu não ganhei”.

Prof. 4 - Isso é ridículo.

Prof. 3 - Eu acho que não tem nada haver com a nossa profissão. Acho que nós deveríamos ganhar muito bem porque a nossa profissão, ela não se restringe só a transmitir conhecimento, a gente lida com aluno no dia a dia, a gente passa a conviver com as necessidades, as carências. Então, a gente fica até sobrecarregado no aspecto emocional. A nossa profissão se tornou uma coisa angustiante, quando se cria um sistema de premiação: Olha, se você fizer isso, você vai ganhar um 14º, se você não fizer, não vai ganhar. Parece até criança que se você não comer tudo, você não vai ganhar.

Prof. 4 - Pior são os outros professores: Fulano, você vai dar nota baixa para turma, eu vou perder o 14º por tua culpa. Lá tem isso.

Prof. 3 - Eu acho que a gente veio aqui para um desabafo.

Prof. 2 - A gente está só nessa parte.

Prof. 3 - Vocês também são professores e devem sentir.

Prof. 7 - Depois ainda tem isso, se há um insucesso disso tudo, a culpa acaba sendo nossa. Porque se não trabalhar... Você não ganhou, porque estão trabalhando mal. É esse sentimento. Realmente, a gente fica agoniado, desanimado, muitas vezes. Quantas vezes não pensamos em fazer concursos, principalmente que está entrando.

Prof. 5 - Para finalizar essa questão de sentimento, é triste, porque a gente nunca se reuniu para falar com quem tem que ouvir, ninguém da própria prefeitura. Todo mundo que marca encontro para fazer uma mesa redonda, para debater, é sempre coisas de fora. Um grupo interessado em melhorar a educação, mas que não muda nada. Não tem. Quando a gente for em uma reunião com quem realmente tem o poder de mudar: Olha o assunto não é esse, o assunto é outro. A gente começa a desabafar: o assunto não é esse, agora o assunto é outro, vamos deixar isso para outra vez. O assunto agora é esse. Aí eu começo a me exaltar: Olha o assunto não é esse. A gente está sempre desabafando, para quem está no mesmo barco do que a gente.

Prof. 2 - O problema é que a prefeitura ela não dá abertura para isso. O profissional que fala, sofre represália.

Embora as avaliações externas remontem a década de 1980 no Brasil, podemos dizer que os depoimentos indicam que ainda não desenvolvemos uma consciência da utilidade dos resultados da avaliação na orientação da prática pedagógica em prol da aprendizagem significativa do aluno (Bonamino e Bessa, 2004; Souza, 2007; Pipolo, 2010).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de trazer contribuições para um tema ainda pouco explorado no contexto nacional, buscamos desvelar as percepções dos professores acerca das avaliações externas. Contudo, tendo em vista a complexidade dos fatores que envolvem o tema e as limitações metodológicas já apresentadas, este estudo apresenta dados descritivos, não tendo intenção estabelecer generalizações sobre as opiniões aqui apresentadas.

As falas dos professores revelaram a multiplicidade de percepções sobre as avaliações externas, demonstrando que, assim como o discurso acadêmico, estamos longe de um consenso.

Apesar de quase um terço dos professores ter declarado já ter feito algum curso sobre as avaliações externas, houve certo consenso de que o conhecimento sobre o tema foi adquirido na prática, a medida que as avaliações foram introduzidas no cotidiano escolar.

Embora o número de docentes com curso seja maior em Duque de Caxias (dos 36 docentes que participaram da pesquisa, 10 haviam feito curso sobre avaliações externas, sendo 8 deles de Duque de Caxias e somente 2 do Rio de Janeiro), não houve variação no conhecimento apresentado pelos professores acerca das avaliações externas. Dos dez professores que haviam feito curso sobre avaliação externa, seis afirmaram que o mesmo havia feito pouca diferença na sua prática. Como não temos informação sobre a ementa destes cursos, não é possível fazer uma relação direta entre o que os docentes aprenderam e suas percepções sobre o tema.

Apesar de não conhecerem as particularidades técnicas e de cálculo dos índices e ignorarem os aspectos metodológicos que cercam as avaliações, os professores dos dois municípios demonstraram conhecer as avaliações, ainda que superficialmente. Em Duque de Caxias, os professores estão mais familiarizados com a Prova Caxias, e no Rio de Janeiro, com as Provas Bimestrais, além, da Prova Rio. Todos têm, também, conhecimento sobre a Prova Brasil, ainda que não profundamente.

Nos GF do Rio de Janeiro, os professores demonstraram dúvidas sobre quais provas seriam consideradas como avaliações externas, uma vez que há aplicação de provas bimestrais, oriundas da SME.

Os professores indicaram que o trabalho desenvolvido na escola por parte da gestão influencia este conhecimento. Embora não seja possível estabelecer um padrão sobre o tipo de escola (de alto ou baixo desempenho) ou de município, há relatos de escolas que divulgam o material recebido e os resultados encontrados. Há ainda relatos que indicam diferentes interesses na busca pelo conhecimento sobre as avaliações externas, tais como: relatos de que o material estava acessível, mas que eles não consultavam; relatos de iniciativa em procurar as informações nos sites do MEC e das Secretarias.

Embora o conhecimento acerca das avaliações seja limitado, principalmente quanto aos índices e seu cálculo, a opinião dos professores sobre as avaliações não é totalmente desfavorável, ainda que haja preocupações acerca das limitações e incorreções dos instrumentos de avaliação, assim como críticas a sua implementação. Estes temores já foram relatados por Silva (2007) quando da implantação do SIMAVE, assim como encontram-se presentes na literatura sobre políticas de avaliação.

Um ponto interessante abordado por alguns professores foi a necessidade de um currículo central como forma de nortear o trabalho docente, assim como unificar as avaliações e minimizar as distorções nos resultados apresentados por elas, aproximando-se do idealizado por Ravitch (2009) como necessário para o alcance dos objetivos. Este foi mais um ponto sem consenso uma vez que as avaliações privilegiam os conteúdos de matemática e língua portuguesa, em detrimento das outras áreas, embora não tenham ocorrido defesas veementes por parte dos professores destas áreas.

Ao discorrerem sobre as avaliações externas, os docentes revelam sentimentos de orgulho com a profissão, mas também de apreensão, revolta e culpa. Estes sentimentos estão atrelados à percepção de que estão sendo mais cobrados pela sociedade para que os alunos elevem seu desempenho, mesmo que as condições de trabalho não sejam favoráveis em termos materiais e humanos. Os professores não se colocaram contra a avaliação nem a divulgação pública dos resultados, mas ressaltaram que se sentiam criticados pelo trabalho desenvolvido e pelo esforço empreendido frente as condições de trabalho que encontram nas escolas, e também pelos alunos que possuem, os quais muitas vezes não demonstram interesse em realizar as provas ou não sabem realizar provas de múltipla escolha ou, ainda, encontram-se muito defasados cognitivamente.

Sem deixar de considerar que houve certa degradação na imagem profissional docente paralelamente à transferência de tarefas para a escola e ao aumento das exigências em relação ao professor, sentimentos de valorização negativa têm sido comum nos discursos dos professores quando estes falam sobre o seu trabalho (Esteve, 2008). Esta característica aparece nos discursos aqui apresentados mostrando uma tendência dos professores a culparem agentes externos, como os alunos, suas famílias e as diferenças socioeconômicas, assim como a estrutura material das escolas em que trabalham pelos resultados escolares, desculpando-se pelo fracasso escolar. Contudo, vários depoimentos reforçaram a falta de estrutura e condições de trabalho presentes nos dois municípios, indo ao encontro da bibliografia estudada.

Em meio a esta realidade e sentimentos, não há como negar que as avaliações externas modificaram o cotidiano escolar.

Ainda sem conseguir estabelecer um parâmetro de comparação entre os grupos de alto e baixo desempenho ou entre os municípios, podemos constatar, de acordo com os relatos, que há escolas em que a equipe de gestão tenta se apropriar dos dados para auxiliar os professores a repensar seu trabalho e outras onde há pressão para que se eleve o índice da escola.

No município de duque de Caxias, ocorreu maior ênfase no trabalho cooperativo no grupo de escolas de alto desempenho. No grupo de escolas de baixo desempenho, a ênfase recaiu sobre a pressão que os professores sofrem. Entretanto, tanto pressão quanto cooperação aparecem em ambos os grupos, cujos depoimentos mostram também a pressão exercida por parte dos colegas.

Os professores, por sua vez, demonstraram que mudaram sua prática em função das avaliações, independente do apoio ou pressão exercido pelas escolas.

No município do Rio de Janeiro, alguns declararam que mudaram o modo com que constroem suas avaliações, privilegiando questões de múltipla escolha como meio de fazer os alunos se habituarem à forma das avaliações externas. Outros relataram que direcionam o conteúdo em função do que está previsto nas apostilas, abolindo o uso do livro didático em função do pouco tempo disponível para ministrar todo o conteúdo previsto no currículo. Desta forma, direcionam o trabalho para as avaliações bimestrais.



No município de Duque de Caxias, os professores relataram o direcionamento do trabalho e dos conteúdos curriculares para as avaliações externas desde o quarto ano, uma vez que entendem que este trabalho deve ir além do ano previsto para as avaliações.

Tais relatos evidenciam o estreitamento do currículo e o privilégio de algumas disciplinas em relação a outras em função das avaliações externas, aproximando-se dos efeitos perversos presentes na literatura e nas pesquisas apresentadas por Ravitch (2009) e Chamberlin, Wragg, Haynes, e Wragg (2002). Contudo, podemos dizer que os professores estão corretos em afirmar que a aprendizagem dos conteúdos não deve se limitar ao ano letivo em que as provas são aplicadas visto que estas medem habilidades adquiridas pelos alunos durante sua trajetória escolar até aquele momento.

Como, por equívoco metodológico, os questionários não foram identificados, não foi possível relacionar os casos de apropriação e aprimoramento e casos de resistência com as características do perfil de cada docente investigado. Contudo, há, nesta pesquisa, a tentativa de estabelecer relações de acordo com o perfil de cada grupo focal.

Embora não estivesse previsto nos objetivos, e conseqüentemente no roteiro desta pesquisa, a questão da manipulação dos resultados surgiu de forma clara e espontânea nos grupos do município do Rio de Janeiro. Estes depoimentos sugerem que há escolas e profissionais cujo maior interesse é a elevação dos índices e o recebimento da bonificação e não o investimento na aprendizagem dos alunos e na qualidade do ensino. Este é um dos principais efeitos perversos relatado na literatura e nas pesquisas, sendo mais frequente em políticas de responsabilização forte, que envolvem bonificações, como é o caso da política estabelecida no município do Rio de Janeiro.

Embora, de uma maneira geral, o resultado das avaliações externas venha se elevando ao longo dos anos, assegurando que está havendo de fato melhoria nas taxas de reprovação e evasão e nos resultados de proficiência, muitos depoimentos sugerem que há grande interesse na elevação dos índices, sem que haja, necessariamente, preocupação com a real aprendizagem dos alunos. Tal interesse aparece mais nas falas dos professores do Rio de Janeiro do que nos depoimentos de Duque de Caxias.

Os discursos revelaram pontos em comum, contradições e divergências, mas foi possível detectar que os depoimentos dos professores do Rio de Janeiro carregam maior

impressão de efeitos perversos do que os depoimentos dos professores de Duque de Caxias, talvez em consequência da política de avaliação *high stake*.

Interessante notar que, de uma maneira geral, os professores não se declararam contra as avaliações externas nem a divulgação dos índices, reconhecendo, de certa forma, que estes expressam a realidade das escolas em que trabalham. São contrários a “meritocracia” e ao ranqueamento das escolas e municípios por entenderem que o contexto no qual a escola está inserida e a composição do alunado pode influenciar o índice. É interessante, também, notar que não há nenhum relato de apropriação real, nem por parte dos professores, nem por parte das escolas, dos indicadores em prol da aprendizagem dos alunos. Há relatos de apropriação das avaliações para ensinar os alunos a fazerem as provas, para “regularizar” o fluxo e para que o aluno/escola seja bem avaliado, especialmente nos anos em que há aplicação das provas. Contudo, embora o esforço da equipe pedagógica tenha aparecido em algumas falas, não houve relatos de reorganização do espaço escolar nem relatos sobre mobilização das escolas para discutir os resultados e seus significados com os professores. Outrossim, cabe destacar que os professores percebem a importância de um trabalho a ser desenvolvido com os alunos antes do 5º ano.

É possível que a dinâmica presente nas escolas frente às avaliações externas, assim como o desenho das mesmas, ainda tenham que ser aprimorados para que os efeitos perversos sejam minimizados ou extintos. Contudo, podemos verificar que há um processo embrionário de desenvolvimento de uma cultura de avaliação, de utilização dos indicadores, dentro das escolas. Chamo de embrionário, pois, apesar de termos avaliações desde 1990, ainda estamos aprendendo a tomar decisões baseadas em dados a fim de contribuir para o aprimoramento do trabalho desenvolvido e para a real aprendizagem dos alunos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A. J. Políticas avaliativas e accountability em educação — subsídios para um debate iberoamericano. *Sísifo / Revista de Ciências da Educação* N.º 9 Mai/Ago 2009.

ALVES, F. Qualidade da Educação Fundamental: integrando desempenho e fluxo escolar. *Revista Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, pág. 525-542, out./dez. 2007.

ALVES, M. T. G. & FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE & SOARES (orgs) *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ARRETCHE, Marta. Federalismo e igualdade territorial: uma contradição em termos? *Revista de Ciências Sociais*, 2010, vol.53, n.º 3, pág. 587-620.

BONAMINO, A. & FRANCO, C. Avaliação e Política Educacional: O processo da institucionalização do SAEB. *Cadernos de pesquisa*, n.º 108, novembro de 1999.

BONAMINO, A., BESSA, N. & FRANCO, C. Avaliação da Educação Básica. São Paulo: Loyola, 2004.

BONAMINO, A. & SOUSA, S.Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 38, n.º 2, pág. 373 – 388, abr/jun, 2012.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, pág. 377-401, maio/ago, 2006.

\_\_\_\_\_ & SOARES (orgs) *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CARRASCO, M. R. & TORRECILLA, F. J. M. A avaliação das aprendizagens na América Latina: Comportamentos e tendências do desempenho escolar dos estudantes latino-americanos nos ensinos primário e secundário. *Sísifo - revista de ciências da educação*, n.º 9, Avaliação em Educação: Perspectivas Ibero-Americanas. Mai/Jun/Jul/Ago, 2009.

CHAMBERLIN, R.; WRAGG, T.; HAYNES, G. WRAGG, C. Performance-related pay and the teaching profession: a review of the literature. *Research Papers in Education*. ISSN 1470-1146, 2002. Acessado em 25 de setembro de 2012. Disponível em <https://eric.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10036/47116/Performance-related%20pay%20and%20the%20teaching%20profession.pdf?sequence=1>.

COELHO, M.I.M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. *Revista Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, pág. 229-258, abr./jun. 2008.

DEPRESBITERIS, L.; TAVARES, M. R. *Diversificar é preciso: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem*. São Paulo: Ed. SENAC, 2009.

DOURADO, L.F. e OLIVEIRA, J.F. A Qualidade da Educação: Perspectivas e Desafios. Caderno Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

ESTEBAN, M. T. Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância. *Sísifo - revista de ciências da educação*, n.º 9, Avaliação em Educação: Perspectivas Ibero-Americanas. Mai/Jun/Jul/Ago, 2009.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e mudanças na educação. In NÓVOA, A. Profissão Professor. 2ª edição, 2008, Ed. Porto.

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)

FERNANDES, D. Algumas reflexões acerca dos saberes dos alunos em Portugal. *Educação e Sociedade*, Vol. 29 nº 102. Campinas, jan/abr, 2008.

FERNANDES, R. e GREMAUD, A. Qualidade da Educação: avaliação, indicadores e metas. 2009. Disponível em: [www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo\\_paper.pdf](http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf)

FONTANIVE, N. e KLEIN, R. Alguns indicadores educacionais de qualidade no Brasil de hoje. São Paulo, Perspec, v.23, nº1, jan-jun 2009.

FRANKLIN, RODRIGO DIAS. Avaliação Da Qualidade Da Educação Através Do Ideb: O Caso De Trajano De Moraes/RJ. 2011. Dissertação disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/DissertacaoRodrigoDiasFranklin.pdf>

FREITAS, D. N. T. Avaliação da Educação Básica e ação normativa federal. *Cadernos de pesquisa*, v.34, nº 123. Set/dez.2004.

FREITAS, D. N. T. A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, nº 28, 2005, Caxambu. Anais. Caxambu, MG: ANPED, 2005.

GATTI, B. A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. *Sísifo - revista de ciências da educação*, n.º 9. Avaliação em Educação: Perspectivas Ibero-Americanas. Mai/Jun/Jul/Ago, 2009.

GATTI, B. A. Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Brasília: Líber Livros, 2005.

GATTI, B. A, TARTUCE, G.L. B. P., NUNES, M.M. e ALMEIDA, P.C.A. A atratividade da carreira docente. Fundação Carlos Chagas, 2009 in Estudos e Pesquisas Educacionais -n 1, maio 2010 – Fundação Victor Civitta, São Paulo. Disponível em <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-4-atratividade-carreira.shtml?page=1>

GOMES, A.V.A. Boas Práticas nas Redes de Ensino. Cadernos ASLEGIS - 34 • maio/agosto Brasília 2008: pag. 153-167.

GOODSON, I.F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In NÓVOA, A. Vidas de Professores. 2ª edição, 2007, Ed. Porto.

INGRAM, D.; LOUIS, K.S.; SCHROEDER, R.G. Accountability policies and teacher decision making: barriers to the use of data to improve practice. *Teachers College Record* Volume 106 Number 6, 2004, pág. 1258-1287. Acessado em 14 de janeiro de 2013. Disponível em <http://www.tcrecord.org>

JURAN, J.M. Juran na liderança pela qualidade – um guia para executivos. 2ªed.- São Paulo: Pioneira, 1993.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pág. 117-130, Jul/Dez 2001. Disponível em [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)

LERVOLINO, S.A.; PELICIONE, M.C.F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção de saúde. *Revista Escola Enfermagem, USP*, v.35, n2 pág. 115-121, jun.2001.

LIMA, R. S. P. Programas de responsabilização de professores: análise crítica dos fundamentos teórico-conceituais. *CEDE – Centro de estudos sobre Desigualdade e Desenvolvimento*, Texto para Discussão N° 42 – Maio, 2011.

LUCKESI. C. C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1995.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol.27, n°94, jan/abr. 2006.

MANDINACH, E.; GUMMER, E. Schools of education need to help build educators' capacity to use data. *Teacher College Record*. Date published: November 08, 2011. ID number 16590. Acessado em 20 de janeiro de 2012. Disponível em <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=16590>

MONTEIRO, A.M.F.C. Professores: Entre Saberes e Práticas. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n° 74, Abril/2001.

MONTEIRO, A. M. F.C - A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In Candau, V. M.(org). *Didática, Currículo e saberes escolares*-Rio de Janeiro. DP&A, 2001. 2ªedição.

NETO, J. G. M. Sistema de indicadores educacionais no acompanhamento e avaliação de políticas públicas. In. *Estudos em Avaliação Educacional*. Fundação Carlos Chagas, v. 19, n. 41, set./dez. 2008.

NEUMANN, J. Teaching to and Beyond the Test: The Influence of Mandated Accountability Testing in One Social Studies Teacher's Classroom. *Teachers College Record*

Volume 115 Number 6, 2013. Acessado em 10 de janeiro de 2013. Disponível em <http://www.tcrecord.org> ID Number: 16974.

NÓVOA, A. *Vidas de Professores*. 2ª edição, 2007, Ed. Porto.

\_\_\_\_\_. *Profissão Professor*. 2ª edição, 2008, Ed. Porto.

\_\_\_\_\_. Desafios de trabalho do professor no mundo contemporâneo. Palestra ministrada no Sindicato dos professores de São Paulo em outubro de 2006. Disponível em [http://www.sinpro.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinpro.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf)

OLIVEIRA, R.P. e SOUZA, S.K.L. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol.24, nº84, set.2003. Disponível em [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)

OLIVEIRA, R. P. DA Universalização do Ensino Fundamental ao Desafio da Qualidade: Uma Análise Histórica. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, pág. 661-690, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

PEREZ, J. R. R.; STOCO, S. Sistema de avaliação da educação básica: uma análise da política. *Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE.UFES*, v. 14, pág. 35-50, 2008.

PIPOLO, D. S. M. Círculos de avaliação: Uma forma de dialogar com os resultados educacionais. *Revista Ibero-americana de Educação*, n.º 53/3, jul, 2010.

RODRIGUES, J. R. S. Responsabilização e resultados escola\_res no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação, PUC-Rio.

RAVITCH, D. *The death and life of the great american school system: how testing and choice are undermining education*. USA. Basic Books. 2009

SEPE-RJ. Cartilha “Em defesa da educação pública de qualidade para todos”. Disponível em <http://seperj.org.br>

SILVA, M. J. A. O sistema mineiro de avaliação da educação pública: impactos na escola fundamental de Uberlândia. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 5, 2007. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio>

SILVA, V. G. & GIMENES, N.A.S. Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes: um estudo em quatro redes de ensino público. Relatório. SP, 2012.

SOARES, F. IDEB na lei? Texto disponível no site da Faculdade de Educação da UFMG - <http://www.fae.ufmg.br/pagina.php?page=ideb> e no site <http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=2352&lang=pt-br>

SOARES, S. S. D. e NASCIMENTO, P.A.M. Evolução do desempenho cognitivo dos jovens brasileiros no PISA. *Cadernos de Pesquisa*. vol. 42 nº. 145 pág. 68- 87 jan./abr. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/06.pdf>

SOUZA, A. R. As relações entre os resultados da avaliação e os modelos de gestão escolar. *Intermeio – Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMS*, volume 13, nº 25, jan-jul de 2007.

SOUZA, A. R. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. *Educar em Revista*, nº 22, Curitiba. Editora UFPR, 2003.

TARDIFF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério. In Candau, V. M.(org). *Didática, Currículo e saberes escolares*-Rio de Janeiro. DP&A, 2001. 2ª edição.

TERRA BRITO, M.S. Dissertação: Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

UNESCO. O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam/ Pesquisa Nacional UNESCO, São Paulo: Moderna, 2004

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

\_\_\_\_\_. *Fundamentos de um programa de avaliação educacional*. Brasília: Liber livros, 2005.

WILLS, J.S.; SANDHOLTZ, J.H. Constrained professionalism: dilemmas of teaching in the face of test-based accountability. *Teachers College Record*. V.111 Number 4, 2009, pág. 1065-1114. Acessado em 10 de janeiro de 2013. Disponível em <http://www.tcrecord.org>

XIMENES, S. B. Responsabilidade educacional: concepções diferentes E riscos iminentes ao direito a educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, pág. 353-377, abr.-jun. 2012. Disponível em [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)

### **Sites Consultados**

[www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)- consultado em 05 de setembro de 2010.

[www.aslegis.org.br/aslegis/images/cadernos/Cadernos34/revista34\\_boaspraticasnasredesdeensino20153-167](http://www.aslegis.org.br/aslegis/images/cadernos/Cadernos34/revista34_boaspraticasnasredesdeensino20153-167). Consultado em 05 de setembro de 2010.

[www.portal.inep.gov.br/web/portal-ideb](http://www.portal.inep.gov.br/web/portal-ideb) - consultado em 10 de dezembro de 2010.

[www.seperj.org.br](http://www.seperj.org.br) - consultado em 18 de novembro de 2011.

[www.oglobo.globo.com/educacao/premiacao-dos-professores-teve-pouco-efeito-em-sala-de-aula-2792973#ixzz1fTCwh7tj](http://www.oglobo.globo.com/educacao/premiacao-dos-professores-teve-pouco-efeito-em-sala-de-aula-2792973#ixzz1fTCwh7tj)-consultado em 06 de dezembro de 2011.

[www.portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb](http://www.portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb) - consultado em 20 de janeiro de 2012.

[www.saerj.caedufjf.net/saerj](http://www.saerj.caedufjf.net/saerj)-consultado em 23 de janeiro de 2012.

[www.saesp.fde.sp.gov.br/2010](http://www.saesp.fde.sp.gov.br/2010) - consultado em 23 de janeiro de 2012.

[www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-estruturadores/421](http://www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-estruturadores/421) - simave-consultado em 23 de janeiro de 2012.

[www.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis2004/13541.htm](http://www.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis2004/13541.htm) - consultado em 23 de janeiro de 2012.

[www.oglobo.globo.com/educacao](http://www.oglobo.globo.com/educacao) - consultado em 26 de janeiro de 2012.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> - Compromisso Todos pela Educação – Jomtien (1990). Consultado em 10 de julho de 2012.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf> - Compromisso Todos pela Educação – Dakar (2000). Consultado em 10 de julho de 2012.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127510por.pdf> - Compromisso Todos pela Educação – Cochabamba (2001). Consultado em 10 de julho de 2012.

<http://www.fae.ufmg.br/pagina.php?page=ideb> - consultado em 25 de agosto de 2012.

<http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=2352&lang=pt-br> - consultado em 25 de agosto de 2012.

<http://www.rio.rj.gov.br/web/cvl/exibeconteudo?article-id=1820528> – Acordo de Resultados – Secretaria da Casa Civil - consultado em 15 de janeiro de 2013.

<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=1011529> – Prova Rio. Consultado em 15 de janeiro de 2013.

<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=94101> - Consultado em 22 de janeiro de 2013.

[http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=62&Itemid=59](http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=62&Itemid=59) - Consultado em 22 de janeiro de 2013.

[http://desiderata.org.br/indicadores/cre\\_ra.html](http://desiderata.org.br/indicadores/cre_ra.html) - Consultado em 22 de janeiro de 2013.

<https://www.tcrecord.org> – consultado ao longo da pesquisa.



## **ROTEIRO PARA OS GRUPOS FOCAIS COM PROFESSORES RIO DE JANEIRO E DUQUE DE CAXIAS**

### **OBSERVAÇÕES**

- Informar que o grupo focal será gravado em áudio, mas que as informações são confidenciais.
- Informar para os professores/gestores que eles devem fornecer informações sobre a escola em que foram selecionados.
- Pedir que entreguem a ficha sobre trajetória profissional.
- O mediador deve apresentar a equipe (ele próprio, o relator, o observador e os pesquisadores de apoio).

### **1) QUEBRA GELO**

- Rodada de Apresentação – nome, série/ano, disciplina, escola
- Qual a sua opinião sobre as iniciativas de avaliação do MEC, da SEE e da SME?

### **2) Conhecimento**

O que vocês conhecem sobre as avaliações externas dos sistemas educacionais?

- Com quais vocês estão mais familiarizados?
- De que forma?
- Para você, o que os indicadores (IDEB, IDERJ, IDE-Rio, PROVA CAXIAS) produzidos pelas avaliações expressam? Como se chega aos resultados/indicadores?

### **3) Experiência**

Como tem ocorrido a aplicação das avaliações externas em sua escola?

- Como foi aplicada?
- Como foi apresentada para a comunidade escolar (gestão, professores, família, alunos, funcionários)?

### **4) Relação entre avaliação e funcionamento da escola**

Vocês sabem qual é o índice (IDEB, IDERJ, IDE-Rio, PROVA CAXIAS) da sua escola e as metas estabelecidas?

- Como você explica os resultados da sua escola?
- Você acha que o resultado reflete a realidade de sua escola?

### **5) Consequências**

Vocês acham que essas avaliações mudaram alguma coisa no dia a dia das escolas de vocês?

- Na gestão da escola
- Nas atividades e atitudes dos professores
- Nos alunos

- Nas famílias/responsáveis dos alunos

E para vocês, pessoalmente, as avaliações externas de alunos mudaram alguma coisa?

- No trabalho como professor/diretor
- No trabalho em sala de aula
- Nos sentimentos/valores com relação à sua atividade profissional
- Na relação com os alunos e suas famílias

## **6) Opinião e divulgação**

O que vocês acham da ideia do estabelecimento de avaliações para as escolas?

O que vocês acham da ideia do estabelecimento de metas para as escolas?

O que vocês acham da divulgação pública dos resultados da Prova Brasil, SAERJ, Prova Rio e PROVA CAXIAS?

Alguma coisa mudou no comportamento da comunidade escolar (gestão, professores, CRE, Secretaria de Educação, família, alunos, funcionários) com a divulgação dos resultados na mídia (divulgação de rankings, site do INEP, site da secretaria...)?

**Questionário para Professores**

1. Número do questionário: \_\_\_\_\_ 2. Data de aplicação \_\_\_\_\_
3. Escola: \_\_\_\_\_ 4. Rede: ( )Municipal ( )Estadual
5. Nível em que atua: ( )Fundamental ( )Médio
6. Município: \_\_\_\_\_
7. Sexo: ( )Masculino ( )Feminino
8. Idade:
- ( )Até 24 anos
  - ( )De 25 a 29 anos
  - ( )De 30 a 39 anos
  - ( )De 40 a 49 anos
  - ( )De 50 a 54 anos
  - ( )55 anos ou mais
9. Cor (segundo os critérios do IBGE): ( )Preta ( )Parda ( )Branca ( )Amarela ( )Indígena
10. Você reside:
- ( )Sozinho
  - ( )Com cônjuge
  - ( )Com cônjuge e filho(s)
  - ( )Com filho(s)
  - ( )Com cônjuge, filho(s) e outros
  - ( )Com outras pessoas
11. Qual é a sua renda individual mensal?
- ( )De R\$545,00 a R\$1.500,00
  - ( )De R\$1.501,00 a R\$2.500,00
  - ( )De R\$2.501,00 a R\$3.500,00
  - ( )De R\$3.501,00 a R\$4.500,00
  - ( )Mais de R\$ 4.500,00
12. Qual é a sua renda familiar mensal?
- ( )De R\$545,00 a R\$1.500,00
  - ( )De R\$1.501,00 a R\$2.500,00
  - ( )De R\$2.501,00 a R\$3.500,00
  - ( )De R\$3.501,00 a R\$4.500,00
  - ( )Mais de R\$ 4.500,00

13. Qual é o nível de escolarização da sua mãe?

- não estudou
- 1º segmento do Ensino Fundamental incompleto ( sem concluir a antiga 4ª série)
- 1º segmento do Ensino Fundamental completo (antiga 4ª série completa)
- 2º segmento do Ensino Fundamental incompleto ( sem concluir a antiga 8ª série)
- 2º segmento do Ensino Fundamental completo ( antiga 8ª série completa)
- Ensino Médio incompleto
- Ensino Médio completo
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior completo

14. Qual é o seu grau máximo de escolarização concluído?

- ensino fundamental
- ensino médio
- curso normal de nível médio
- ensino médio técnico
- curso normal de nível superior
- ensino superior
- pós-graduação/especialização
- mestrado
- doutorado
- pós-doutorado

15. Caso tenha feito ensino superior, em que tipo de instituição se graduou:

- pública. Qual? \_\_\_\_\_
- privada. Qual? \_\_\_\_\_

16. Em qual curso se graduou? \_\_\_\_\_

17. Você concluiu algum curso de qualificação/formação continuada sobre avaliações externas?

- Não
- Sim, oferecido pela Rede.
- Sim, em outra instituição. Qual? \_\_\_\_\_

18. Você está fazendo algum curso de qualificação/formação continuada sobre avaliações externas?

- Não
- Sim, oferecido pela Rede.
- Sim, em outra instituição. Qual? \_\_\_\_\_

19. Você pretende fazer algum curso de qualificação/formação continuada sobre avaliações externas?

- Sim  Não

20. Caso tenha feito algum curso de qualificação/formação continuada sobre avaliações externas, você acredita fez diferença na sua atuação prática?

- Muita diferença  Pouca diferença  Nenhuma diferença

21. Há quantos anos você trabalha como professor na educação básica?
- nunca trabalhei como professor
  - 5 anos ou menos
  - 6 a 10 anos
  - 11 a 15 anos
  - 16 a 20 anos
  - mais de 20 anos
22. Há quantos anos você trabalha como professor na sua escola atual?
- nunca trabalhei como professor
  - 5 anos ou menos
  - 6 a 10 anos
  - 11 a 15 anos
  - 16 a 20 anos
  - mais de 20 anos
23. Em quantas escolas você trabalha?
- Em 1 escola.
  - Em 2 escolas.
  - Em 3 escolas.
  - Em 4 ou mais escolas.
24. Considerando todas as escolas em que leciona, sua carga horária semanal atinge:
- Até 22 horas
  - Entre 23 e 30 horas
  - Entre 31 e 40 horas
  - Entre 41 e 50 horas
  - Acima de 50 horas
25. Você trabalha em outra escola da rede?
- Sim  Não
26. Caso sim, em qual situação?
- Outra matrícula
  - Dupla
  - Trabalho em projeto
  - Outra situação. Qual? \_\_\_\_\_
27. Em relação à rede municipal, você já mudou de escola alguma vez? De que forma?
- Remoção dentro da mesma CRE
  - Remoção para uma escola de outra CRE
  - Fui “cedido” a outra escola (minha matrícula permaneceu na instituição de origem)
  - Outra situação. Qual? \_\_\_\_\_
  - Nunca mudei de escola

28. Qual foi o principal motivo que o fez mudar de escola?
- Proximidade de casa
  - Boa reputação da escola de destino
  - Sofri ameaças ou violência na escola antiga
  - Insatisfação com o ambiente de trabalho da escola antiga
  - Retorno de licença / falta de espaço na grade da escola de origem
  - Outros motivos. Qual? \_\_\_\_\_
  - Nunca mudei de escola