
Diálogos sobre a avaliação em larga escala e suas implicações no trabalho docente

Dialogues on large-scale assessment and its implications for teaching work

Celestina Barros de Souza
Roberta da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFC)
Cedro-Brasil

Resumo

A avaliação externa consiste em relevante ferramenta para o estabelecimento de políticas educacionais, subsidiando a tomada de decisão pelos sistemas de ensino. No que tange ao trabalho docente, compreende-se que as avaliações têm implicado diretamente sua atuação em sala de aula, direcionando a organização de rotinas didáticas, sendo seu enfoque central. A presente pesquisa, teve como objetivo discutir implicações da avaliação em larga escala no trabalho docente, ressaltando aspectos diretamente relacionados a esse trabalho, no contexto das políticas de responsabilização. O estudo de abordagem qualitativa, caracteriza-se como descritivo-exploratório, desenvolvido através de um estudo de caso, usando como estratégias para coleta de dados a revisão de literatura e sua sistematização e entrevistas semiestruturadas. Percebe-se que os resultados das avaliações são utilizados mais como um mecanismo de prestação de contas do que uma ferramenta para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, afetando, mesmo que de forma inconsciente, o trabalho do professor, sobretudo em sua autonomia didático-pedagógica.

Palavras-chave: Trabalho Docente; Avaliação em Larga Escala; Políticas de responsabilização.

Abstract

External evaluation is a relevant tool for establishing educational policies, supporting decision-making by education systems. With regard to teaching work, it is understood that assessments have directly involved their performance in the classroom, directing the organization of didactic routines, being their central focus. This research aimed to discuss the implications of large-scale evaluation in teaching work, highlighting aspects directly related to this work, in the context of accountability policies. The qualitative approach study is characterized as descriptive-exploratory, developed through a case study, using as strategies for data collection the literature review and its systematization and semi-structured interviews. It is noticed that the results of the evaluations are used more as an accountability mechanism than a tool to assist in the teaching and learning process, affecting, even if unconsciously, the teacher's work, especially in his didactic-learning autonomy pedagogical.

Keywords: Teaching Work; Large-Scale Assessment; Accountability Policies.

Introdução

Este trabalho consiste em um recorte de uma pesquisa no âmbito de um trabalho de conclusão de curso da Licenciatura em Matemática, o qual objetivou discutir sobre o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), analisando e refletindo sobre a composição desse indicador, em especial a avaliação em larga escala, bem como os fatores implicados na gestão educacional e no trabalho docente, os quais, por sua vez, estão implicados na elevação esperada das médias.

A problemática da qual emerge o presente estudo alicerça-se na reflexão oportunizada pelas vivências decorrentes dos estágios supervisionados de observação e de regência do curso de Licenciatura em Matemática, sobretudo, nos momentos que antecediam a aplicação de avaliações externas, em que se observava a alteração da dinâmica da rotina da escola e, principalmente, em sala de aula, o que agregava mudanças no plano de ensino, priorizando-se as disciplinas que seriam avaliadas, Língua Portuguesa e Matemática, ampliando-se, em algumas ocasiões a carga horária desses componentes curriculares.

O marco temporal diante do qual se contextualizam as questões norteadoras da pesquisa é década de 1990, contexto histórico que estimulou e embasou as reformas ocorridas no período, momento em que surgiram as avaliações em larga escala, utilizadas para monitorar o desempenho das redes educacionais, assim como para definir, redefinir e ajustar as políticas públicas de educação, estando, desse modo, no cerne das políticas educacionais do Brasil.

As políticas educacionais integram à categoria das políticas públicas, as quais contemplam uma ampla gama de questões coletivas que são “impostas” por natureza e que provêm de instituições públicas que têm jurisdição para implementá-las ou delegá-las a terceiros. A estrutura envolve a tomada de decisões em disputas sobre padrões normativos e inclui decisões e ações relacionadas à alocação de vários recursos (Condé, 2012). As políticas educacionais são “expressão da ação (ou não-ação) social do Estado e que têm como principal referente a máquina governamental no movimento de regulação do setor de educação” (INEP, 2006, p. 165).

Mediante as vivências nos estágios, sobretudo nos períodos que precediam a realização de avaliações externas, observou-se que todas as aulas eram planejadas com a finalidade de preparar os alunos para os exames, cujos conteúdos trabalhados direcionavam-

se aos descritores¹ diante dos quais os discentes apresentavam maior dificuldade. Destacam-se, nessas vivências, o engessamento das práticas docentes e a cobrança por resultados positivos nas avaliações externas, provocando, dessa forma, reflexões sobre os possíveis efeitos causados por essas no trabalho docente.

Nesse sentido, percebem-se diferentes nuances que sinalizam, no trabalho docente, mecanismos de regulação de suas tarefas, como, por exemplo, o direcionamento à utilização de apostilas e coletâneas produzidas por corporações, situação em que o docente se compreende como um reprodutor diante dessa lógica produtivista que almeja consecução de metas, esvaziando-se sua autonomia pedagógica e papel educativo (LINDOSO; SANTOS, 2019).

Desse modo, consiste o objetivo central deste estudo, discutir implicações da avaliação em larga escala no trabalho docente, ressaltando aspectos diretamente relacionados a esse trabalho, no contexto das políticas de responsabilização.

Política de avaliação externa: a implantação de um sistema de avaliação em larga escala

No início da década de 1990, com a expansão das políticas e reformas educativas, as avaliações em larga escala ganharam força, por serem importantes ferramentas de regulação da qualidade da educação básica no país (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015). As pesquisas científicas envolvendo os sistemas de avaliação em larga escala (VIEIRA; VIDAL; NOGUEIRA, 2015; CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015; SCHNEIDERR; SARTOREL, 2016; DUARTE; GAMA, 2015; VIEIRA; FERENC; DEUS, 2016), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) tiveram um crescimento significativo.

No Brasil, estudos iniciais que visavam instaurar um sistema de avaliação nacional aconteceram incorporados ao Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro (EDURURAL), que almejava ampliar o acesso à escola primária, reduzir as taxas de evasão escolar e os índices de reprovação, assim como aumentar o rendimento escolar dos estudantes. Ainda, de acordo com Horta Neto (2007), o Programa apresentado em 1980, foi instaurado em mais de 400 municípios, dentre os considerados menos desenvolvidos entre os anos 1981 e 1987 e previa um investimento de US\$ 91,4 milhões, dos quais 35% do total era proveniente de um empréstimo requisitado ao Banco Mundial, investimento que algumas mudanças, como a inserção de uma avaliação para verificar o efeito causado pelo Programa nos municípios participantes. Determinou-se que esse efeito seria mensurado e calculado por

meio de pesquisas de campo, observando de modo objetivo o rendimento escolar dos estudantes.

A reforma nacional da década de 1990 delimitou as políticas educacionais do país, apresentando o uso das avaliações em larga escala como ferramentas de controle e regulação, propondo um conceito de qualidade de ensino representado pelas notas e pelos resultados alcançados nas avaliações, tais como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que é um conjunto de avaliações que busca viabilizar um diagnóstico da educação no país e proporcionar subvenções para a elaboração de políticas públicas educacionais e a Prova Brasil, que como componente do Saeb, têm como finalidade aferir habilidades cognitivas dos discentes em assuntos relacionados a Língua Portuguesa e Matemática, fornecendo indicativos sobre a qualidade de ensino que é desenvolvido nas escolas (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015).

Em 2007, foi instituído o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com o propósito de avaliar o nível de desempenho das escolas, visando monitorar o desempenho da Educação Básica. O Índice agrega os resultados do fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações em um único indicador (BRASIL, 2021).

Segundo Ghisleni, Munhoz e Giongo (2016), o IDEB, através das avaliações em larga escala, trazem a produtividade e competitividade do discurso empresarial para as lógicas da educação, buscando controlar o resultado através do controle do trabalho escolar. Ou seja, essas avaliações são usadas para avaliar a qualidade do sistema de ensino público, com enfoque no desenvolvimento de habilidades e competências que serão medidas em testes estabelecidos pelo governo, trazendo com consequências, dentre outras, a imposição de currículos, regularização e controle dos saberes e da prática docente.

Para Ghisleni, Munhoz & Giongo (2016) os exames não avaliam apenas a qualidade da educação, mas sobretudo, refletem uma concepção de educação que “desloca o foco da formação geral para a aprendizagem de competências e habilidades que serão mensuradas na prova instituída pelo governo. Logo, classifica, hierarquiza, compara e prescreve, impõe um currículo e uma forma de ensino, padronizando e controlando saberes e práticas docentes.” (GHISLENI, MUNHOZ; GIONGO, 2016, p. 557).

Disseminação dos resultados e os impactos no trabalho do professor

As avaliações em larga escala propiciaram aos entes federados e às escolas a oportunidade de acompanharem seus resultados, no entanto, a disseminação desses indicadores de desempenho possibilitou o desenvolvimento de uma cultura de *accountability*, assim como afirmam Vieira, Vidal e Nogueira (2015), ao pontuarem que, embora os dados permitam e colaborem para que os estados, municípios e escolas persistam em uma trajetória de mudanças, as políticas de avaliação em larga escala, mediante a publicação dos indicadores de desempenho, criou, paulatinamente, um universo favorável à cultura de responsabilização.

As características das políticas de avaliação em larga escala e suas ferramentas tendem a atribuir importância aos produtos ou resultados; imputar mérito a alunos, escolas ou redes educacionais; dimensionar dados de desempenho que levam a classificações; apresentar dados majoritariamente quantitativos; enfatizar a avaliação externa de maneira desarticulada à autoavaliação; e a resultados amplamente divulgados na mídia (SILVA; LIRA, 2012 *apud* SOUSA, 2009).

A aplicação e divulgação dos resultados dessas provas, devido à lógica classificatória e de ranqueamentoⁱⁱ utilizada, podem proporcionar uma inquietação entre a comunidade escolar, principalmente quando o resultado obtido é menor que o estabelecido para a escola. Esses resultados estimulam o fortalecimento dessa lógica competitiva, muitas vezes prejudicial e de pouco efeito didático quanto ao uso dos resultados dessas avaliações. O efeito ideológico resultante tem desenvolvido mais um estatuto de regularização da escola e seus professores, que se reflete na forma e conteúdo como uma maneira de controle simbólicoⁱⁱⁱ (SCHNEIDER; SARTOREL, 2016).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), espera-se que a educação básica brasileira forme discentes críticos e conscientes, aptos a desenvolverem uma sociedade justa, ética, democrática, responsável e inclusiva. Não obstante, o ranqueamento entre escolas, por incitar a competição, acaba menosprezando esses princípios da educação, desconsiderando as circunstâncias e particularidades de cada escola, assim como enfatizam Duarte e Gama (2015), ao ressaltarem que a escola pública não pode e nem deve ser uma ferramenta de repressão cultural, que venha a se transformar em um ambiente competitivo gerador de desigualdades sociais.

Ainda segundo Schneider e Sartorel (2016), é isso que parece estar acontecendo com a Prova Brasil, desde que se tornou um dos componentes do IDEB. As escolas não recebem punições tangíveis pelos resultados alcançados, no entanto, quem não consegue atingir as metas estabelecidas, experiencia uma sensação de fracasso e de responsabilidade pelos resultados produzidos mediante a atuação direta dos docentes e gestores, o que levam a esses profissionais a organizarem suas tarefas na tentativa de reverter os resultados, atuando muitas vezes no sentido oposto do que é anunciado como finalidade dessa avaliação.

Schneider e Nardi (2012, p. 12-13) observam que “o projeto pedagógico das escolas vem, aos poucos, alinhando-se aos indicadores que constituem o IDEB, impondo à gestão da escola e ao trabalho docente a produção de resultados oficiais desejáveis como tarefa prioritária para a melhoria da qualidade educacional.” Dessa forma, os docentes sentem-se no dever de buscar adequar seu fazer pedagógico a serviço dos testes padronizados.

Procedimentos metodológicos

O presente estudo, submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP- do IFCE, aprovado sob o parecer nº 4.085.298, delinea-se com base nos propósitos da pesquisa qualitativa, caracterizando-se, quanto aos fins, como descritiva-exploratória. Em relação à pesquisa qualitativa, observa-se que a mesma “é válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de interferência precisa, e não em interferências gerais” (BARDIN, 1977, p.115) e têm como principal preocupação a investigação e a análise do mundo empírico em seu âmbito natural, assim como também, ressalta a importância do contato direto e de longo prazo do pesquisador com o ambiente e o cenário que está sendo pesquisado (GODOY, 1995, p. 62).

Segundo Silva e Menezes (2000, p.21), “a pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.” Já no tocante ao aspecto exploratório, segundo Gil (2010, p. 27), as pesquisas exploratórias têm como finalidade possibilitar maior proximidade com o tema, com o propósito de torná-lo mais nítido ou a criar conjecturas.

Segundo Yin (2001), os estudos de caso são descritos como um tipo de pesquisa cujo objeto de investigação é uma unidade individual de análise aprofundada e que tem se transformado o método de pesquisa predileto dos pesquisadores que buscam responder as indagações "como" e "por quê" alguns eventos acontecem, quando a probabilidade de

domínio sobre os fatos estudados é pequena e quando o eixo de interesse é investigar eventos recentes, que só poderão ser analisados incorporados a alguma situação real.

Contexto da pesquisa e sujeitos participantes

O universo selecionado para a realização deste estudo foi o Município de Cedro– CE, por ser a cidade onde está localizada a instituição formadora das autoras do trabalho, considerando as inúmeras experiências vivenciadas por ocasião dos estágios supervisionados, sobretudo.

O presente estudo dispôs de uma amostra não probabilística, da qual foram determinados três sujeitos, definidos a partir dos seguintes critérios previamente estabelecidos: ser professor da rede pública, atuar no nível básico de ensino e lecionar alguma das principais disciplinas avaliadas nas provas externas. Os sujeitos participantes da pesquisa foram três professores de Matemática atuantes no ensino básico, dos quais dois deles lecionam na rede estadual de ensino e o terceiro docente atua nas redes municipal e estadual, os quais aceitaram participar da pesquisa, dando anuência mediante o Termo de Consentimento, Livre e Esclarecido – TCLE, garantindo a lidimidade do estudo.

Coleta de dados

O instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa foi um roteiro de entrevista semiestruturada. Segundo Silva e Menezes (2001), a entrevista é uma forma de colher informações de uma dada temática ou dilema por meio da pessoa que está sendo entrevistada, sendo definida por Gil (2010) como a técnica de interrogação que tem maior flexibilidade, podendo adotar várias formas.

As entrevistas podem ser classificadas como informal, focalizada, parcialmente estruturada e totalmente estruturada. A informal é semelhante a uma conversa simples, diferenciando-se apenas por ter a finalidade de obter informações. Quando focalizada, mesmo tendo em foco um assunto intrínseco, não traz um roteiro rígido, permitindo investigar o objeto de maneira mais abrangente, cabendo ao entrevistador retornar ao tema caso haja dispersão. Se for parcialmente estruturada, é direcionada por uma relação de tópicos de interesse que são investigados pelo entrevistado, sendo esses tópicos estruturados e apresentando uma conexão entre si (Gil, 2010), formato no qual se enquadra a alternativa selecionada para a presente pesquisa.

Diálogos sobre a avaliação em larga escala e suas implicações no trabalho docente

O roteiro norteador das entrevistas foi constituído por sete indagações, visando atingir os objetivos do trabalho. Desta maneira, foram analisadas vertentes referentes ao perfil do profissional docente, sua realidade de trabalho e sua compreensão sobre a avaliação em larga escala e suas implicações em sala de aula.

As entrevistas foram audiogravadas para póstera análise e duraram, aproximadamente, 20 min. Na sequência, procedeu-se às transcrições das interlocuções e, por fim, foi feita a análise e discussão das informações coletadas. Como forma de garantir o sigilo da identidade dos professores participantes, as interlocuções transcritas foram especificadas como TDo1, TDo2 e TDo3.

É importante ressaltar que, devido ao contexto de pandemia de COVID-19, no qual o isolamento social foi recomendado como medida de prevenção e de atenuar o ritmo de propagação do vírus, em comum acordo com os sujeitos participantes, as entrevistas foram realizadas por meio de um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz e vídeo.

Procedimentos de análise e interpretação dos dados

Para possibilitar a análise do diálogo e a análise crítica entre os discursos dos entrevistados e os estudiosos do tema abordado neste trabalho, a análise de dados foi feita fundamentada na análise de conteúdo temática de Bardin (1977), organizados em dois eixos, de acordo com as questões norteadoras presentes no itinerário das entrevistas.

Resultados das avaliações e efeitos no trabalho do professor

Para Schneider & Sartorel (2016), é possível perceber mecanismos de controle diante da organização, aplicação e divulgação dos resultados das avaliações externas, embora não se limitam a eles. As relações de poder que se expressam nesses instrumentos geram efeitos reais, mas não percebidas de forma visível pelos envolvidos e sem disposição para despender energia voluntária. Em muitas situações, o professor não percebe ou não se dá atenção a dessas estratégias, pois considera-se gestor de suas tarefas, por controlar e monitorar suas práticas, esforçando-se para conquistar seus objetivos a fim de obter êxito nessas provas, por acreditar ser essa a maneira adequada para conquistar a melhoria da qualidade educacional. Percebe-se essa inferência nos trechos extraídos das respostas dos participantes ao serem questionados sobre como os resultados das avaliações externas estão implicados em suas rotinas de trabalho:

Todo o tempo, estão implicados no exercício, no planejamento das aulas. Tudo a gente planeja de acordo com o livro, mas também de acordo, pensando essas avaliações externas, tudo foco nas avaliações externas também, não só isso, mas nosso planejamento funciona assim, pensando também nas avaliações externas (TDo1).

Da seguinte maneira, quando a gente pega esses resultados, o resultado dessas avaliações externas, a gente pode refletir sobre a nossa prática de ensino, será que eu não poderia melhorar mais aqui? Será que eu não poderia melhorar mais acolá? Então a gente pode trabalhar isso e melhorar naquilo que for possível, a gente pode planejar novas atividades, a gente pode mostrar aos mesmos a importância dessas avaliações, a gente pode fazer essa conscientização antes, antes mesmo das avaliações, a gente mostrar aos alunos a importância dessas avaliações externas tanto para a escola como para eles e fazer um planejamento para trabalhar esse tipo de avaliação, porque essas avaliações a gente sabe, são diferentes das avaliações internas e essas avaliações externas são mais no contexto geral, então a gente deve trabalhar isso de uma maneira tal que possa beneficiar os nossos alunos na sua aprendizagem (TDo2).

Praticamente, os resultados das avaliações externas a gente não presta muita atenção levando em conta que o tempo não dá tempo de você está revisando, mas geralmente a gente pega o resumo e coloca no nosso caderno de planejamento pra aqui, acolá tá dando uma olhada e trabalhando os descritores mais fracos, assim, que os alunos tiveram mais dificuldade nas avaliações externas do ano anterior, apenas isso que implica no nosso trabalho, por que a gente imprime o resultado e deixa pregado no nosso caderno de planejamento pra que ele vá norteando algumas ações do nosso trabalho (TDo3).

Observa-se que a adequação do planejamento pedagógico, o norteamento das ações docentes e a alteração no currículo escolar em função das avaliações, como respostas às demandas dessas avaliações. Outro aspecto de relevância que convém destacar são as rotinas escolares que exigem inumeráveis ações para a realização das atividades de preparação para essas provas, as quais passam a ser prioridades no processo de tomada de decisão da rotina pedagógica.

A escola, como um todo, busca estratégias para conseguir alavancar os seus resultados e por muitas vezes, chegam a fazer exigências das quais sequer dispõe de condições para que sejam atendidas. Essa emergência por resultados mais elevados recai sobre os docentes, implicando em suas aulas, planejamentos, em sua prática docente.

Schneider e Nardi (2012) reforçam que a emergência de gerar resultados e de realizar mudanças no processo ensino-aprendizagem, além de interferir na autonomia profissional e individual do docente, acarreta outras consequências como a redução do trabalho docente

Diálogos sobre a avaliação em larga escala e suas implicações no trabalho docente

às tarefas meramente técnicas, proposição de ações motivadas por demandas estabelecidas fora do ambiente escolar, “ampliação das atividades burocráticas na organização de seu trabalho; ênfase em um conhecimento pelo enquadramento de práticas que demonstrem contribuir com a melhoria dos resultados educacionais; redução da capacidade de compreensão mais ampla dos sistemas e organizações escolares” (SCHNEIDER; NARDI, 2012, p. 12-13).

É importante ressaltar que, o que traz o sentimento de inquietação à comunidade escolar e, principalmente, aos professores, não é a divulgação dos resultados, mas a maneira como essa divulgação ocorre e como essa perspectiva classificatória é vista pela comunidade escolar em geral, assim como as implicações no andamento do trabalho escolar.

Quando indagados sobre como os resultados das avaliações externas são divulgados pela escola onde atuam, os docentes apresentaram as seguintes respostas:

A direção faz aquele planejamento semanal e divulga, divulga também nos meios sociais, nos grupos de WhatsApp (TD01).

Esses resultados eles são analisados, divulgados através do núcleo gestor, geralmente eles convocam uma reunião com nós, os professores, para mostrar esses resultados, mostrando inclusive gráficos em telão, no data show para que haja uma melhor compreensão. Esses resultados são analisados por todos e posteriormente, esse mesmo trabalho é feito com os alunos, os alunos são convidados e são mostrados pra eles esses resultados. Então, é um trabalho bem feito, onde primeiramente reúne os professores e em seguida reúne os alunos (TD02).

Na verdade, na semana pedagógica eles compartilham, em algum planejamento, mas não são trabalhados de maneira ativa, apenas para cumprir tabela, não há uma responsabilidade, uma preocupação e um acompanhamento sistematizado, apenas colocações para a gente trabalhar descritores e tal, mas não existe um acompanhamento bem aprimorado onde as avaliações externas venham influenciar não (TD03).

Mediante as falas dos docentes, percebe-se que ao passo que a escola tem todo um planejamento e trabalho para divulgar os resultados das provas externas à comunidade escolar, esses resultados não são acompanhados e trabalhados ativamente, sendo utilizados mais como um mecanismo de prestação de contas do que uma ferramenta para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, o que consiste no objetivo primeiro de qualquer mecanismo de avaliação.

Percepções dos sujeitos sobre as avaliações externas na prática docente

Muitos atores envolvidos no processo das avaliações em larga escala não têm conhecimento sobre seu objetivo, desenvolvimento e finalidade. Os docentes entrevistados foram questionados sobre como compreendem o papel das avaliações externas no contexto escolar, resultando nos excertos a seguir:

Eu compreendo que é importante para o próprio nome já diz né, avaliações externas, pra ver como é que está o nível dos alunos de maneira geral (TD01).

É de fundamental importância, eu acredito que essas avaliações são importantíssimas para a escola e logicamente para o professor, porque a partir desses resultados que a gente tem em mãos, a gente pode replanejar nossas aulas, a gente pode replanejar as atividades, a gente pode fazer um direcionamento melhor dos conteúdos que a gente trabalha com os alunos que apresentaram maior dificuldade, porque nessas avaliações, nós temos o conhecimento onde os alunos precisam melhorar, então a partir daí a gente pode reorganizar esses conteúdos e trabalhar de uma forma diferente (TD02).

As avaliações externas deveriam ter o papel de orientar os professores para melhorar a prática, direcionar a prática, mas os professores como eu que trabalho 3 expedientes, não tenho tempo nem de olhar em qual matéria tá mais baixo, que houve crescimento ou decréscimo, apenas o planejamento a gente já decide 2 ou 3 descritores mais críticos e trabalha com eles na medida do possível, mas claro que interfere porque a gente prioriza aqueles descritores com mais dificuldade para fazer simulados, lista de exercícios, essas coisas (TD03).

Devido às demandas acrescidas às escolas, surgiram novas exigências para o trabalho dos professores. Dentre eles, a tensão e instabilidade desse trabalho, as quais têm acarretado acentuadas modificações na prática docente, sobrecarregando os educadores e confiando-lhes responsabilidades para com a instituição e, sobretudo, no que se refere ao êxito/fracasso dos estudantes, uma vez que, espera-se um resultado positivo no desempenho dos alunos observado nas avaliações externas, desempenho esse que não considera o processo educativo, isto é, não se atenta ao processo de desenvolvimento gradual e integral dos discentes. (VIEIRA; FERENC; DEUS, 2016).

Em conformidade com Chirinéa e Brandão (2015), a ideia de educação com qualidade teve sua base associada e analisada a partir das notas obtidas e resultados das avaliações externas. No entanto, associar a natureza qualitativa da educação por avaliações externas de âmbito nacional pode levar a disparidades no entendimento dessas informações, visto que existem diversos outros fatores inerentes ao processo educacional que podem interferir na produção desses resultados. Ao indagar sobre os resultados dessas avaliações conseguirem mensurar a real aprendizagem dos discentes, os docentes trouxeram as seguintes reflexões:

Diálogos sobre a avaliação em larga escala e suas implicações no trabalho docente

Em alguma parte, sim, dá pra ter uma base, não é um resultado fiel, mas é um resultado plausível (TD01).

Sim, eu acredito que sim. Porque eu acredito, não vou dizer 100%, não vou dizer que chegue ao total, mas que isso aí mostra realmente a realidade do aluno, é uma aproximação, vamos dizer assim em torno de 90%, 85%, 90%, é a realidade, a gente sabe que tem alguns alunos que chutam, tem outros que de uma certa forma olha sempre pelo outro, mas no geral essas avaliações elas representam a aproximação da realidade, então eu acredito nisso, em torno de 85%, 90% é o real (TD02).

Analisando os trechos acima, percebe-se que, mesmo não acreditando que sejam totalmente fiéis, ambos confiam que as avaliações em larga escala mensuram a real aprendizagem do aluno. Em contrapartida, o terceiro professor, em concordância com o apresentado pelos autores, discorre que os resultados podem não ser fidedignos devido aos diversos aspectos que podem influenciá-los, tal como pode-se ver no fragmento a seguir:

Não, eu acredito que em parte apenas, porque vários alunos as vezes estão com problema no dia da prova, ou a sala tá muito quente ou muito fria e tudo isso vem interferir no resultado e também o nervosismo, a cobrança e todas essas coisas, muita coisa pode influenciar o resultado das avaliações e também até o que eles sabem eles podem errar dependendo de como a pessoa está no dia (TD03).

As avaliações em larga escala tem seus resultados vinculados a dados de provas que muitas vezes não estão baseados no contexto educacional da escola e nem leva em conta as dificuldades apresentadas pelos discentes, criando um sistema segregatório de alunos e escolas por meio de classificação dos resultados gerando assim a necessidade pela busca incessante de ser melhor. Assim, classificar um sistema de ensino, essencialmente heterogêneo, por meio de uma prova aplicada para todos os estudantes, com realidades tão distintas torna a avaliação em larga escala uma ferramenta desvinculada da realidade das escolas, desconsiderando-se aspectos qualitativos do processo.

Trabalhos na área abordam que usar uma mesma medida para avaliar sistemas de ensino diferentes pode trazer uma avaliação que não condiz com a realidade, pois diferentes variáveis estão sendo deixadas de lado quando apresentados os resultados finais dessas avaliações, como: perfil socioeconômico da família e o nível de escolaridade nas diversas regiões do país (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015). Assim, o desenvolvimento e a pesquisa de novas metodologias de avaliação se fazem necessárias para que tais limitações possam ser superadas.

Para que o processo de ensino com qualidade seja constituído na escola é necessário que os elementos internos e externos sejam considerados para o desenvolvimento da educação. Ressalte-se ainda, a concepção de educação com qualidade não pode ser definida pelo quanto a escola “rende” em avaliações, e menos ainda que esse “selo” de qualidade seja utilizado para classificar escolas em um ranking entre instituições de ensino (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015). O ranking de classificação de escolas faz com que se perpetue uma corrida por resultados que pode não ajudar no desenvolvimento pleno dos alunos.

Convém ainda destacar que “para além do aspecto pedagógico e dos saberes cognitivos mensurados na avaliação externa e demonstrados pelo IDEB, há outros fatores que, quando mobilizados, direcionam a melhoria da qualidade de ensino” (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p. 478). Uma avaliação com qualidade deve levar em conta o contexto em que a escola está inserida e a performance escolar, para que seja possível traçar objetivos para desenvolvimento institucional baseado na sua realidade e diante de sua autonomia, sem buscas por uma meta pré-estabelecida (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015).

Desta maneira, acredita-se que as avaliações externas desconsideram em seu desenho metodológico fatores externos à escola que refletem sobre os indicadores de desempenho dos discentes, o que torna um equívoco definir a eficácia ou não das instituições por meio de tais resultados.

Considerações finais

Os estudos evidenciaram que as avaliações externas desconsideram em seu desenho metodológico fatores externos à escola, os quais se refletem nos indicadores de desempenho dos discentes, tornando assim um equívoco definir a eficácia ou não das instituições por meio de resultados produzidos pelos exames padronizados, uma vez que, outras dimensões que implicam diretamente nesses indicadores também precisam ser considerados.

No tocante à disseminação dos resultados e os impactos no trabalho do professor, bem como as percepções dos sujeitos sobre as avaliações externas, destaca-se que a abordagem meramente classificatória exposta em rankings, já que as avaliações em larga escala versam sobre políticas de accountability, considerando os resultados produzidos como instrumentos de intervenção nas realidades escolares.

Tendo em vista a discussão quanto à avaliação em larga escala como política educacional, evidenciando as transformações ocorridas nas últimas décadas, é fundamental

entender a relação das avaliações externas com o trabalho do professor, buscando compreender como essa política está implicada no trabalho docente diariamente, uma vez que o estabelecimento da lógica de governança neoliberal é propício para promover o desenvolvimento de ações regulatórias nas políticas educacionais demonstradas por meio das avaliações em larga escala e outros métodos. (LINDOSO; SANTOS, 2019), colocando em evidência o papel do professor, responsabilizado por possíveis falhas ou o baixo desempenho mediante a aprendizagem dos discentes, tendo seu trabalho mensurado por mecanismos de avaliação quantitativa apenas.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- CHIRINÉA, A. M.; BRANDÃO, C. F. O IDEB como política de regulação do Estado e 58 legitimação da qualidade: em busca de significado. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p.461-484, 2015.
- CONDE, E. S. . Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 78–100, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32345>. Acesso em: 17 abr. 2021.
- DUARTE, A. B.; GAMA, M. E. R. Sistema de avaliação da educação básica: potencialidades, problemas e desafios. **Eventos Pedagógicos**, [S.L.], v. 6, n. 1, p. 115-129, 01 abr. 2015. Jan./Maio. Edição especial temática. Disponível em: <https://doaj.org/article/46b85dfc68c349db9accb9442fd2f07d>. Acesso em: 27 jan. 2021.
- FERENHOF, H. A; FERNANDES, R. F. Desmistificando a revisão de literatura como base para redação científica: método SFF. **Revista ACB**, [S.l.], v. 21, n. 3, p. 550-563, dez. 2016. INSS 1410-0594. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1194>. Acesso em: 30 jul. 2021.
- GHISLENI, A. C.; MUNHOZ, A. V.; GIONGO, I. M. Acerca da avaliação: governamentalidade e processos de subjetivação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara**, v. 11, n. 2, p. 551–564, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8628>. Acesso em: 30 jul. 2021.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, [s.l.], v. 35, n. 2, p.57-63, abr. 1995. FapUNIFESP (SciELO).
- HORTA NETO, J. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 42, p. 1-14, 2007. Disponível em:<http://www.rieoei.org/deloslectores/1533Horta.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2018.
- INEP/MEC. **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário vol. 2 / Editora-chefe: Marília Costa Morosoni. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira, 2006. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Enciclop%C3%A9dia+de+pedagogia+universit%C3%A1ria+gloss%C3%A1rio+vol+2/b9d6f55d-1780-46ef-819acdc81ceeac39?version=1.1>. Acesso em: 09 abr. 2021.

LINDOSO, R. C. B.; SANTOS, A. L. F. Política educacional e a avaliação em larga escala como elemento de regulação da educação. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 13, n. 1. Janeiro de 2019.

RANQUEAMENTO. In: **DICIO, Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/ranqueamentos/> >. Acesso em: 29 jun. 2022.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. **O IDEB e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira**. 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37431490002>. Acesso em: 16 abr. 2018.

SCHNEIDER, M. P.; SARTOREL, A. Prova Brasil e os mecanismos de controle simbólico na organização da escola e no trabalho docente. **Eccos – Revista Científica**, [S.L.], n. 40, p. 17- 31, 17 jun. 2016. University Nove de Julho. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6400>. Acesso em: 27 jan. 2021.

SILVA, A. F.; LIRA, P. R. B. Ideb, as mudanças na organização escolar e no trabalho docente em uma escola municipal de Campina Grande/PB. **Revista EXITUS**, v. 2, n. 1, p. 27-43 jan - jun. 2012. Universidade Federal do Oeste do Pará. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553156353003>. Acesso em: 30 set. 2020.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC/ PPGEP/LED, 2000, 118 P.

SILVA, E.; MENEZES, E. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 3. ed. Rev. Atual. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2001. 121 p.

VIEIRA, R. A.; FERENC, A. V. F.; DEUS, M. A. P. A PROVA BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS PÚBLICAS. **Rev.Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 08, n. 15, p. 156-177, 2016. Semestral. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/541>. Acesso em: 30 set. 2020

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M.; NOGUEIRA, J. F. F. Gestão da aprendizagem em tempos de Ideb: percepções dos docentes Gestão da aprendizagem em tempos de Ideb: percepções dos docentes Gestão da aprendizagem em tempos de Ideb: percepções dos docentes. **RBPAE**, Goiânia, v. 1, n. 3, p.85-106, 2015.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. Porto Alegre : Bookman, 2001.

Notas

ⁱ Os descritores são as competências que são avaliadas, as quais os discentes devem compreender dentre os conteúdos curriculares. Esses descritores variam em nível de dificuldade, área do conhecimento e etapa escolar.

ⁱⁱ Ranqueamento é definido como “Pontuação atribuída a algo ou alguém que o coloca numa escala de classificação” (RANQUEAMENTO, 2022).

ⁱⁱⁱ Pode-se entender esse controle simbólico como um conjunto de mecanismos que regulamentam as ações educacionais, tanto na gestão escolar quanto no fazer docente.

Sobre as autoras

Celestina Barros de Souza

Licenciada em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) campus Cedro. Integrante do Programa Estudante Voluntário em Iniciação à Pesquisa e do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Ensino e Aprendizagem (GIPEA) do IFCE campus Cedro. Email: celestinabarro11@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7041-1858>.

Roberta da Silva

Doutora em Psicologia (UNIFOR). Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (UFJF). Especialista no Ensino de Língua Portuguesa (URCA). Licenciada em Pedagogia e em Formação de Professores para as Séries Finais do Ensino Fundamental (UECE). Professora EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) campus Cedro. Vice-líder e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Ensino e Aprendizagem do IFCE campus Cedro. E-mail: robertasilva@ifce.edu.br ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5620-975X>.

Recebido em: 04/07/2022

Aceito para publicação em: 21/07/2022