

OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS DE APRENDIZAGEM: UMA COMPARAÇÃO ENTRE RIO DE JANEIRO E DUQUE DE CAXIAS¹

Rodrigo Rosistolato*
Ana Pires do Prado **

Resumo: Os sistemas externos de avaliação da aprendizagem são parte das políticas educacionais dos anos 1990 e não são consenso no campo educacional. Ao mesmo tempo em que recebem análises valorativas, são criticados como instrumentos de controle da autonomia docente. Essas contradições colocam a escola em posição liminar: precisa responder às iniciativas governamentais e equacionar os processos de aceitação e resistência. Este trabalho, com base em oito grupos focais, discute essas questões no Rio de Janeiro e em Duque de Caxias. É possível afirmar que as avaliações externas são eventos extraordinários, mas têm influenciado as interações na escola. Há mudanças na distribuição do conhecimento e na orientação para as provas; também existe desconhecimento sobre as avaliações e a política educacional.

Palavras-chave: Avaliação educacional. Sistemas educacionais. Responsabilização. Bonificação. Cotidiano escolar.

School professionals and educational evaluation: a comparison between Rio de Janeiro and Duque de Caxias

Abstract: *The public systems of educational evaluation are part of the educational policies of the 1990's and are not consensus in the education. At the same time they are positively viewed, are criticized as instruments of control of teaching autonomy.*

* Doutor em Ciências Humanas; Professor do Programa de Pós-graduação em Educação e do Departamento de Fundamentos da Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro; Avenida Pedro Calmon, 550, Cidade Universitária, 21941-901; Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; rosistolato@hotmail.com

** Doutora em Antropologia social e cultural pela Universidade Autônoma de Barcelona; Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro; Avenida Pedro Calmon, 550, Cidade Universitária, 21941-901; Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; anaprado@yahoo.com

These contradictions place the school in a complex position: they must respond to government initiatives and manage the processes of acceptance and resistance. This work, based on eight focus groups, discusses these changes in Rio de Janeiro and Duque de Caxias. It is possible to affirm that the external evaluations are extraordinary events to the school, paradoxically, have influenced the interactions in the school. There are changes in the distribution of knowledge and teaching to the test, there is also incomprehension about evaluations and educational policy.

Keywords: *Educational assessment. Educational systems. Accountability. School routine.*

1 INTRODUÇÃO

Nosso debate se insere na temática da avaliação educacional e pretende explorar um foco específico: entendemos que os agentes diretamente envolvidos nos processos educacionais fazem parte, ativa ou passivamente, da construção e reprodução das regras do campo educacional. Se as avaliações nacionais e locais podem ser consideradas uma das principais novidades no campo educacional brasileiro, cabe indagar sobre as visões construídas durante sua recepção no cotidiano escolar.

Com base nessa questão geral, realizamos grupos focais com professores e gestores dos sistemas municipais de educação do Rio de Janeiro e de Duque de Caxias. A proposta é comparar as percepções e as práticas relacionadas às avaliações externas de aprendizagem em dois municípios que têm políticas educacionais diferentes. No Rio de Janeiro, além de avaliação, há responsabilização de alto impacto, enquanto em Caxias há avaliação e algumas ações que poderiam ser classificadas como responsabilização de baixo impacto: *outdoors* com menções às melhores escolas do município, entrevistas com gestores das escolas melhor colocadas nas avaliações e reuniões com a gestão central para avaliar e cobrar melhores resultados das escolas.

Análises iniciais permitem afirmar que em ambos os municípios as avaliações externas de aprendizagem ainda fazem parte dos eventos extraordinários² ao cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, elas têm influenciado as interações entre os agentes presentes na escola, o que pode indicar uma progressiva transição das avaliações externas para o mundo ordinário da escola. Há também indicações de que as avaliações têm se transformado em um objetivo em si. Em vez de diagnósticos, transformaram-se em objetivos escolares, um resultado divergente das expectativas presentes no desenho das políticas públicas de avaliação educacional.

2 METODOLOGIA

Durante 2012, realizamos oito grupos focais com professores e gestores das redes municipais de educação das cidades do Rio de Janeiro e de Duque de Caxias. A proposta era comparativa e o primeiro passo foi decidir qual município da região metropolitana seria utilizado na comparação. Optamos pelo município de Duque de Caxias porque sua rede está entre as três maiores da região do Grande Rio, considerando o número de matrículas. Além desse quesito, não há nesse município políticas de bonificação como as existentes no Rio de Janeiro.

Escolhidas as redes de ensino, passamos a definir os critérios de seleção das escolas participantes. Decidimos realizar grupos focais compostos por escolas de alto desempenho e por escolas de baixo desempenho separadamente.³ A definição de alto e baixo desempenho considerou as notas obtidas pelas escolas na prova Brasil de 2009.⁴ Como as notas são de 0 a 10 em Língua Portuguesa e Matemática, dividimos as escolas de cada rede em tercís. Classificamos as escolas do primeiro tercil como de alto desempenho e as do terceiro tercil como de baixo desempenho. As notas foram consideradas para o primeiro e o segundo segmento do ensino fundamental.

No Rio de Janeiro, encontramos um total de 719 escolas de primeiro segmento. Destas, 239 encontravam-se no primeiro tercil. Logo, eram de alto desempenho. Outras 240 escolas estavam no terceiro tercil, ou seja, eram de baixo desempenho. Entre as escolas de segundo segmento, tínhamos 371 escolas divididas entre 123 de baixo desempenho e 125 de alto desempenho. Na sequência, selecionamos as escolas dentro de seus respectivos percentis e iniciamos os convites para participação de professores e gestores. A escolha não foi totalmente aleatória porque priorizamos as escolas localizadas na região da quarta Coordenadoria Regional de Educação.⁵ No Rio de Janeiro, também decidimos incluir a variável bonificação na seleção aleatória. Assim, propusemos dois grupos focais com professores e dois com gestores. Em cada grupo, cinco escolas ganharam bonificação e cinco não ganharam em 2010. Os grupos foram separados entre professores e gestores, mas não os separamos por segmento de atuação. Dessa forma, teríamos dois grupos com gestores de primeiro e de segundo segmento e dois grupos com professores de primeiro e de segundo segmento. Importante salientar que não conseguimos realizar, por conta de ausência de voluntariado, grupos focais com professores de escolas de alto desempenho. Por isso, temos um grupo focal com gestores de escolas de alto desempenho,⁶ um grupo focal com gestores de escolas de baixo desempenho e dois grupos focais com professores de escolas com baixo desempenho.

Em Duque de Caxias, encontramos 127 escolas de primeiro segmento, divididas em 42 de baixo e 43 de alto desempenho. Considerando que o ensino de segundo segmento em Duque de Caxias é oferecido, majoritariamente, pela Rede Estadual de Educação, optamos por selecionar escolas do primeiro segmento e localizadas no primeiro ou no segundo distritos de Duque de Caxias.⁷ Realizamos dois grupos focais com gestores e dois, com professores. Também fizemos a separação entre alto e baixo desempenho. A principal diferença em relação ao Rio de Janeiro é a inexistência de bonificação. Portanto, essa variável não foi inserida. Em Duque de Caxias, não houve ausência de voluntariado para participação em nenhum dos grupos propostos. Temos, portanto, um grupo focal com gestores de escolas de alto desempenho, um grupo focal com gestores de escolas de baixo desempenho, um grupo focal com professores de escolas com alto desempenho e um grupo focal com professores de escolas com baixo desempenho.

3 O CAMPO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

A consolidação dos sistemas de avaliação externa de aprendizagem no Brasil produziu dois fenômenos convergentes. Por um lado, houve uma série de movimentos nas redes de ensino voltados para a incorporação das avaliações externas em sistemas até então limitados às avaliações realizadas por professores em salas de aula. Por outro lado, o campo da avaliação educacional foi delineado academicamente, criando espaço para pesquisas que analisam os dados produzidos pelas avaliações e refletem sobre os sentidos associados à incorporação de sistemas de avaliação em unidades e redes escolares. Há, inclusive, movimentos no campo educacional com o objetivo de criar espaços específicos para a discussão da temática. É o caso, por exemplo, da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave), fundada em 2003.

A efervescência intelectual em torno das avaliações fez com que, em um período relativamente curto de tempo, – considerando o SAEB como marco inicial desses debates,⁸ temos 18 anos de avaliação educacional em larga escala no Brasil – as avaliações tenham transitado do total desconhecimento para a progressiva ampliação de reflexões sobre elas (BONAMINO; COSCARELLI; FRANCO, 2002; BONAMINO; SOUSA, 2012). Além de análises sobre a consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), há investigações sobre os desafios trazidos pelos sistemas de avaliação no Brasil (COELHO, 2008), pesquisas sobre as concepções relacionadas à formação discente (BONAMINO; COSCARELLI; FRANCO, 2002), reflexões sobre os processos de institucionalização das avaliações externas (BONA-

MINO; FRANCO, 1999; FRANCO; BONAMINO, 2001), debates sobre os desenhos técnicos apresentados pelas políticas de avaliação em larga escala e a reflexão sobre qualidade na educação (ALVES, 2007), entre outros.

Também é importante frisar que as avaliações externas aparecem como tema de pesquisa, mas também influenciam outros temas já consolidados porque os dados produzidos permitem até mesmo relativizar alguns pressupostos do campo educacional. Em um balanço recém-publicado sobre avaliação e gestão de sistemas educacionais, Martins e Sousa (2012) indicam que os dados produzidos pelas avaliações externas têm presença em quatro eixos temáticos da pesquisa educacional: efeito escola; resultados de avaliação de desempenho em relação com perfis de diretores e de modelos de gestão; avaliação institucional e implementação de políticas educacionais em processos de gestão (MARTINS; SOUSA, 2012, p. 12; ROSISTOLATO; PIRES DO PRADO, 2013). Há, portanto, influências diretas entre o campo da avaliação e a pesquisa educacional em sentido mais amplo.

O acúmulo de conhecimento produzido pelas pesquisas sobre avaliação educacional permite indicar alguns pontos-chave presentes no debate. Embora haja crescente aceitação dos usos das avaliações externas no cotidiano escolar, há também “abusos” relacionados à ênfase em simulados e preparação para provas (SILVA; GIMENES, 2012; SILVA, 2013). Além disso, existem preocupações relacionadas à possibilidade de as avaliações ampliarem o foco nos produtos ou resultados, criando, assim, ênfases em classificações hierarquizadas de escolas e alunos (SOUSA, 2003). Da mesma forma, indica-se um progressivo alinhamento entre o que é ensinado e o que é avaliado, o que pode influenciar diretamente “[...] o que, como e para que ensinar.”⁹ (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 386).

Outro ponto é a presença de certo desalinho entre as instâncias de gestão, de forma que decisões estabelecidas na gestão central de Secretarias Municipais não são, necessariamente, cumpridas nas instâncias intermediárias e escolares (SILVA; GIMENES, 2012; SILVA, 2013). Há níveis de autonomia não previstos nas políticas educacionais, mas que se fazem presentes nas práticas cotidianas relacionadas às avaliações externas.

Em estudo anterior, indicamos e analisamos conjuntos de leituras que têm sido feitas pelas escolas e por seus agentes sobre as demandas trazidas pelas avaliações externas de aprendizagem (ROSISTOLATO; PIRES DO PRADO, 2013). Há interpretações e significados divergentes orientando escolas da mesma rede de ensino, no caso do Rio de Janeiro, que fazem com que o dissenso seja mais frequente do que qualquer tentativa de consenso.

Além disso, percebemos que professores e gestores, ao mesmo tempo em que incorporam as avaliações externas de aprendizagem ao cotidiano escolar, têm as transformado em algo diferente das ideias que as originaram. De avaliações diagnósticas, elas têm se transformado em um dos principais objetivos da escola. É possível dizer que, em alguns casos, a busca pela melhoria dos índices têm se convertido em elemento motivador para a construção de objetivos educacionais reduzidos à realização de provas e ao cumprimento de metas.¹⁰ Ao mesmo tempo, mapeamos discursos que localizam as avaliações como elementos positivos ao planejamento escolar e à prática docente, o que indica pluralidade nas interpretações e formas de recepção das avaliações externas no cotidiano escolar (ROSISTOLATO; PIRES DO PRADO, 2013). Nesse sentido, há outros estudos qualitativos que também indicam a pluralidade de leituras relacionadas às avaliações externas.

Em estudo realizado em Belo Horizonte, Carvalho e Macedo (2011) analisam o Programa de Avaliação de Alfabetização (PROALFA)¹¹ e informam que os docentes fornecem mais avaliações positivas do que negativas. O trabalho indica influências das avaliações externas na definição das atividades realizadas em sala de aula, principalmente com base no uso de materiais didáticos produzidos pela Secretaria Estadual de Educação. Os professores afirmam que o material didático é de excelente qualidade, embora organize os conteúdos da forma como eles serão cobrados nas avaliações externas de aprendizagem.

Por outro lado, Morais (2012) realiza um estudo sobre os exames nacionais, especificamente Provinha Brasil, em Pernambuco, e problematiza a visão de que as avaliações externas induziriam os professores a priorizarem o ensino de conteúdos e habilidades medidos pelas provas nacionais. O autor observou 12 turmas de alfabetização e percebeu que os docentes organizam suas aulas sem considerar quaisquer acordos coletivos firmados entre pares e/ou as matrizes de referência trazidas pela Provinha Brasil. A narrativa permite supor que algumas redes educacionais incorporam as avaliações, enquanto outras tendem a resistir. No entanto, quando se pensa especificamente sobre o trabalho docente, ao fim das contas é o professor quem acaba por decidir sobre o tipo de orientação que fornecerá ao trabalho de sala de aula. De certa forma, o autor indica que a crítica às avaliações pautada na suposta redução da autonomia docente deve ser relativizada.

O cenário descrito indica dissonâncias e consonâncias presentes nos debates acadêmicos sobre as avaliações externas de aprendizagem. A diferença, em comparação com o debate público, é que em uma arena política as posições tendem a se construir em oposição radical. No debate acadêmico, ao contrário, é possível pensar

em um gradiente que segue da total negação à aceitação condicional. Em ambos os casos, é possível perceber que as avaliações externas ainda são um componente extraordinário¹² ao cotidiano escolar. Cabe, portanto, explorar o conjunto de representações sobre as avaliações externas e sua recepção no cotidiano escolar presente na visão dos profissionais diretamente envolvidos com elas. É possível dizer que os profissionais da educação leram, interpretaram e reinterpretaram os resultados obtidos por suas escolas tendo por base suas visões sobre seu próprio trabalho, a escola, os estudantes, as políticas educacionais e seu lugar no cotidiano escolar. Analisar esse conjunto de representações é fundamental para que se possa compreender como as avaliações externas são recebidas internamente.

Nesse texto, privilegiaremos as narrativas dos profissionais sobre mudanças trazidas pelas avaliações externas, principalmente relacionadas à distribuição do conhecimento escolar e à orientação das atividades escolares para as provas. Indicamos, de início, que tanto no Rio de Janeiro quanto em Duque de Caxias, as avaliações externas são eventos extraordinários ao cotidiano escolar, mas, paradoxalmente, têm influenciado as interações entre os agentes presentes na escola.

4 DESCRIÇÃO DOS DADOS E APONTAMENTOS

A análise inicial dos dados aponta que, embora Duque de Caxias e Rio de Janeiro tenham políticas de avaliação diferentes, quando comparamos a visão de gestores e professores de ambas as cidades, não encontramos divergências significativas em relação às suas posições sobre as avaliações externas de aprendizagem. Não houve, em nenhum grupo, visões que negassem as avaliações por princípio, mas, ao mesmo tempo, não encontramos nenhuma defesa radical dos processos avaliativos ou dos índices produzidos.¹³

Eu acho válido, assim, é uma maneira de você estar até vendo o desenvolvimento do seu trabalho. Na escola que eu dirijo todos os professores compram essa ideia, apesar de polêmica, e eles veem todas essas provas externas como algo pra comprovar que eles realmente são capazes [...] (Marina, grupo focal Gestor alto desempenho, Duque de Caxias).

No caso a avaliação é um indicador do que “tá” sendo desenvolvido dentro da escola [...] Então é assim, a avaliação ela tem que ficar muito ligada ao que “tá” sendo desenvolvido dentro da escola, o processo pedagógico da escola mesmo, o PPP da escola. (Elisa, grupo focal Gestor alto desempenho, Duque de Caxias).

A avaliação do IDEB também é válida, porque assim eu vou saber como é que “tá” o meu trabalho, como “tá” o trabalho da

minha colega, e da minha escola, numa forma inclusive, até dos pais dos meus alunos perceberem como é a educação ali. (Rosane, grupo focal Professor alto desempenho, Duque de Caxias). Olha, eu vejo de uma forma positiva, no sentido da gente ter um país do tamanho do nosso e tentar ter uma tentativa de unificação com relação ao currículo. Por que perpassa por isso. Se você vai cobrar uma prova, uma avaliação [...] (Maria, grupo focal Gestor alto desempenho, Rio de Janeiro). Muitas vezes você tenta resgatar aquele aluno, você tenta fazer alguma coisa por ele, mas é um problema maior que educacional. É um problema social, é um problema cultural, então você se vê refém na educação de coisas que não, às vezes, não nos pertence dar cabo daquilo; então acaba contando para sua avaliação, a avaliação de todo um grupo de trabalho, um problema social que se junta a uma avaliação externa. (Janaína, grupo focal Gestor baixo desempenho, Rio de Janeiro) (informações verbais).

Foi interessante observar que professores e gestores tendem a dialogar com as avaliações como um evento extraordinário que precisam resolver. Algumas das críticas, inclusive, apontam o surgimento de atividades orientadas diretamente para as avaliações externas como um dos resultados negativos.

Em todos os grupos houve falas que indicavam tensões entre as avaliações e o cotidiano escolar. No grupo de gestores de alto desempenho em Duque de Caxias, inclusive, essa questão provocou debate entre uma gestora e os outros participantes. Ela, de início, afirmou que era contrária às avaliações porque havia uma preocupação exclusiva com a avaliação externa e seus indicadores. Em outro momento, a mesma gestora enfrentou alguns colegas, criticando a preocupação com a avaliação externa somente no ano em que ela ocorre. O interessante nesse debate é que as gestoras favoráveis às avaliações, ao responderem à provocação da colega contrária, citaram uma série de atividades realizadas nas escolas para atender às provas externas, concordando com a crítica realizada: se há Prova Brasil naquele ano, nos preparamos para a prova. Se não há, criamos atividades de apoio à prova.

Então tudo circula em volta da prova? (Raquel). Não circula em volta da prova. É no dia a dia. Não tem Prova Brasil esse ano. Qual o trabalho que a gente tá efetivando? Apoio pra Prova Brasil. (Milena). O brasileiro tem a mania de deixar tudo pra última hora. Então só vai pensar na Prova Brasil no ano da Prova Brasil, quando não é esse o objetivo. Você tem que tá pensando nisso 24 horas por dia, creio eu, durante os dois anos. Porque senão vai criar um trauma no seu aluno! De repente chegar aquilo e ficar todo mundo desesperado como aconteceu ano passado lá na escola com uma professora [...] ela ficou até doente! [...] (Marina,

grupo focal Gestor alto desempenho, Duque de Caxias) (informações verbais).

No Rio de Janeiro, também ocorreram falas semelhantes. Em ambos os grupos – com professores e gestores – houve indicações de que a escola passa a organizar suas atividades com objetivo exclusivo de atender às demandas trazidas pela Prova Brasil e Prova Rio.

A gente passa a viver em função daquilo, a gente passa a viver em função daquela prova, da entrega do resultado, que eles têm que mandar até o dia tal, está sendo pressionado: acabou a prova bimestral, mas o segundo ano vai fazer a Prova Brasil, as turmas de terceiro e quarto ano vão fazer a Prova Rio. A escola se movimenta para aquilo. (Núbia, grupo focal Professor baixo desempenho, Rio de Janeiro).

E não fica, até pra mim, tá, tem umas coisas que ainda não estão claras, né [...] Você agora, hoje em dia, vive em função de fazer avaliação [...] (Estela).

Esse é o aspecto negativo [...] Agora virou tudo em função das avaliações. (Maria).

Você vive em função daquilo, então sinceramente eu não sei dizer pra você se isso eu acho bom ou ruim. (Estela).

Eu vejo até um aspecto positivo, mas, essa parte da escola viver só em função da avaliação [...] (Maria, grupo focal Gestor alto desempenho, Rio de Janeiro) (informações verbais).

O que observamos nas falas de gestores e professores de Duque de Caxias e do Rio de Janeiro é que há uma preparação e um treinamento para as avaliações externas. No entanto, essa questão ficou atrelada às especificidades das políticas educacionais das redes. Será que as avaliações externas de aprendizagem estariam transitando de uma situação extraordinária para o mundo ordinário da escola? Seria possível dizer que as avaliações externas estão se transformando *na* escola?

4.1 RIO DE JANEIRO: PROVA BIMESTRAL, PROVA BRASIL E PROVA RIO

Nos grupos focais com professores e gestores da rede municipal do Rio de Janeiro foi afirmado que a escola trabalha em razão da avaliação. O interessante, nesse caso, é que há uma preocupação com a avaliação nacional – a Prova Brasil – mas os participantes dos grupos focais citaram com maior ênfase a ação da escola para os projetos criados pela Secretaria Municipal de Educação.

As apostilas e as provas bimestrais foram temas abordados por professores e gestores. As provas bimestrais parecem já fazer parte do cotidiano das escolas ao ponto de serem vistas como avaliações internas. Em três dos quatro grupos focais houve uma discussão para saber se a prova bimestral poderia ou não ser considerada uma avaliação externa. Para os gestores, a prova bimestral é interna ou intermediária:

Por que assim [...] Eu nem vejo essa prova bimestral como uma avaliação externa. Eu vejo como uma coisa interna, já virou assim até uma prática mesmo, da rotina da escola. (Maria, grupo focal Gestor alto desempenho, Rio de Janeiro).

Eu queria pontuar o seguinte, quando a gente fala prova da secretaria, não é avaliação externa. (várias pessoas concordam com a colocação). Avaliação externa é quando ela vem de fora. É a Prova Brasil, não é isso? Só para eu me situar, aqui [...] Avaliação externa não é prova da prefeitura [...] É. É na medida de dentro/fora. (Flora, grupo focal Gestor baixo desempenho, Rio de Janeiro) (informações verbais).

Os professores têm dúvidas se a avaliação é externa ou interna.

Eu estava aqui ouvindo: me deixa entender o que é avaliação externa. (Núbia)

São todas essas avaliações que vem de fora. (Ricardo).

Vem de fora, mas dentro do Município? (Núbia).

A bimestral também, porque quem organiza essa prova não é a escola. (Fabiana).

Não é do professor, pronto. (Ricardo [batendo na mesa]).

É uma prova que pega várias escolas. (Fabiana, grupo focal Professor baixo desempenho, Rio de Janeiro) (informações verbais).

Mesmo cotidianas, as provas bimestrais foram apontadas como a grande mudança no trabalho do professor, porque os docentes recebem as apostilas, trabalham seus temas com os alunos e ao final fazem a prova bimestral, que traz questões iguais ou semelhantes àquelas da apostila. Alguns enfatizaram utilizar apenas a nota da prova bimestral em suas médias. Em sala de aula, trabalha-se exclusivamente com as apostilas, visando à prova bimestral. O material é bom, mas tornou-se o único instrumento do professor.

É no trabalho do professor? Essas avaliações, elas trouxeram mudanças nas atividades e nas atitudes dos professores? (Mediadora).

Você quer saber, essa prova bimestral, se o professor der a apostila, é exatamente o que cai na apostila que cai na prova. Por isso eu acho que não está valendo nada. Está mais decoreba do que a gente brigou tanto [...] Agora tem aquele professor, que eu descobri, que nem abre a apostila, não usa, continua naquele currículo com o livro didático que vem pelo MEC, que é outro

problema. (Bianca, grupo focal Gestor baixo desempenho, Rio de Janeiro).

Nas atitudes e atividades dos professores, vocês notaram mudança? (Mediadora).

Vocês estão falando, em relação a minha matéria língua portuguesa, o material (apostila) é tranquilo. Eu só que eles poderiam abordar mais conteúdos gramaticais. É só questão de leitura e interpretação. (Ricardo).

Isso mudou bastante, não necessitar de fazer planejamento, porque a apostila já vem com conteúdo que você tem que trabalhar no bimestre. Outra mudança que eu notei também, não tem como trabalhar mais o livro didático por falta de tempo. Não sei se alguém consegue. (Késia).

Eu não trabalho livro didático. (Cristina).

Eu não consigo, porque é um ou outro. (Késia, grupo focal Professor baixo desempenho, Rio de Janeiro) (informações verbais).

Para o gestor, a avaliação bimestral supõe também uma mudança nas suas atividades, pois ele passa a ter que trabalhar mais com o burocrático do que com o pedagógico, conforme foi dito por professores:

Os diretores lá da escola, só preenchem papel, mais do que outra coisa. Formulários e índice burocrático. E a parte educacional? [...] (Samuel)

A gestão, isso que eu ia falar agora, está muito mais burocrático. Perde-se a parte pedagógica, porque, a direção e a gestão tem que se focar nisso na parte administrativa, na parte da Secretaria, burocráticas. Não tem como atender. (Núbia, grupo focal Professor baixo desempenho, Rio de Janeiro) (informações verbais).

Os gestores, além da descrição de suas atividades burocráticas, assinalaram modificações na forma como a sociedade vê o trabalho da escola. As avaliações externas estão sendo divulgadas e os gestores se preocupam com o resultado, pois há uma cobrança da sua gestão feita pela sociedade – pais, por exemplo – e pela secretaria.

É. No dia a dia do gestor por causa disso: essa preocupação que ele tem, de como vai ser a sua escola, como ela vai ficar...de como ela vai ser vista. O retrato para a sociedade. (João, grupo focal Gestor baixo desempenho, Rio de Janeiro) (informação verbal).

Os diretores também apresentaram outra mudança trazida pelas avaliações externas: a mediação de conflitos. Segundo a gestora Maria, os conflitos surgem não apenas com professores contrários às avaliações, mas principalmente quando há uma diferença entre as provas bimestrais e as provas externas, criando, segundo ela, um “discurso esquizofrênico”.

O que a gente tenta fazer lá na escola é não direcionar o trabalho pra aplicação de provas [...] Senão a gente vai virar cursinho... Agora são coisas totalmente díspares [...] a prova da prefeitura ela segue um padrão uma metodologia mesmo e [...] A formação da prova, a estrutura é de um jeito e a prova externa é de outro [...] Completamente diferente [...] Então ainda não acontece essa junção [...] E cria um discurso esquizofrênico na escola [...] O coitado do professor, ou ele direciona o trabalho pra aplicação da prova ou ele direciona o trabalho mesmo para o conteúdo que ele tem que trabalhar [...] Tem essa discussão sim. Mexe um pouco com a questão da gestão sim [...] Por que tem professor que é bastante resistente [...] (Maria, grupo focal Gestor alto desempenho, Rio de Janeiro) (informação verbal).

Qual conteúdo trabalhar em sala de aula, o da prova bimestral com o apoio das apostilas ou o da Prova Brasil que os professores revelaram não saber o seu conteúdo? Como gestor, o que deve ser cobrado dos professores, o uso das apostilas ou outro material? Se cobrarem o uso das apostilas, sabem que o professor não abordará aspectos pedidos nas avaliações como a Prova Brasil e Prova Rio.

Então eu queria saber assim se no dia a dia do professor mudou assim alguma coisa? (Mediadora)

A nossa visão em relação à prova bimestral mudou totalmente a nossa estrutura escolar. A gente funciona em cima do caderno pedagógico que leva a prova, entendeu? A escola segue a linha, a orientação da secretaria. É pra trabalhar o caderno pedagógico? A gente trabalha o caderno pedagógico. Claro, faz todas as atividades, tudo que a gente sempre fez [...] Só que o caderno pedagógico é o foco central, ele não é mais um trabalho, ele passou a ser o principal [...] (Estela)

Mas ele não tem relação com a prova externa, a cobrança é diferente, o conteúdo é diferente, sim [...] (Maria, grupo focal Gestor alto desempenho, Rio de Janeiro) (informações verbais).

Os professores já são conscientes da diferença entre os conteúdos cobrados na prova bimestral, na Prova Brasil e na Prova Rio. Afirmaram que não há tempo para trabalhar com a apostila para fazer a prova bimestral e ainda utilizar outros materiais para abordar os temas pedidos nas provas externas.

[...] A prova bimestral é preparada pela rede, essa vem fácil, tranquila. Aí quando a prova é preparada por um Instituto externo, a prova não vai pedir o que a apostila está pedindo, vai pedir o que tá aí fora, o que todos os concursos estão pedindo. Eles não vão conseguir atingir. (Núbia, grupo focal Professor baixo desempenho, Rio de Janeiro) (informação verbal).

As falas de professores e gestores indicam que o uso das apostilas e a realização das provas bimestrais já fazem parte do cotidiano das escolas cariocas. A avaliação chega a ser vista como algo interno da Rede e não como avaliação externa. No entanto, segundo o que os gestores e os professores indicaram em suas falas, esses instrumentos não são suficientes para um resultado satisfatório nas avaliações que classificam como externas: Prova Rio e Prova Brasil, ou seja, há dois movimentos relacionados às avaliações acontecendo nas escolas: um vinculado aos projetos da Secretaria Municipal e outro às avaliações Nacionais; professores e gestores tendem a classificar algumas avaliações oriundas da Secretaria como internas, mesmo não tendo sido pensadas e elaboradas por eles. Já a Prova Brasil é sempre vista como externa e, principalmente, como uma questão ou problema que deve ser resolvido pela escola.

4.2 DUQUE DE CAXIAS: PROVA CAXIAS, PROJETO CONSEGUIR E PROVA BRASIL

Em Duque de Caxias a situação é distinta da encontrada no Rio de Janeiro. Segundo os participantes dos grupos focais, houve o treinamento para a Prova Brasil e ocorreu por meio de dois instrumentos: o Projeto Consequir e a Prova Caxias.

Para gestores e professores, ambos foram criados em 2011, para melhorar o desempenho das escolas da rede:

Aqui no município quando a Secretária entrou, ela lançou o projeto “consequir”. Então a equipe de orientadores pedagógicos teve uma reunião com a Secretária e esse projeto Consequir é tipo um preparatório para a prova Brasil. Então, abriu também uma parceria para estagiários da área de pedagogia e eles entravam na escola e auxiliavam os professores. (Elisa).

A prova Caxias aconteceu por quê? Porque a gente veio com resultados de IDEB baixos. Pelo menos eu quando assumi a direção havia escolas de notas baixíssimas e isso preocupou muito toda a Secretaria até a prefeitura e a educação é carro-chefe então aplicaram essa prova pra entender quais seriam as escolas que realmente precisariam de uma assessoria maior. Foi isso que me explicaram. (Raquel, grupo focal Gestor alto desempenho, Duque de Caxias) (informações verbais).

O Projeto Consequir ocorria nas escolas com as apostilas aplicadas aos alunos por meio de monitores. O material das apostilas foi considerado bom e mesmo quando os monitores não estavam mais nas escolas, continuaram utilizando-o. Para professores e gestores, as apostilas ajudaram para a prova Caxias, aplicada em 2011

para todas as turmas de 5º e 9º ano, e para a Prova Brasil. Ambas as avaliações passaram a guiar o trabalho das escolas:

A prova Caxias na verdade é uma cópia da apostila do projeto conseguir. (Marcela)
É um treino. (Várias professoras).
As questões são praticamente as mesmas porque eles fizeram uma apostila [...] (Marcela).
O que aconteceu ano passado eu trabalhava junto com a Amanda, aí nós demos continuidade a este trabalho [com as apostilas], inclusive nossa escola foi parabenizada, nossas turmas se deram bem. (Débora).
[Sobre as provas Caxias e Brasil].
E eu acho que isso norteou o trabalho. (Regina, grupo focal Professor baixo desempenho, Duque de Caxias) (informações verbais).

Paralelamente às apostilas e à prova Caxias, o Projeto Conseguir oferecia um curso de formação para os docentes, chamado “Professor Garantia de Sucesso”. O curso era de matemática e língua portuguesa, e vinculado ao que é cobrado na Prova Brasil, conforme nos informou uma docente que participou desse curso:

[...] 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, que muitas vezes a gente acaba não por uma formação tradicionalista, por outro tipo de formação a gente acaba não trazendo isso para dentro da sala de aula, então eu vi coisas bastante diferentes, isso abriu um leque muito grande para mim. (Amanda, grupo focal Professor baixo desempenho, Duque de Caxias) (Informação verbal).

Os grupos focais realizados em Duque de Caxias revelam, portanto, que foi criado um projeto para preparar as escolas da rede para a Prova Brasil, após resultados nacionais negativos. Para professores e gestores, o resultado da aplicação desse projeto poderá ser visto no desempenho dos alunos na avaliação externa nacional. Alguns gestores já sabiam, por exemplo, que os resultados na Prova Brasil haviam melhorado e chegavam a comemorar com os outros gestores.

4.3 OUTRAS MUDANÇAS

Outros aspectos de mudança foram ressaltados nos grupos focais de ambas as redes. Uma delas, citada em todos os grupos, foi a criação de “escolas em dispu-

ta”. Esse termo foi utilizado por uma gestora do Rio de Janeiro para enfatizar que há disputas entre as escolas por melhores indicadores, “por subir degraus”, e no caso do Rio de Janeiro, pela bonificação ou o 14º salário. Algumas falas chegam a misturar o IDRio com o IDEB e associá-los diretamente à bonificação promovida por meio do 14º salário.

O professor às vezes se sente assim à parte, né, por que o que vale mesmo é a nota da prova bimestral, o que importa para o município mesmo é a nota da prova bimestral, é a nota do IDRio que você tem que conseguir, o aluno tem que conseguir [...] É o IDEB. A escola tem que subir o IDEB [...] é o tal 14º salário que pra mim é um inferno. Eu achei isso assim [...] É bom você receber um dinheiro? É bom... Mas, pra mim foi trágico [...] É eu não me vi subindo degrau, eu me vi, me vejo descendo dentro da [...] Você vive em função de alcançar um dinheiro, entendeu? Uma premiação. E [...] coloca as escolas em disputa [...] (Estela).

Rivalizando [...] (Maria).

Rivaliza né, aí, quando você vai transferir um aluno, “É um bom aluno? É um aluno I? É um aluno B? Por que tá assim né, nesse nível [...] Então é complicado [...] né. (Estela, grupo focal Gestor alto desempenho, Rio de Janeiro) (informações verbais).

Os professores também questionaram o 14º salário e o apresentaram como uma das mudanças em relação aos sentimentos e aos valores em relação à sua atividade profissional:

Eu acho que esse sistema de premiação, ele angustia alguns colegas: “Fulano ganhou o 14º e eu não ganhei”. Eu acho que não tem nada a ver 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 [...] (Ricardo).
Pior são os outros professores: Fulano, você vai dar nota baixa para turma, eu vou perder o 14º por tua culpa. Lá tem isso. (Samuel, grupo focal Professor baixo desempenho, Rio de Janeiro) (informações verbais).

É importante ressaltar que a rede municipal de Duque de Caxias não trabalha com bonificação para seus profissionais pelos resultados atingidos nas avaliações externas. Mesmo favoráveis às avaliações ou percebendo-as como um “mal necessário”, os gestores mostraram-se contrários à política de bonificação e citaram como negativa a divulgação de *rankings*, publicidade em *outdoor* e reuniões

na secretaria que expõem algumas escolas com baixo desempenho, criando situações constrangedoras:

[...] A avaliação é importante, mas aquela avaliação tem que conter realmente o que o aluno aprendeu. Não aquilo que a gente quer, o resultado esperado para a escola, que é essa questão do ranking. E aí a gente fica nessa questão do ranking, fica essa disputa e nessa disputa o que acontece é que a aprendizagem fica na verdade, o processo em si, fica muito deturpado. (Elisa, grupo focal Gestor alto desempenho, Duque de Caxias).

Nós tivemos uma reunião que foi muito constrangedor, eu vi colegas acontecendo casos com muito constrangimento, colegas muito tristes por conta de estarem desenvolvendo um bom trabalho e alguns foram expostos e foi muito desagradável [...] (Raquel).

Eu lembro. E é aquele negócio. Foi desagradável, sim [...] (Milena).

Acontecem coisas bacanas na sua escola, não acontecem? Mas eles só querem mostrar no jornal o IDEB, eles não querem mostrar o seu trabalho. Fazer uma comparação, no jornal sai uma escolinha lá com o IDEB alto. Mas quantos trabalhos acontecem na rede, professores que eu conheço de fazer chorar vendo o trabalho, a dedicação e não saem em jornal nenhum. Mas de repente se a gente conseguir um IDEB 7 a gente sai em matéria no jornal. E outdoor em Caxias. (Raquel, grupo focal Gestor alto desempenho, Duque de Caxias) (informações verbais).

As falas revelam algumas especificidades das avaliações externas e, principalmente, dos processos de responsabilização. Professores e gestores resistiram menos às avaliações externas do que aos processos de responsabilização com oferecimento de bonificação. Houve falas contrárias à bonificação por parte daqueles que não a receberam, mas os que receberam também indicaram problemas, principalmente por não compreenderem quais seriam exatamente os critérios definidores da concessão da bonificação.

5 CONCLUSÃO

A oposição entre os mundos ordinário e extraordinário é frequentemente utilizada nas descrições realizadas por Levi-Strauss (1981). Trata-se de um recurso analítico para destacar as oposições presentes entre as atividades mais cotidianas – da ordem e previsíveis – e as atividades que problematizam o cotidiano – extraordinárias e nada previsíveis. Há, é claro, intensos diálogos entre esses dois mundos porque a repetição de um evento extraordinário tende a transformá-lo, progressivamente, em um evento ordinário.

No caso específico das avaliações externas de aprendizagem, é possível dizer que elas surgem como eventos absolutamente extraordinários, que colocam o universo da escola em xeque. Até o surgimento das políticas educacionais da década de 1990, avaliação educacional era sinônimo de prova e/ou trabalhos produzidos e aplicados por professores em suas salas de aula. Com o SAEB, inicialmente, e depois com a Prova Brasil e os sistemas estaduais e municipais de avaliação, ocorreu a intensificação do debate sobre avaliações externas e também a progressiva acomodação dessa novidade extraordinária no cotidiano ordinário da escola.

Nossa pesquisa permite indicar que professores e gestores têm incorporado a reflexão sobre as avaliações externas de aprendizagem em seu cotidiano de trabalho. Ao mesmo tempo, percebemos que as avaliações externas têm se transformado em algo diferente das ideias que as originaram. De avaliação diagnóstica, elas têm transitado para um dos principais objetivos da escola. Em resumo: os dados produzidos pelas avaliações externas têm se transformado em elementos motivadores para a construção de objetivos educacionais reduzidos à realização das provas e ao cumprimento das metas estabelecidas pelos sistemas de avaliação.

Além disso, há narrativas que indicam que as avaliações externas de aprendizagem fizeram com que a escola percebesse que não estava ensinando tanto quanto deveria e, simultaneamente, que poderia melhorar, caso estabelecesse metas claras. Houve, inclusive, professores que indicaram que passaram a trabalhar de maneira mais organizada quando foram cobrados por conta do desempenho de suas escolas.

Também é possível indicar incongruências nas falas de gestores e professores sobre as avaliações externas. Alguns equívocos técnicos apresentados durante os grupos focais indicam que os profissionais da educação ainda enfrentam dificuldades até mesmo para definir o que seria uma avaliação externa. A conclusão final é de que as avaliações externas ainda são eventos extraordinários ao cotidiano escolar, mas, paradoxalmente, têm influenciado as interações entre os agentes presentes na escola. Há mudanças trazidas pelas avaliações externas, principalmente relacionadas à distribuição do conhecimento escolar e à orientação das atividades escolares para as provas, mas também existe desconhecimento sobre as avaliações e a proposta de política educacional que as orienta.

Talvez seja possível dizer que somente a ampliação da formação para a compreensão das avaliações e o uso dos dados por elas produzidos poderá modificar a visão de gestores e professores, bem como reduzir a incidência de atividades exclusivamente orientadas para o aumento dos índices. Os sistemas de avaliação estão

construídos, mas há lacunas significativas na compreensão dos aspectos técnicos relacionados às possibilidades e limites dos indicadores por eles produzidos.

Notas explicativas:

¹ Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Observatório Educação e Cidade. É importante indicar que a pesquisa que originou este artigo é realizada pela equipe do Observatório Educação e Cidade, com a coordenação dos professores Marcio da Costa, Mariane Campelo Koslinski, Rodrigo Rosistolato, Ana Pires do Prado, Silvina Fernández, Fátima Alves e Cynthia Paes de Carvalho.

² Para a análise da oposição entre eventos ordinários e extraordinários, ver Levi-Strauss (1981).

³ A metodologia utilizada para a escolha das escolas, dos professores e dos gestores foi proposta pela socióloga Mariane Campelo Koslinski.

⁴ Utilizamos a nota padronizada da Prova Brasil. O uso da Prova Brasil permitiu que estabelecêssemos os mesmos critérios para ambos os municípios.

⁵ A quarta Coordenadoria Regional de Educação foi priorizada por conta da diversidade socioeconômica presente e, conseqüentemente, entre o público atendido pelas escolas.

⁶ Com os gestores de alto desempenho ocorreu algo semelhante ao que aconteceu com professores. De início, os gestores aceitaram participar do grupo focal, mas dos 12 que aceitaram apenas três compareceram. Portanto, é possível dizer que o grupo focal com gestores de escolas de alto desempenho foi mais uma entrevista coletiva do que um grupo focal. De certa forma, a situação descrita cria um viés porque temos apenas a visão daqueles que aceitaram e efetivamente participaram dos grupos focais. Não foi possível saber os motivos das desistências. Portanto, os dados não podem ser lidos como oriundos de uma amostra representativa da visão dos professores e gestores. Temos, ao contrário, um mapeamento de conjuntos de sentidos presentes nas narrativas dos profissionais.

⁷ Esses distritos foram priorizados pelas mesmas razões que orientaram a escolha da Quarta Coordenadoria Regional de Educação no Rio de Janeiro. Ver nota 4.

⁸ Para o debate sobre os antecedentes do SAEB, ver Bonamino (2002).

⁹ Os grifos são das autoras.

¹⁰ Nesse sentido, estaríamos próximos dos problemas identificados por Ravitch (2013) nos Estados Unidos.

¹¹ Programa de Avaliação da Alfabetização do Estado de Minas Gerais.

¹² Para uma reflexão sobre questões ordinárias e extraordinárias ao cotidiano escolar, ver Rosistolato; Pires do Prado (2013).

¹³ É importante destacar que todos os nomes utilizados são fictícios.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. Qualidade da educação fundamental: integrando desempenho e fluxo escolar. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v. 15, n. 57, 2007.

BONAMINO, A.; COSCARELLI, C.; FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. **Educ. Soc.**, v. 23, n. 81, p. 91-113, 2002.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 101-132, 1999.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012. Epub Feb 14, 2012.

BRANDÃO, Z. Os jogos de escalas na Sociologia da Educação. **Educação e Sociedade**, v. 29, p. 607-620, 2008.

CANO, I. Nas trincheiras do método: o ensino da metodologia das ciências sociais no Brasil. **Sociologias**, v. 14, n. 31, 2012.

COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v. 16, n. 59, p. 229-258, 2008.

CARVALHO, G.; MACEDO, M. S. A. N. Avaliação oficial: o que dizem os professores sobre o impacto na prática docente. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 3, 2011.

FRANCO, C.; BONAMINO, A. Iniciativas recentes de avaliação da qualidade da educação no Brasil. In: FRANCO, C. (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

LÉVI-STRAUSS, C. **Tristes trópicos**. Lisboa: Edições 70, 1981.

MARTINS, A. M.; SOUSA, S. Z. A produção científica sobre avaliação educacional e gestão de sistemas e de escolas: o campo da questão entre 2000 e 2008. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v. 20, n. 74, p. 9-26, 2012.

MORAIS, A. G. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, dez. 2012.

ROSISTOLATO, R. P. R.; PIRES DO PRADO, A. As avaliações externas de aprendizagem e o mundo ordinário da escola. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2013.

SILVA, V.; GIMENES, N. **Relatório final**: uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes: um estudo em quatro redes de ensino público. Fundação Carlos Chagas e Fundação Itaú Social, 2013.

SOUSA, S. M. Z. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 175-190, 2003.

Recebido em 20 de fevereiro de 2014

Aceito em 21 de junho de 2014

