
“EU SÓ PENSO EM DESCRITOR”: SENTIDOS PRODUZIDOS SOBRE A AVALIAÇÃO EXTERNA NO COTIDIANO ESCOLAR

*Adriana Varani
Luciana Maria Balsamo*

UM OLHAR SOBRE UM SISTEMA DE AVALIAÇÃO E UMA ESCOLA

Desde a infância, somos avaliados formal ou informalmente. Seja na escola, no ambiente familiar, nos grupos sociais ou círculo de amigos, os processos de reflexão são permanentes, em como as cobranças se tornam comuns. No caso das avaliações formais do contexto escolar, elas aparecem explicitadas, sistematizadas e intencionalizadas. É sobre estas avaliações formais que nos detemos, mas especificamente nas avaliações externas de larga escala advindas de um modelo de políticas públicas utilizadas pelo governo federal e pelos Estados brasileiros, como a Prova Brasil e, no Estado de São Paulo, o Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo (SARESP).

A partir do estudo de uma experiência vivida em uma escola pública municipal regular que atende os anos iniciais do ensino fundamental em uma cidade do interior de São Paulo, estudamos os sentidos produzidos pelos sujeitos desta experiência, sobre o que viveram no campo da avaliação externa, como a escola se reorganizou de modo a realizar as avaliações em larga escala segundo as orientações da administração pública local.

Neste artigo centralizaremos a discussão em um dos sentidos produzidos, a saber, os processos de fazer da escola em que levam os professores a pensar apenas e tão somente neste momento, pelas pressões vividas e pelo exercício dos treinos que devem ser proporcionados aos estudantes.

Entendemos que esta sociedade já vê a avaliação em larga escala como um modelo necessário para se medir a qualidade da educação, por meio da publicidade da mídia, porém, faz-se necessário compreender a intencionalidade da avaliação, do uso dos indicadores, e quais são as consequências de uma avaliação em larga escala na escola pública.

UM JEITO DE FAZER A PESQUISA

A pesquisa se constitui a partir da experiência de uma das pesquisadoras, a saber, a de viver por três anos o processo de avaliação externa de uma das escolas da rede municipal, aqui denominada de “Escola do Trem” por uma questão ética. Nesta experiência foi possível observar e participar das relações internas que envolvem a questão da avaliação e, conseqüentemente, compreender que o discurso e prática política da avaliação externa se ressignificam no contexto e nos fazeres do cotidiano escolar.

Os sentidos trazidos pelos protagonistas da “Escola do Trem” foram sendo descobertos a partir da produção e leitura dos dados. Dando ênfase nas relações sociais e nos significados como constituintes das ações humanas, buscamos uma compreensão sobre sentido e significado da palavra dentro desse cotidiano. O sentido é um acontecimento semântico individual que ocorre a partir das relações sociais, num processo de singularização. Os sentidos são diversos. O sentido para Vigotski (apud GÓES E CRUZ, 2006) é “a soma de todos os eventos psicológicos evocados na nossa consciência graças à palavra. O significado é *apenas uma dessas zonas do sentido*, a mais estável, coerente e precisa”. (p. 39).

Ao tomar o cotidiano e os fazeres/dizeres/saberes provenientes desta dimensão, os sentidos são enunciados. Assim sendo, enquanto os discursos foram construídos a partir da coleta de dados, foi possível compreender os sentidos das palavras faladas, que permitiram nos remeter ao significado das políticas de avaliação, em especial às pressões vividas pelos atores da “Escola do Trem”.

Buscou-se resgatar as memórias do cotidiano do trabalho realizado, em especial no período de três anos: 2009, 2010 e 2011. Tal escolha ocorreu pela possibilidade de se verificar que, em três resultados consecutivos do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), a referida escola foi tendo um aumento em sua pontuação, bem como a rede municipal foi também ascendendo nas avaliações. Esta escolha também se deu pelo fato desta escola ter sido, em 2011 (resultado do ano de 2010), a primeira colocada no “ranking” das escolas municipais.

Utilizamos para o trabalho metodológico o estudo de caso. Isso se justifica, pois as situações que ocorrem no local da investigação, nesse caso, a “Escola do Trem”, são bastante influenciadas por seu contexto, então é preciso estar presente para compreender as pessoas, os gestos, as ações, como se dão as relações, quais são os sentidos produzidos. Para Lüdke & André (1986), o caso sempre é bem delimitado, podendo ser similar a outro, porém o que o torna único é o seu contexto próprio, as pessoas que fazem parte daquela história, e o tornam singular. E é exatamente esse o

interesse da pesquisa, aquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que algumas situações se tornem semelhantes a outros casos.

Para a concretização da pesquisa, produzimos dados através dos seguintes instrumentos: entrevistas semi estruturadas com os atores da escola; memórias da pesquisadora, alguns indicadores do IDESP e IDEB (Índice do Desenvolvimento da Educação Básica) publicados; documentos e materiais pedagógicos de planejamento do professor (Semanário de Professora; Planejamento de Trabalho Anual; Matriz Curricular; Projeto Político Pedagógico; e Matriz de Referência para avaliação do SARESP). As entrevistas com as professoras, gestoras e inspetora que faziam parte da “Escola do Trem” entre 2009 a 2011 foram realizadas de dezembro de 2012 a julho de 2013. Vale lembrar que por questões éticas, o nome das entrevistadas não será divulgado na pesquisa. Também salientamos que todas concordaram em ser entrevistadas, sendo que antes de sua realização, assinaram um termo de consentimento da pesquisa.

O uso das memórias, a partir das entrevistas dos atores da “Escola do Trem” e da pesquisadora, foi importante fonte de dados para a pesquisa. Na miúde do cotidiano escolar, mesmo quando se pensa que nada acontece, ali se passam muitas coisas. O exercício de rememorar as vivências dão conta de mostrar aquilo que foi construído pelos protagonistas da escola, o que aconteceu, que lhes alcançou, que lhes apoderou e transformou. Aqui nos aproximamos da arte de fazer de Certeau (1994) a partir da recuperação das memórias do cotidiano.

A “Escola do Trem” é uma das 38 escolas públicas municipais da cidade, com organizações próprias e singulares. A Secretaria da Educação do Município em questão vem ao longo dos últimos anos, implementando uma política de avaliação externa intensificada. Em nosso trabalho de pesquisa tal intensificação observa-se pela implementação do Sistema de Gestão Integrada (SGI)¹, bem como a opção pela inserção das escolas no sistema de Avaliação do Estado de São Paulo, SARESP e realização da Prova Brasil. Para a Secretaria Municipal estas ações visam estabelecer metas prioritárias que corrijam a trajetória de aprendizagem dos alunos concluintes do ensino fundamental. Entre estas metas está melhorar o IDEB, de acordo com os indicadores estabelecidos pelo Ministério da Educação. As ações têm repercutido no cotidiano da escola como nos deparamos ao longo da pesquisa desenvolvida.

¹ Programa elaborado e implementado na Rede Municipal pela Fundação Pitágoras, Instituto Kroton Educacional, que prestava assessoria à Prefeitura Municipal à época. Tal programa tinha como objetivo a melhoria da gestão das escolas públicas.

UM OLHAR SOBRE A AVALIAÇÃO

Para a formulação das reflexões deste artigo, algumas inserções no campo teórico da avaliação foram necessárias. Tomamos como princípio um olhar para avaliação não como instrumento punitivo, mas um instrumento de reflexão de processos. Segundo Luckesi (2002), a avaliação é um julgamento de valor sobre o objeto que está sendo avaliado, tendo em vista uma tomada de decisão e de posição em relação ao mesmo, seja para aceitá-lo ou transformá-lo.

Entendemos que é fundamental se conceber uma avaliação educacional se pensando numa pedagogia para a transformação, que ocorra um julgamento de valor, que faz parte da avaliação, mas que seja sobre manifestações relevantes da realidade, não arbitrárias, para a tomada de decisões. Os dados relevantes não podem depender exclusivamente do professor ou da instituição responsável pelo ato avaliativo, mas devem ser relevantes de fato para aquilo a que se propõem, contextualizados.

Por isso resgata-se também a função diagnóstica da avaliação, sendo esta um instrumento dialético de avanço, de identificação de novos rumos. Uma forma de se perceber historicamente, de se reconhecer o que já foi alcançado e de vislumbrar tudo aquilo que ainda precisam percorrer.

Então, não basta entender que é necessária uma nova pedagogia nem basta entender é necessária mudança nos rumos da prática da avaliação. Torna-se fundamental que, na medida mesma que se venha a processar estes novos entendimentos, novas formas de conduta sejam manifestações desses acontecimentos. (LUCKESI, 2002, p. 42 e 43)

Pensando na avaliação da escola, Freitas considera que existem três níveis de avaliação: a avaliação de aprendizagem, a avaliação institucional e a avaliação de rede de ensino, também conhecida como avaliação em larga escala, ou avaliação externa, sendo que todas elas são integradas, e devem cada vez mais, interagir entre si, embora cada uma tenha seu papel específico.

Se a avaliação em larga escala é externa, a avaliação institucional é interna à escola e sob seu controle, enquanto a avaliação da aprendizagem é assunto preferencialmente do professor em sua sala de aula. Embora o processo seja múltiplo e integrado, cada um tem seu protagonista principal. (FREITAS, 2009, p.35)

Embora todas se entrelacem, nosso foco de pesquisa é a avaliação em larga escala. Historicamente, as atividades de avaliação em larga escala no Brasil foram impulsionadas a partir da década de 1990, pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), do Exame Nacional de Cursos (ENC – “Provão”) e pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo. Boa parte das avaliações em larga escala no Brasil, são promovidas por órgãos

governamentais em nível federal ou estadual. Fundamentalmente, são avaliações que se baseiam pelo rendimento escolar dos alunos através de uma prova, objetivando-se que o aluno tenha domínio de certas habilidades trabalhadas na escola/universidade, e em alguns casos, complementa-se com a coleta de dados sócio-econômicos, ou variáveis sobre o professor, à escola, ao ensino. Desse modo, podemos encontrar certa desarticulação entre as instituições que fazem as avaliações e os diferentes interesses de quem dela se servem.

Geralmente, as avaliações são aplicadas aos alunos das séries finais de ciclos de todas as regiões do país (nas avaliações em nível federal) ou do estado (avaliações em nível estadual) e para identificar os níveis de desempenho e aprendizagem dos alunos. A partir de 1995, iniciou-se o processo de construção das Escalas Comuns de Proficiência, ou seja, itens que identificam aquilo que os alunos conhecem, compreendem e são capazes de fazer, com base nos resultados de seu desempenho. O uso dessas escalas permite ainda a comparação entre os resultados das diferentes disciplinas, ou entre as séries que realizam as provas, e até mesmo entre as diferentes escolas, já que os resultados são publicados em nível internacional, nacional ou estadual. Pode-se também, comparar os resultados de um ano para o outro, já que elas ocorrem periodicamente (a cada ano ou dois).

Não é demais enfatizar que tais resultados devem ser para consulta de cada professor ou da própria escola, e não para se criar ranqueamentos de desempenho entre professores ou entre escolas, e muito menos para serem usados com a finalidade de complementação salarial do professor. O controle social sobre o professor deve ser uma responsabilidade de coletivo da escola, no processo de avaliação institucional. Cabe à avaliação institucional realizar esta mediação e à avaliação de redes cabe conferi-la. (FREITAS, 2009, p.52-53)

Independentemente do tipo de avaliação em larga escala, elas sempre geram alguns indicadores numéricos. De forma geral, a avaliação do sistema, ou avaliação em larga escala, utiliza esses dados numéricos como uma importante fonte de dados para o monitoramento de políticas públicas, que estão diretamente ligadas ao chão da escola. Esses resultados devem ser subsídios à escola, para que esta, num momento de reflexão entre o grupo, possa validar esses dados e encontrar formas de melhorias para sua realidade.

Mas é importante se atentar ao fato de que os indicadores seriam apenas sinalizações que indicariam um percurso que está sendo traçado por aqueles atores, de significados compartilhados, ou seja, uma produção coletiva, já que é resultado do grupo como um todo. Nesse sentido, cada um dos seus atores sociais contribui de acordo com seu próprio nível de responsabilidade.

Os indicadores são importantes mais pela significação compartilhada que possuem perante os atores da escola, que pelo valor numérico ou de análise que possam gerar. Os indicadores. Tem de ser uma construção social que se legitima e se desenvolve no interior da escola e têm seu lugar natural no curso da avaliação institucional, induzida e acompanhada pelas políticas públicas... (FREITAS, 2007, P. 922)

Entretanto as iniciativas de avaliação externa e a forma como estão sendo conduzidas não alimentam apenas dados para o processo de reflexão das instituições avaliadas (talvez isto seja o que menos acontece), nem apenas possibilitam a formulação e reformulação de políticas públicas. Acabam por induzir o trabalho dentro da escola e promove movimentos de ranqueamento e táticas para condução no seu interior. É sobre este movimento micro, que não se revela nas orientações explicitadas nos documentos que nos debruçaremos na análise aqui iniciada.

UM DISCURSO: “EU SÓ PENSO EM DESCRITOR”

Apresentam-se aqui, para este artigo, alguns dados para análise desse estudo de caso, cópias dos documentos, semanários, trechos das entrevistas com as protagonistas da “Escola do Trem”, baseados num dos itens dos sentidos produzidos. Denominamos este item de “Eu só penso nisso: descritor”, frase pronunciada por uma das professoras que reflete sobremaneira as formas de pressão vividas.

O conceito de descritor deve ser compreendido a partir da lógica técnica das avaliações externas. Cada sistema de avaliação em larga escola apresenta suas matrizes de referência, que por sua vez elencam competências e habilidades requeridas para os estudantes de diferentes níveis e em diferentes áreas de conhecimento. Dentro delas, existem os descritores, que seriam as ações que o aluno deve saber realizar para ter aquela competência e/ou habilidade, podendo estar separadas em níveis de dificuldade (fácil, intermediário e difícil). Segundo a Matriz de Referência do SAEB, os descritores são “uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno’ (Brasil, 2008, p.17), que traduzem as competências e as habilidades do mesmo. Na escola estes descritores chegavam como uma lista de ações que deveriam ser trabalhadas pelos professores para que seus alunos obtivessem um melhor desempenho nos instrumentos de avaliação.

Iniciamos a reflexão dos dados com esta frase “eu só penso em descritor”, pois demonstra, em sua fala, um movimento de pressão decorrente do movimento interno da escola de como deveriam agir frente à avaliação externa. Foi possível notar o quanto as professoras sentiam-se

pressionadas em sala de aula, motivado por suas próprias expectativas quanto a seu trabalho docente, ou pelos pais de alunos que exigiam certas atitudes da escola, ou ainda pelo trabalho de orientação organizado pela equipe de gestão. No último caso os gestores utilizavam-se na rede municipal em questão, de ferramentas de sistematização do trabalho docente, oriundas do curso do SGI. Uma delas era acompanhar por meio de planilhas os descritores trabalhados durante o mês, de modo que se trabalhasse todos os descritores e/ou habilidades exigidos nas avaliações em larga escala.

Eu falei “Nossa Orientadora Pedagógica!!, esse negócio de descritor deixa a gente até meio tantã... eu só penso nisso (descritor). Eu tô agora com o 4º ano, mas tô pensando no descritor que eu não trabalhei. Parece até que é esse ano que eles vão fazer a prova. Mas tem que trabalhar, não tem jeito. Não dá pra deixar pra professora do último ano, que ela não faz milagre, né?” (Entrevista P3, 2013)

Tratava-se de um sistema de trabalho de modelo neoliberal, empresarial, que fora adquirido pela Secretaria de Educação, no intuito de fortalecer as práticas dos administradores da rede municipal (tanto aos comissionados que trabalhavam na própria secretaria, quanto aos concursados que trabalhavam nas unidades escolares). O curso pertencia a uma grande rede de escolas e faculdades particulares, cuja sede ficava em Minas Gerais. O Sistema de Gestão Integrada (SGI) era um curso de Pós Graduação oferecido pela Prefeitura, via Secretaria de Educação ao que denominam equipe de liderança da escola: o Diretor e o Orientador Pedagógico (OP). Na verdade, não havia opção de participar desse curso de Pós Graduação, ele era obrigatório a todos os gestores. Esse é um movimento internacional dentro do modelo econômico neoliberal, cujo intuito é implementar às escolas públicas (ou serviços públicos) conceitos de gerenciamento de empresas, noções de qualidade total, de modo que a escola se torne cada vez mais eficiente e eficaz, o que pode ser comprovado a partir de seus resultados em avaliações em larga escala, por exemplo.

Uma das expressões do neoliberalismo na educação é a tentativa de transplantar para a escola pública formas de gestão empresarial ou que se mostram mais adequadas para as organizações que visam lucro. Essa tendência tem vindo a ser chamada de novo *gerencialismo* ou *managerialismo* e, quando é aplicada às instituições e serviços do Estado, tem também sido designada de nova gestão pública (*new public management*)... Por isso, muitos dos discursos actuais sobre a educação são, com uma frequência crescente, produzidos e originados fora do campo educacional, visando subordinar a escola aos interesses meramente económicos e à lógica da competitividade do mercado globalizado. (AFONSO, 2003, p. 44-45)

Se a escola adota os padrões do SGI, tornar-se-á mais competitiva, eficiente, e poderá cumprir sua função de oferecer uma educação de qualidade para todos. O curso era semipresencial, e as aulas presenciais ocorriam mensalmente, por dois dias consecutivos, durante o horário de trabalho dos gestores. Nas aulas, eram apresentadas algumas ferramentas de trabalho de modelo empresarial, muitas das nomenclaturas são pertencentes ao quadro de funcionamento de empresas (clientes, fornecedores, parceiros, etc.), que não eram muito parecidas com a realidade das escolas públicas municipais. Mas as ferramentas eram apresentadas, estudadas e deveriam ser colocadas em práticas durante os dias seguintes do curso, sendo que no mês seguinte, os gestores deveriam apresentar os resultados obtidos na escola.

O gestor ou diretor (quase sempre como órgão unipessoal de caráter tecnocrático) ressurge, na concepção ideológica neoliberal, como detentor de uma nova centralidade organizacional, porque é ele que deve prestar contas pelos resultados educacionais, podendo ser claramente apontado como o único ou principal responsável pela efetiva concretização das metas e objetivos previamente definidos. (AFONSO, 2003, p. 46)

Essa concepção de gestão entende que a função do diretor/gestor é ser o centro da autoridade escolar, cuja legitimidade encontra-se numa revalorização neoliberal do “direito a gerir”, segundo Afonso (2003), que seria intrínseco ao trabalho do diretor. Então, o diretor da “Escola do Trem” teria o direito a gerir sua escola segundo os moldes do SGI, e deveria exigir de seus funcionários que não poupassem esforços para internalizar seus processos e, conseqüentemente, ser uma escola de qualidade.

Na verdade, para serem colocadas em prática esses processos, a escola realmente dependia do trabalho do professor, pois era na sala de aula principalmente, que eles aconteciam. Então, durante as HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), a OP passava uma breve formação para que as professoras estivessem cientes do trabalho, e pudessem utilizar as ferramentas do SGI, atendendo talvez, inconscientemente, à máquina do governo neoliberal.

Por duas vezes no ano (1º e 2º semestre), havia as visitas do SGI à escola. O professor do curso marcava uma data com o grupo de Diretores e Orientadores Pedagógicos para procederem à visita de uma escola, para verificar como estava o andamento da mesma frente à proposta do SGI, se estavam sendo colocadas em prática. Eles vistoriavam todas as dependências da escola, pois todos os segmentos deveriam utilizar o SGI, inclusive as salas de aula, pois as ferramentas eram usadas também pelos alunos. Para finalizar cada visita, e ainda no espaço da escola, era feita uma avaliação no formato “positivos e deltas”, onde todos os participantes deveriam se posicionar indicando o que havia de positivo na escola e o que deveria ser melhorado.

Apresenta-se abaixo, a observação da vice-diretora quanto a utilização desse sistema, em relação às avaliações em larga escala. Será possível observar que algumas delas eram interessantes de serem utilizadas para monitorar a frequência, o que havia sido trabalhado, até mesmo a merenda escolar. Mas também fica nítido observar a obrigatoriedade do uso das ferramentas, como forma de pressão ao trabalho dos educadores, e dos próprios gestores.

“Você acha que o SGI ajudava de alguma forma?”

Ah é... porque, na verdade, é uma ferramenta né? Tem o monitoramento, então você coloca lá a sua ação, o plano de ação, a meta, aqueles negócios lá, tanta coisa que tinha... e aí você consegue pontuar, você consegue focalizar onde está o problema... O SGI levanta, mas você tem que ter um plano de ação pra resolver. Então, acho que quando ela (OP) colocou a questão da habilidade. “o que não está bom nessa sala?” Via na avaliação: “essa sala não atingiu, o percentual da sala não atingiu isso, então tá faltando”. E ela pedia que fizesse o planejamento em cima disso, né, pra poder sanar aquela dificuldade. Porque ali tinha uma falha. O SGI identificava, então as professoras tinham que escrever um mapa de metas que tinha na escola, tanto que a gente usa até hoje.

E as professoras faziam tranquilamente isso? Usavam as ferramentas? Era comum pra elas?

Eu acho que no início não, mas depois eu acho que passou a fazer parte, porque não tinha como fugir dela. Todo mundo fazia, porque a Orientadora Pedagógica exigia que fizesse o painel na sala, tinha que estar montado o gráfico, tinha que (falou com bastante ênfase), né? Então se o professor gostasse ou não, tinha que fazer. E ela vinha e pontuava pra mim: “Ó, VD, em tal sala tá faltando”...

(...) A gente ia, falava, daí elas deixavam em ordem, principalmente ... (risos) quando tinha alguma visita (de funcionários da secretaria da educação)...

Daí tinha que correr atrás? (risos)

Mas tinha, né... o monitoramento da merenda... não era a prática só na sala... foi em vários setores. E eu acho que isso que contribuiu lá... Porque poderia ajudar... Lá elas viram a devolutiva: o aumento do índice. E é o trabalho delas.” (Entrevista VD, 2013)

A Vice-Diretora expressa a intencionalidade do processo pela frase “lá elas viram a devolutiva: o aumento do índice.” O trabalho voltado para o índice como sentido produzido. Vale neste momento, refletir que ao acreditar na meta do índice, acreditavam também na possibilidade da

aprendizagem da criança. Para elas, verificar o resultado, produzia o sentido que as crianças estavam aprendendo.

E desligadas de um projeto de ‘compreensão e construção social’ as professoras continuavam lecionando conforme lhes exigiam a equipe gestora. Era uma forma de pressão que se materializava também pelo movimento instaurado de construção das atividades no dia a dia das aulas. Era possível observar nos semanários das professoras várias atividades, que na verdade, tratavam-se de cópias das provas do SARESP ou Prova Brasil de anos anteriores, dadas em sala de aula ou como lição de casa. Eram pesquisados pela Orientadora Pedagógica ou pelas próprias professoras, baseados na Matriz de referência do SARESP, nos descritores do SAEB e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Geraldi (2012) apresenta a estratégia usada pelo governo federal para que o trabalho do professor nas salas de aula de todo o país tivessem uma referência, que foi a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). De certa forma, os PCNs domesticam os agentes educativos, já que eles todos devem atender aos documentos oficiais. E dessa forma, o professor vai adequando seu planejamento de forma a atender à legislação e à demanda oficial.

Parâmetros e avaliação caminham juntos para construir outra domesticação: aquela dos professores. Estes deverão adaptar todo seu ensino aos parâmetros para que, nas provas nacionais, seus alunos consigam obter resultados positivos(...) (GERALDI, 2012, p. 41)

Pudemos observar as cópias das questões do SARESP nos semanários de todas as professoras, tanto de Língua Portuguesa, quanto para a Matemática, repetindo-se durante todo o ano, e intensificando-se no segundo semestre do ano letivo. Segue na Figura 1, como exemplo dessas atividades apenas uma das folhas de atividades, de um dos semanários, para que a visualização seja possível. Elas revelam o quanto o professor adaptava os conteúdos da turma à demanda da avaliação em larga escala.

deu problema, que um entendia de um jeito, o outro, de outro, mas era uma prova só, que aplicava de manhã e a tarde. A mesma avaliação.

Quem que montava?

Eu lembro da Orientadora Pedagógica (OP) montando no computador, imprimindo, pegando dos anos anteriores. Eu lembro da P1 também. Da P1 fazendo isso, e trazendo pra a OP, tanto que a OP pontuava nas boas práticas, mostrava o que tinha sido feito e passava uma cópia para cada professor, que não era das séries, e tinha uma pasta . Lembra da pasta? (...)

Mas era intensificado no 2º semestre. Eu acho que a OP dava uma por mês e, na última, um pouquinho antes da provinha, foi a semana inteira, um monte de coisa... a OP entupiu aquela criançada de avaliação. (...)

E você acha que era válido fazer o simulado?

Ah, era! Porque senão, eles erravam! (risos) Então, eles tinham que, primeiro, saber o que era a provinha, se eles não tem noção do que é, imagine só! Nunca viram aquilo lá, não tem nem noção do que é, né? Preenchiam tudo errado! É pra organização, pra saber “Olha, é uma letra pra cada, acho que era por letra lá...Tinha quem assinalava dois, né? Tanto que a orientação dos professores era: Viu... pode preencher, mesmo que você não saiba, mas uma só!” que eu lembro, tinha isso aí. Que a P3 fazia, e a P5. Eu lembro porque elas trabalhavam sempre juntas, então tinha esse treinamento para a avaliação. E parece que a prova também, era meio que baseada nisso, as provas bimestrais e mensais, eram montadas em cima disso.. (Entrevista VD, 2013)

O treino para as avaliações em larga escala, por meio de simulados e de exercícios copiados das mesmas, de certa forma, simbolizava mais uma forma de pressão para os sujeitos da Escola do Trem. Barriga (1999) apresenta uma grande inversão da função da prova/ exame, que era surgido como sendo um mediador do processo de aprendizagem, para um instrumento técnico pedagógico, usado como fim desse processo, a partir de uma somatória de pontos em exercícios feitos pelo professor ou sistemas de ensino. E os professores perdem a imagem intrínseca a seu ofício, e passam a ser vistos como operários em linha de produção. Nesse sentido, o professor não precisaria ser escolhido por sua função intelectual, mas como alguém que possa e saiba fazer o que é demandado pelo sistema.

Estas traições giram desde as diversas fraudes que se realizam em relação ao exame (copiar do companheiro, levar anotações para o exame), até formas muito mais sutis mas não menos eficazes, tais como dar a aula em função do exame preparado, elaborar

cursinhos para identificar as formas de resolver com acertos um exame objetivo, fotocopiar diversos exames de gerações anteriores ou reconstruir exames em função de quem já os resolveu se lembra. (BARRIGA, 1999, p. 76-77)

Barriga (1999) trata essas inversões de concepção do exame/avaliação como traições, e apresenta essas ‘fraudes’ que ocorrem em sala de aula, e como aconteceram nas salas da “Escola do Trem”. Cópia dos exercícios, planejamentos baseados nas avaliações externas, monitoramento de utilização de descritores/habilidades, simulados para preparar os alunos para o dia da prova, são todos movimentos fraudulentos para obter sucesso nos resultados dos exames, segundo o autor, mas que aconteceram no cotidiano escolar da escola pesquisada. Ele ainda define que a ação educativa passa a ser perversa porque os professores só preparam os alunos para que se tornem capazes de resolver de modo eficiente os exames, e os alunos só se interessam em aprender aquilo que vai ser pedido na avaliação, que vai dar os pontos necessários para passar na mesma. E podemos notar que esse movimento ocorreu na “Escola do Trem”, não só por causa dos professores, mas de todos os envolvidos no processo de avaliação em larga escala, desde a administração pública até o aluno.

Complementando a fala de Barriga (1999), trazemos as contribuições de Afonso (2000) no que diz respeito às ‘fraudes’ que ocorrem na escola para garantir a eficácia dos resultados. Esses treinos ocorridos na “Escola do Trem” foi a maneira encontrada para que os alunos estivessem aptos a realizar um prova objetiva do SARESP ou Prova Brasil. Entretanto, e contraditoriamente, isso não pode garantir que o aluno tenha adquirido as habilidades que lhe são necessárias e de direito. E a escola não pode se esquecer de que sua função primordial é oferecer ao estudante os conhecimentos historicamente produzidos.

Os modelos de responsabilização adaptados tenderão também a condicionar as modalidades de avaliação que servirão para verificar os resultados dos sistemas educativos. Assim por exemplo, a preparação que os alunos deverão efetivar, tendo em conta a exigência de uma comprovação bem sucedida das suas aquisições acadêmicas e do seu nível de conhecimento não significa, necessariamente, que essa preparação resulte numa aprendizagem real e efectiva. (AFONSO, 2000, p. 47)

Mais que treinar os alunos, os professores monitoravam os conteúdos que trabalhavam a partir de outro instrumento do SGI. Era uma avaliação utilizando positivos (+) e deltas (Δ). No primeiro, deveriam ser registradas as ações que deram certo, e práticas que deveriam ser fortalecidas. Nos outros, registravam-se as ações que precisariam melhorar, funcionando como um plano de ação, e por isso, deveriam ser iniciadas por um verbo (aumentar, diminuir, rever, reorganizar, etc).

Neste instrumento, as professoras deveriam monitorar o que havia sido bom durante a semana de aula, e os aspectos que precisavam melhorar. A professora relatava os positivos e deltas, e no caso abaixo, observa-se a pressão da quantidade de conteúdos a serem trabalhados, ainda no 2º Bimestre do ano letivo, e a falta de tempo para atender a tudo o que era proposto.

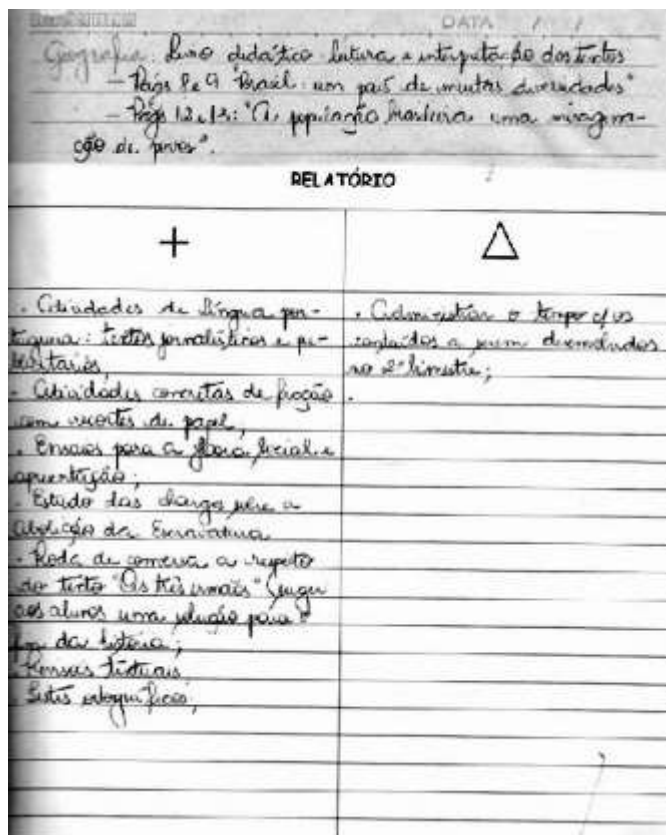


Figura 2 - Cópia do Semanário de professora, com um instrumento de monitoramento do SGI, chamada positivo e delta, para avaliação de seu trabalho.

Neste trecho, poderemos observar o que Afonso (2003) aponta como um resultado da mescla entre um sistema político e econômico neoliberal, um modelo de gestão empresarial em educação e um sistema de avaliação em larga escala: uma escola bastante pressionada para manter/melhorar os resultados. Na verdade, talvez quem mais sentisse isso na “Escola do Trem” fosse o professor.

E pra você? O que era a avaliação externa? Naquele ano que você estava na 4ª série.

(Risos) Ah... foi um terror, na verdade (risos). A gente tinha aquela pressão enorme de não baixar a nota, de IDEB, de IDESP, de Saresp, Prova Brasil e isso e aquilo... era uma pressão muito grande... e você sabe disso... (...). Então vinha lá de cima, o MEC vai e fica “chuchando” prefeitura e estado, daí vem a Secretaria de Educação e pressiona você, e vocês pressionam a gente, e a gente, os alunos. Isso é inevitável! A gente sabe que é. E aí acaba caindo sobre o aluno. Era muito assim,... tenso, pra mim

era muito tenso. Tanto que eu não pretendo pegar mais o 5º ano. Eu acho que é uma pressão muito grande. Você sofre durante todo o ano, não por parte da direção, mas pela cobrança de você com você mesmo. Que é o seu trabalho, o seu nome que está ali... e lógico que a função maior da gente é ensinar as crianças, e eles sabem que não é só pra ir bem na prova, e pra vida deles. (...). Mas foi bom, eu até comentei com a OP esses dias, que todo professor deveria passar pelo 5º ano pelo menos uma vez, porque você muda a visão. Como eu falei pra você. Eu dou simulado pros meus alunos do 4º ano, mas eu já fico pensando em descritor. Dá pra ver que é meio automático, porque a OP, é lógico, ela ainda exige o descritor, e a gente marca no semanário.(Entrevista P3, 2013)

Sentirem-se pressionadas era o mais comum a todas as professoras entrevistadas nesta pesquisa. A forma como a Secretaria da Educação lidava com questões das avaliações externas, acrescido pela obrigatoriedade de utilizar as ferramentas do SGI e às próprias demandas das avaliações, acabava fazendo com que o professor se sentisse o culpado pelos resultados da escola.

De forma congruente com esta ideologia do gerencialismo ou managerialismo, assistimos também a uma tendência no sentido da neo-taylorização do trabalho dos professores, isto é, a uma crescente pressão política e econômica para estes sejam reconhecidos, sobretudo, como técnicos eficientes e eficazes na transmissão de saberes – saberes que outros produzem e que eles apenas reproduzem. Estes saberes, de natureza predominantemente cognitiva, devem ser mensuráveis e quantificáveis através de provas e testes supostamente neutros ou objetivos, permitindo igualmente avaliar a sua competência como professores com base nos resultados acadêmicos dos alunos (AFONSO, 2003, p. 45)

Não somente as questões de responsabilização, ou de pressão do trabalho docente ficam explícitas na pesquisa, mas a de um atendimento ao sistema de avaliação em larga escala, baseado numa lógica de mercado. Essa última questão que está posta neste momento é a compreensão do processo de normalidade deste movimento de treino, o que está diretamente direcionado ao como se compreende o que é educação escolar por estes sujeitos. O sentido produzido é também que o treino proporcionará a adequação dos alunos ao que é necessário aprender e ao que é necessário obter como resultado.

ÚLTIMAS PALAVRAS

Apresentamos aqui um breve trecho do caminho da pesquisa, que tentamos acompanhar a partir das memórias vividas pelos que escreveram sua história. O que trouxemos nesse momento

foram parte das muitas vozes que estão reconstruindo o cotidiano escolar, e que nos indicaram alguns vestígios que marcaram a atuação e reflexão sobre a “Escola do Trem”, e que nos constituíram como sujeitos produtores de uma história.

Os sentidos anunciados pelas lembranças marcam fortemente o que se produziu nos sujeitos no campo individual, como é o caso da professora que afirma que passa parte de sua prática profissional apenas pensando em descritor, o que nos leva a reflexão, dentre outros aspectos, sobre também aquilo que se performatiza nas práticas docentes a partir do que se vive. E deste sentido, o que fica como marca freqüente é a pressão vivida pelas políticas de responsabilização veiculadas e gestadas no campo das políticas públicas.

Tal compreensão nos levam a refletir sobre o processo de naturalização por que estão passando as consequências das avaliações externas no interior da escola. Sofrer a pressão, ficar pensando na prova por longos períodos, treinar pode estar sendo compreendido como um processo pelo qual a escola deve passar naturalmente.

Podemos nos remeter aqui à discussão sobre qual a leitura do que é o ato de educar e ensinar no cotidiano escolar, e como o resultado promovido pela avaliação externa representa o processo de aprendizagem. De que valem e de que valem as políticas educacionais: aprender o mundo ou aprender para produzir índice? Parece-nos que a ênfase em práticas que buscam o melhor resultado na avaliação externa, que busca o melhor índice de desempenho inverte a lógica do papel dos exames na construção do trabalho pedagógico. O que poderia ser um elemento para mediar o aprendizado e dar elementos para a reflexão sobre o trabalho realizado, é um elemento usado como fim do aprendizado. Esquece-se todo o processo que tem no entrelugar, nas relações ensino aprendizagem, nas manifestações do sujeito que vão para além do conteúdo, restringindo o foco na criação de mecanismo que simplificam o que é o trabalho escolar.

Também nos leva a pensar como se conforma uma rede argumentativa que acaba por produzir nos sujeitos um jeito conformado de ver a avaliação externa. Mais que isso, o município em questão demonstra sinais de que vive uma servidão voluntária dentro dessa lógica capitalista e mercadológica, utilizando os modelos de gestão em excelência importados de empresas pela própria Secretaria de Educação. Exige-se padrões de qualidade total para a educação pública, com escolas eficientes, professores executores dessa demanda e alunos capazes de reproduzir o que o sistema determina.

As avaliações em larga escala marcaram a “Escola do Trem” e alteraram o seu caminhar, simplesmente por fazerem parte da realidade da rede pública municipal. As pressões foram geradas

e sentidas, como um efeito dominó, e observou-se que afetaram não só as gestoras da escola, mas também as professoras e os alunos. A preocupação em estarem preparados para recebê-la, como a quem recebe uma visita indesejada, as norteou para seguirem dias (durante meses) de treinos incansáveis, em busca de um resultado positivo nos indicadores finais.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000. 152 p.
- _____. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003. 168p. (Série cultura, memória e currículo, 5).
- ARAÚJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. **Avaliação da Educação Básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. 67p.
- BARRIGA, Ángel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro. DP&A, 1999. p. 83-99.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994
- GÓES, M. C. R. & CRUZ, M. N. (2006). **Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski**. ProPosições, 17, 31-45.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC; SEB; Inep, 2008.
- ENTREVISTA P3. **Entrevista com Professora**. 22 jul. 2013
- ENTREVISTA VD. **Entrevista com Vice-Diretora**. 02 jul. 2013
- FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o acaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, p.965-987, out/2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php>> Acesso em: 14 dez. 2012
- _____. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 88p. (Coleção Fronteiras Educacionais).
- GERALDI, Corinta Mario Grisolia; GERALDI, João Wanderlei. A domesticação dos agentes educativos: há alguma luz no fim do túnel. **Revista Inter-Ação**, [S.l.], v. 37, n. 1, p. 37-50, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/18867>>. Acesso em: 15 jun. 2013.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008. 272p.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

RESUMO

Este artigo é resultado de pesquisa sobre a avaliação em larga escala, especificamente do Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo. A partir do estudo de caso de uma escola da rede pública, estudamos os sentidos produzidos pelos sujeitos nela envolvidos. Focaremos a discussão nas pressões vividas pelos professores e o exercício dos treinos realizados pelos estudantes, temas desenvolvidos na pesquisa. Tais sentidos vêm compondo uma rede de como as políticas de responsabilização vão se engendrando no cotidiano escolar. Para o desenvolvimento do trabalho foram estudados referenciais na área de avaliação em larga escala, bem como estudos que nos proporcionam refletir sobre metodologias de pesquisa no contexto do cotidiano escolar.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Avaliação em Larga Escala. Políticas Públicas.

"I JUST THINK ABOUT DESCRIPTOR": PRODUCED MEANINGS ABOUT LARGE SCALE EVALUATION AT SCHOOL

ABSTRACT

This article is the result of a research about large scale evaluation, specifically the SARESP. From the study of a regular public school in a inner city of São Paulo, we studied the meanings produced by the subjects of this experiment. In this article we centralize the discussion on the pressures experienced by teachers and exercise of training that should be provided to students, the meanings that compose the framework of accountability policies. For the development of the research were studied benchmarks in the area of educational assessment in large school, as well as studies that provide a reflection on the research methodologies in the context of everyday school life.

Keywords: Education. Large Scale Evaluation. Public Policy.

Submetido em: março de 2015
Aprovado em: dezembro de 2015