



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

MARCELLI INGRID SILVA DE LIMA

**O IDEB E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES EM DUAS
ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE
MOSSORÓ-RN**

MOSSORÓ/RN
2020

MARCELLI INGRID SILVA DE LIMA

**O IDEB E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES EM DUAS
ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE
MOSSORÓ-RN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão da Educação, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Edgleuma de Andrade

MOSSORÓ/RN
2020

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

S586i Silva de Lima, Marcelli Ingrid

O Ideb e as condições de trabalho dos professores em duas escolas da rede pública estadual de ensino no município de Mossoró-RN. / Marcelli Ingrid Silva de Lima. - Mossoró, 2020.

118p.

Orientador(a): Profa. Dra. Maria Edgleuma de Andrade.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Ideb. 2. Condições de trabalho do professor. 3. Políticas de avaliação. I. Andrade, Maria Edgleuma de. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

MARCELLI INGRID SILVA DE LIMA

**O IDEB E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES EM DUAS
ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE
MOSSORÓ-RN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão da Educação, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ____/____/2020

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria Edgleuma de Andrade (UERN)
Orientadora

Prof. Dr. Sueldes de Araújo (UFERSA)
Examinador Externo

Profa. Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros (POSEDUC/UERN)
Examinador Interno

Prof. Dr. Allan Solano Souza (POSEDUC/UERN)
Suplente Interno

Profa. Dra. Andrezza Maria Batista N. Tavares (PPGEP/IFRN)
Suplente Externo

AGRADECIMENTOS

Sou grata a Deus por me proporcionar a realização de mais um sonho. Por se fazer tão presente em minha vida, por me dar forças todos os dias para prosseguir e por ter me dado o privilégio de conhecer todas as pessoas citadas aqui.

Agradeço a toda a minha família pelo apoio, principalmente, minha irmã Érika, pelo incentivo e ajuda em todo o processo, desde a seleção até a conclusão da pesquisa.

Sou grata pelas as amigadas que fiz no decorrer do curso, em especial Thayse Freitas e Brena Kécia, que emprestaram seus ouvidos aos meus desabafos, compreenderam as minhas angústias e compartilharam comigo seus conhecimentos.

Um carinho especial a todos os meus amigos, que me incentivaram e me trouxeram sorrisos nos momentos mais difíceis, sobretudo as minhas amigas/irmãs, Viviane Emannuele, Francisca Raimunda e Priscila Freitas, aquelas que mais se fizeram presentes nesse momento, as quais também sou grata por me deixarem fazer parte de suas famílias.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, em especial a turma de 2018, pela união e apoio em todo o curso.

Meus sinceros agradecimentos aos professores do POSEDUC/UERN, por todo aprendizado e acolhimento, especialmente aos professores Dra. Marcia Betânia, Dr. Allan Solano e Dra. Arilene Medeiros.

Agradeço a minha orientadora Dra. Edgleuma Andrade, por ter acreditado em mim e me escolhido como orientanda. Obrigada por me acompanhar nesse momento tão importante para a minha formação acadêmica, profissional e pessoal.

Meus sinceros agradecimentos ao professor Dr. Sueldes de Araújo pela disponibilidade em participar das minhas bancas de qualificação e de defesa, contribuindo significativamente com a minha pesquisa.

Agradeço à gestão e coordenação do Colégio Diocesano Santa Luzia e da Escola Estadual Doutor Ewerton Dantas Cortez, por terem compreendido meus momentos de ausência do trabalho para que eu pudesse participar das aulas do mestrado. Em especial a minha diretora e amiga Ednilma Nascimento, que sempre me apoia e incentiva meus projetos.

Agradeço a todos aqueles que, mesmo de longe, fizeram-se tão presentes, que direta e indiretamente me apoiaram e mandaram boas energias durante toda essa jornada. Todos aqueles os quais não foram mencionados aqui, mas que têm um lugar especial no meu coração.

MUITO OBRIGADA!

RESUMO

Esta dissertação é um estudo qualitativo sobre políticas de avaliação. Tem o objetivo de discutir a relação existente entre os resultados do Ideb e as condições de trabalho dos professores da Rede Estadual de Mossoró-RN. Para isso, metodologicamente, optamos por desenvolver a pesquisa em três momentos distintos, mas complementares: revisão de literatura, quando debruçamo-nos nas discussões sobre a avaliação externa e as condições de trabalho dos professores da Educação Básica; uma pesquisa nos documentos legais que apresentam e regulamentam o Ideb, como o PNE, e as entrevistas semiestruturadas *on-line* com os professores. Para subsidiar a pesquisa, destacamos como referencial teórico: Oliveira (2004; 2010; 2012; 2020), Paro (2018), Freitas (2009; 2014; 2018) e Brooke (2012; 2013; 2015; 2020). Os resultados encontrados, a partir da análise de conteúdo das entrevistas e dos momentos supracitados, foram de que a relação entre os resultados do Ideb são proporcionais as condições de trabalho dos professores, dentre o que consideramos como condições objetivas de trabalho, ausência de suporte pedagógico da escola e da Secretaria de Educação, a necessidade de cursos de capacitação direcionados às avaliações externas, a desvalorização profissional e a falta de estrutura física da escola que atenda às atividades pedagógicas. A respeito das condições subjetivas, percebemos que os professores se sentem expostos a um sistema de cobrança e de responsabilização. Diante disso, entendemos que o Ideb reflete e interfere nas condições de trabalho dos professores. Acreditamos que as políticas de avaliação não se resumem apenas aos resultados nas avaliações externas, mas devem levar em conta a busca da qualidade educacional, o que implica investir na infraestrutura das escolas, no suporte pedagógico e na valorização profissional.

Palavras-chave: Ideb. Condições de trabalho do professor. Políticas de avaliação.

ABSTRACT

This paper is a qualitative study on evaluation policy. It aims to discuss the relationship between the results of Ideb (Basic Education Development Index in Brazil) and the working conditions of teachers in the State Network of schools in Mossoró – Rio Grande do Norte State. For this, methodologically we chose to develop the research in three distinct but complementary moments: firstly, a literature review, where we look at discussions about external evaluations and the working conditions of Basic Education teachers; secondly, a research of the legal documents that present and regulate the Ideb, such as the PNE (National Educational Plan) and semi-structured online interviews with teachers. To support this research, we highlight as a theoretical reference Oliveira (2004; 2010; 2012; 2020), Paro (2018), Freitas (2009; 2014; 2018) and Brooke (2012; 2013; 2015; 2020). The results found from the content analysis of the interviews were that the relationship between the Ideb results are proportional to the teachers' working conditions, among what we consider as objective working conditions, the absence of pedagogical support of the school and the educational department, the need for training courses directed to external evaluation and professional devaluation and lack of physical structure of the school that frames the pedagogical activities. Regarding subjective conditions, we realized that teachers feel exposed to a system that charges and blames them only. Therefore, we understand that the Ideb reflects and interferes in the teachers' working conditions. We believe that evaluation policies are not limited to results in external evaluations, but should take into account the search for educational quality as a priority, which implies investing in the schools infrastructure and pedagogical support as well as professional development.

Palavras-chave: Ideb. Teacher working conditions. Evaluation policies.

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAEd/UFJF - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

COVID – Corona Vírus Disease (Doença do Coronavírus)

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CETPP - Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas

CF – Constituição Federal.

CNE – Conselho Nacional de Educação

DAEB - Diretoria de Avaliação da Educação Básica

DIREC – Diretoria Regional de Educação e Cultura

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FMI – Fundo Monetário Internacional

IES – Instituições de Ensino Superior

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

JOM – Jornal Oficial de Mossoró

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

PAR - Plano de Ações Articuladas

PCC – Plano de Cargo e Carreira

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP – Projeto Político Pedagógico.

PCC – Plano de Cargo e Carreira

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU – Organização das Nações Unidas

RN – Rio Grande do Norte.

SAEP - Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público

SEEC/RN – Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte

SME - Secretaria Municipal de Educação

SIMAIS - Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional da SEEC/RN

SIAVE - Sistema de Avaliação da Educação Municipal

SINTE/RN - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Rio Grande do Norte

SUAVE - Subcoordenadoria de Avaliação Educacional

TCT - Teoria Clássica dos Testes

TRI - Teoria de Resposta ao Item

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRN – Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Norte.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICOS

Gráfico 1- Ideb das escolas públicas de Mossoró	35
Gráfico 2 - Evolução da Escola Estadual Maria Bonita no Ideb (Escola 1)	36
Gráfico 3 - Evolução da Escola Estadual Virgulino Ferreira da Silva no Ideb (Escola 2) .	37
Gráfico 4 - Evolução da Escola Estadual Maria Bonita no Ideb (Escola 1)	39
Gráfico 5 - Percentual de estudantes por padrão de desempenho em Língua Portuguesa ..	63
Gráfico 6- Percentual de estudantes por padrão de desempenho em Matemática	63
Gráfico 7- Ideb da Rede Municipal de Ensino de Mossoró	66
Gráfico 8 - Ideb da Rede Estadual de Ensino de Mossoró.....	67

TABELAS

Tabela 1- Trabalhos publicados (2008-2018)	21
Tabela 2 - Trabalhos revisados por pares e publicados (2009-2019).....	21
Tabela 3 - Padrões de desempenho do Simais	63
Tabela 4 - Desempenho no Simais das escolas públicas estaduais do município de Mossoró em 2018.....	63
Tabela 5 - Ideb das redes de ensino público de Mossoró.....	67

QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos professores entrevistados.....	40
Quadro 2 - Distribuição dos sentimentos explicitados pelas entrevistadas em relação ao trabalho de professor	80
Quadro 3 - Distribuição dos sentimentos explicitados em relação após um dia de trabalho	82
Quadro 4 - Distribuição dos sentimentos explicitados em relação a aprendizagem dos alunos	83
Quadro 5 - Distribuição dos impactos gerados pela política de avaliação na vida pessoal	84
Quadro 6 - Distribuição sobre a avaliação da comunidade escolar a respeito do trabalho do professor.....	85
Quadro 7 - Distribuição sobre a cobrança dos pais devido a nota do Ideb	86

Quadro 8 - Distribuição sobre o sentimento de cobrança por parte da gestão devido a nota do Ideb.....	86
Quadro 9 - Distribuição das respostas sobre o desenvolvimento e organização do planejamento do professor	88
Quadro 10 - Distribuição das respostas sobre o tipo de suporte pedagógico que a escola disponibiliza aos docentes com relação as avaliações externas.	89
Quadro 11 - Distribuição das respostas sobre a existência de suporte pedagógico/apoio da secretaria de educação para as escolas melhorarem seus resultados.....	89
Quadro 12 - Distribuição das respostas sobre as formas de como os conhecimentos pedagógicos apreendidos nas atividades de formação continuada ou cursos de capacitação atendem às demandas da sala de aula.....	90
Quadro 13 - Distribuição das respostas sobre como os professores analisam a valorização do seu trabalho nos seguintes itens: Salário, PCC (Plano de Cargo e Carreira), piso, jornada de trabalho, formação.	92
Quadro 14 - Distribuição das respostas sobre a contribuição da estrutura física da escola (sala de aula, biblioteca, mesas, cadeiras, laboratórios etc.) para o trabalho com os alunos	93
Quadro 15 - Distribuição das respostas sobre os principais desafios para melhorar a aprendizagem dos alunos	96

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
1.1	PROBLEMATIZAÇÃO, JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS DA PESQUISA.....	13
1.2	REVISÃO DA LITERATURA	20
1.2.1	As avaliações externas, o Ideb e a influência da globalização nas políticas avaliativas permeados pelo discurso de qualidade.....	24
1.2.2	A necessidade da interação de dados quantitativos e qualitativos nos resultados do Ideb.....	29
1.2.3	As implicações das avaliações no trabalho docente: do gestor ao professor	30
1.3	PERCURSO METODOLÓGICO	33
1.4	ESPAÇO EMPÍRICO DA PESQUISA E OS SUJEITOS PARTICIPANTES	38
2	POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA E TRABALHO DO PROFESSOR	41
2.1	AVALIAÇÃO EXTERNA COMO POLÍTICA EDUCACIONAL	44
2.2	O SAEB, SUAS MATRIZES DE REFERÊNCIA E O IDEB.....	49
2.3	AVALIAÇÕES E TRABALHO DO PROFESSOR: CONDIÇÕES OBJETIVAS E SUBJETIVAS	55
3	AVALIAÇÕES EXTERNAS NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE	59
3.1	PANORAMA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ	63
4	PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE AVALIAÇÃO EXTERNA MENSURADA PELO IDEB.....	69
4.1	CONDIÇÕES SUBJETIVAS DE TRABALHO	79
4.2	CONDIÇÕES OBJETIVAS DE TRABALHO	88
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
	REFERÊNCIAS	106
	APÊNDICES.....	110

1 INTRODUÇÃO

As abordagens ao *campo* da avaliação educacional têm sido múltiplas e heterogêneas: quer em termos de olhares disciplinares ou interdisciplinares; quer em termos de políticas, teorias, metodologias, modelos ou dispositivos; quer em termos de complexidade, confronto e/ou interação entre dimensões e funções envolvidas; quer, ainda, em termos de dominâncias ou focalizações [...] Em qualquer dos casos um olhar mais sociologicamente informado sobre o campo da avaliação não tem nesse conjunto de contributos e abordagens nenhum privilégio ou precedência. Mesmo assim a mobilização de certos conceitos e teorias não deixará de configurar especificidades analíticas, mais ou menos fragmentárias a partir das quais os exercícios de argumentação procurarão os sentidos (sociológicos) escondidos na empiria, isto é, nos dados e fatos concretos que traduzem uma determinada realidade social e educacional (AFONSO, 2013. p. 267).

É com essas palavras de Almerindo Afonso (2013), nas discussões sobre o Estado-avaliador, que baseamos nossa pesquisa no campo da Avaliação Educacional, com foco nas políticas de avaliação. Neste tópico introdutório, apresentamos o desenho de nossa pesquisa, dando visibilidade ao percurso de sua construção, definindo o problema, os objetivos e as motivações. Na sequência, dialogamos com a produção acadêmica sobre o objeto de estudo, com o intuito de conhecer o que a literatura tem discutido sobre nosso tema. Em seguida, apresentamos o caminho metodológico de desenvolvimento da pesquisa e a organização da análise. Por último, nossas considerações sobre os resultados construídos com a pesquisa. Dito isso, convidamos o leitor a conhecer a delimitação da pesquisa e como a justificamos.

O presente trabalho está dividido em 4 (quatro) capítulos organizados de maneira a contemplar cada um dos nossos objetivos. Primeiramente, apresentamos o objeto de pesquisa, como surgiu o tema, a justificativa pela escolha do tema, que pergunta queremos responder, bem como os objetivos os quais pretendemos alcançar. Para isso, detalhamos o passo a passo metodológico da pesquisa, explicando que procedimentos foram adotados para atingir os objetivos pretendidos.

Em seguida, traremos a revisão de literatura para uma aproximação inicial com o tema da pesquisa a partir do que vem sendo discutido e produzido a respeito das avaliações externas nos últimos de anos, buscando mostrar a relevância da pesquisa. Posteriormente, apresentamos os principais autores que irão dar subsídios às discussões sobre as avaliações externas e o trabalho docente, trazendo um “rigor outro” (MACEDO, 2009) ao trabalho e que, ao final, ajudarão a responder à pergunta de partida.

Por considerarmos importante para a compreensão do texto da dissertação, no segundo momento, iniciamos trazendo os conceitos de avaliação, avaliação externa, avaliação em larga

escola, testes padronizados e avaliação institucional, pois entendemos que a apropriação desses verbetes é primordial neste trabalho, já que, muitas vezes, são considerados e utilizados como sinônimos. Explicaremos a diferença entre índices e indicadores, visto que esses termos ainda são usados com a mesma definição. Abordaremos o panorama das avaliações externas no Brasil, desde o surgimento até os dias atuais, as mudanças, os avanços e os retrocessos. Em seguida, apresentamos um panorama das avaliações externas no Estado do Rio Grande do Norte, uma reflexão sobre o Simais (Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional do Seec).

No terceiro capítulo, traremos a pesquisa empírica e a análise entre a relação teoria-prática. Uma análise do que foi observado sobre as condições de trabalho dos professores e sua relação com nota do Ideb. Posteriormente, nas considerações finais, pretendemos responder à pergunta de partida: Quais as possíveis relações entre o Ideb e as condições de trabalho na percepção de professores de duas escolas públicas estaduais localizadas no município de Mossoró?

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO, JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS DA PESQUISA

Antes de apresentarmos a delimitação da pesquisa, definindo o problema e o objeto de pesquisa, é oportuno fazermos algumas considerações sobre a prática da investigação e da produção do conhecimento científico. Nesse sentido, Minayo (2000) ressalta que o conhecimento pode ser construído a partir de outros conhecimentos, os quais nos instigam a apreensão, a crítica e a dúvida. Prescindindo o processo de construção, deve haver um momento de definição do objeto de pesquisa, este deve estar situado dentro de um quadro de preocupações teórico-prático, ou seja, é necessário optar por uma área de interesse à investigação a partir de um problema. No nosso caso, as políticas educacionais, especificamente a avaliação é a área de interesse, no interior dessa área está delimitada o problema de pesquisa e o objeto.

A construção do nosso objeto de pesquisa considerou o que Minayo (2000, p. 97) coloca como essencial para a clareza e precisão nesse momento preliminar à investigação: “[...] vincular aos interesses e problemas que estão mobilizando a escolha do tema. O real está sempre colocado como premissa, embora operacionalmente partamos da elaboração do abstrato para o concreto”. Nesse diálogo, encontramos como premissa as dificuldades enfrentadas pelos professores, gestores e demais membros da comunidade escolar no setor público educacional brasileiro, principalmente nos últimos 30 anos, para superar os problemas

da qualidade escolar, em particular do Ensino Fundamental Anos Iniciais. A exemplo disso, é que até o ano de 1990, alunos concluíam a primeira etapa da educação básica sem as habilidades básicas¹ de leitura, interpretação e sem saber as quatro operações matemáticas. Segundo o Inep, os resultados do Saeb, realizado em 1995, constatou que somente 22% dos alunos da 4ª série da escola pública eram “capazes de ler integralmente um texto mais longo, reconhecer efeitos e expressões conseguidos com sinais de pontuação” e somente 21% apresentavam “conhecimentos mais consolidados das quatro operações com números inteiros e sabem aplicá-las para resolver problemas simples de um passo” (BRASIL, 1998. p. 18). Esses resultados negativos nas avaliações nacionais trouxeram preocupações no tocante à qualidade da educação ofertada no país. No entanto, essa realidade não era apenas do Brasil, como podemos perceber no relatório do Banco Mundial (1971), esse problema tem se agravado desde a década de 1970 nos países em desenvolvimento por vários motivos.

Nos sistemas educacionais, à medida que o número de matrículas vem se expandindo, tem sido difícil, e frequentemente impossível, manter os níveis de qualidade e eficiência da época pré-extensão. As instalações - salas de aula, equipamentos e material didático - não tem acompanhado o número crescente de alunos. O treinamento de professores não tem mantido o ritmo, e tem experimentado uma diminuição tanto da qualificação quanto da experiência do corpo docente. A defasagem mais séria, afetando todo o resto, refere-se à habilidade gerencial - de organização, planejamento, avaliação e supervisão [...] O resultado de todos esses fatores refletem (sic) nas taxas de evasão e repetência (BANCO MUNDIAL, 1971, p. 5).

Diante disso, entendemos que o Banco Mundial atribuiu que o problema da inexistência de qualidade dava-se por diversos fatores, desde a estrutura física das instituições escolares à falta de investimentos em recursos tecnológicos e humano que não evoluíram no mesmo ritmo em que cresceram o número de matrículas nas escolas, ou seja, as escolas não contavam com as condições pedagógicas e estruturais suficientes, diante da expansão da demanda, o que dificultava ou impossibilitava a oferta de educação de qualidade.

De acordo com Dourado, Oliveira e Santos (2007), isso vem mudando nos últimos 50 anos com a participação dos organismos multilaterais na produção de estudos e documentos orientadores e com o financiamento de projetos e programas.

¹ Conforme a BNCC, homologada em 20 de dezembro de 2017, os alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais devem desenvolver a habilidade de “(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente [...] com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado”; “(EF05MA07) Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com números naturais e com números racionais”; e “(EF05MA08) Resolver e elaborar problemas de multiplicação e divisão com números naturais e com números racionais”.

Nos últimos cinquenta anos, organismos como a Unesco e o Banco Mundial têm participado ativamente do apoio técnico e da elaboração de projetos educativos para os países em desenvolvimento. A partir das últimas décadas, sobretudo as de 1980 e 1990, a OCDE, a Cepal, a Pnud e o Unicef passam a participar com maior frequência desse processo (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 12).

Os documentos desses organismos multilaterais abordam a questão sobre a qualidade da educação e a necessidade da instituição de programas de avaliação da aprendizagem, pois consideram a avaliação fundamental para orientar as intervenções nas políticas referentes à educação. Com isso, passamos, então, para a segunda fase do Estado-avaliador, que, segundo Afonso (2013), teve seu início no final dos anos de 1990, caracterizado pela “definição de indicadores e adesão de políticas baseadas em resultados e evidências, participação mais frequente e regular em avaliações comparativas internacionais com indução de rankings” (AFONSO, 2013, p. 278).

Nesse sentido, a qualidade da educação pública no Brasil tem sido definida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Este era obtido até 2018, a partir do resultado da avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), denominada por Prova Brasil, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O Saeb passou por mudanças devido à homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, que, segundo o Inep, visa compreender o resultado do desempenho dos alunos no contexto real e social. A partir de 2019, as avaliações externas destinadas à educação básica passaram a ser nomeadas como Saeb, mesma nomenclatura do Sistema de Avaliação, incluindo a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). Com isso, as avaliações passaram a ser diferenciadas pelas etapas de ensino e as áreas de conhecimento avaliadas. A mudança consiste apenas para retirar as várias nomenclaturas, facilitando a identificação.

Para definir o Ideb de cada escola, o Saeb considera além dos resultados das avaliações em larga escala, o fluxo escolar dos alunos (evasão, reprovação e aprovação), obtidos no Censo Escolar². De acordo com o Inep, considerar os dois fatores supracitados proporciona equilíbrio nas duas dimensões. Tendo em vista que,

² O Censo Escolar é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado anualmente. Com ele, o Inep verifica desde o número de matrículas e rendimento dos alunos até a infraestrutura das escolas e as funções docentes. Os dados são fornecidos pelas próprias escolas, públicas e privadas, e redes de ensino estaduais e municipais (Disponível em: <https://academia.qedu.org.br/censo-escolar/o-que-e-o-censo-escolar/>).

O Ideb agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O índice varia de zero a 10 e a combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb ou Prova Brasil, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema (BRASIL, 2016).

Mesmo usando a estratégia de combinar o fluxo e os dados das avaliações para construir o Ideb e, com isso, estabelecer metas, as avaliações externas vêm gerando discussões sobre a padronização dos testes diante da diversidade e desigualdade do país e as implicações no trabalho dos profissionais da educação, principalmente dos professores em sala de aula, que são os mais cobrados na obtenção de bons resultados.

Além disso, questiona-se os objetivos das avaliações externas e da forma como são constituídas enquanto processo. De acordo com a Portaria Nº 931, de 21 de março de 2005, o Saeb objetiva “avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global”, porém há pesquisadores e estudiosos sobre o assunto que discordam de que seja possível mensurar a qualidade da educação considerando somente os resultados de testes padronizados em larga escala e o fluxo escolar, sem considerar o contexto local e tudo que interfere direta ou indiretamente o rendimento escolar do educando, bem como as condições de trabalho dos professores, envolvidos diretamente nesse processo.

Diante do exposto e dos estudos realizados previamente sobre políticas de avaliação, compartilhamos da ideia de que há vários fatores externos e internos à escola que influenciam nos resultados dessas avaliações (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2018) e que não depende somente do professor os melhores resultados, mas que este é o mais afetado de forma direta com as cobranças e, muitas vezes, o menos ouvido. A pergunta que pretendemos responder é: Quais as possíveis relações entre o Ideb e as condições de trabalho na percepção de professores de duas escolas públicas estaduais localizadas no Município de Mossoró?

Assim, objetivamos discutir as possíveis relações existentes entre o Ideb e as condições de trabalho na percepção dos professores de escolas públicas da rede estadual em Mossoró/RN. De um lado, o Ideb, que está vinculado ao referencial teórico maior, é o referencial das avaliações externas, do outro lado, o referencial do trabalho docente, que

dentro deste trabalho estão as condições do trabalho do professor. Sobre isso, Saçco (2015, p. 179) afirma:

Ouvir o que os professores têm a dizer no interior das instituições escolares sobre o seu trabalho se faz essencial e emergencial, pois os mesmos se sentem expostos a um sistema de cobrança, de responsabilização e de desvalorização profissional.

Para tanto, trazemos uma discussão teórica necessária para compreensão do processo histórico das avaliações externas no Brasil, com foco na avaliação, nos indicadores e nos índices; discutiremos sobre responsabilização e o efeito da “culpabilização” no trabalho do professor. Além dessas discussões e considerações teóricas, buscamos identificar, por meio das falas dos professores, o que é feito pelas escolas diante das condições existentes para melhorar os resultados no Ideb.

Na construção dos resultados da parte empírica da pesquisa, optamos por utilizar a categoria “trabalho do professor” ao invés de “trabalho docente”. Isso porque nosso interesse é a percepção daqueles que desenvolvem seu trabalho diretamente com os alunos na sala de aula. Os termos podem parecer semelhantes, mas de acordo com Oliveira (2010, p. 1), “o trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. [...] É possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo”, ou seja, esse não é realizado somente pelos professores, mas também por monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, todos aqueles exercem atividades nas instituições escolares. As razões pelas quais os professores são os primeiros a serem lembrados quando se utiliza o termo trabalho docente, ocorre pelo fato de serem “os mais numerosos no processo educacional e os que encarnam de maneira mais expressiva o ato educativo.” Além disso, “são considerados os principais responsáveis pelo processo educativo nas políticas educacionais, tendo de responsabilizarem-se pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema educacional (OLIVEIRA, 2010. p. 1-2). Segundo a autora, os professores desempenham funções para as quais não foram preparados, assumindo outros papéis no processo educativo na assistência aos alunos, isso mostra a complexidade do trabalho docente.

As motivações que nos conduziram a abordar as avaliações externas e o Ideb foram aparecendo a partir das minhas³ percepções, enquanto professora do 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, ao vivenciar algumas situações na escola no período que antecede a aplicação da Prova do Saeb, como: reunião com pauta principal de discutir a projeção das notas da escola no Ideb, em que a gestão enfatizava a necessidade das turmas avaliadas alcançarem a meta; discussão sobre quais alunos realizariam o exame, pois aqueles com mais dificuldade poderiam impossibilitar o alcance da meta; e a solicitação por parte da gestão de aplicações de simulados baseados nas avaliações de anos anteriores como uma revisão pré-teste, com o intuito de aproximar alunos ao modelo da prova do Saeb, treinar o preenchimento da folha de respostas, além de revisar os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática cobrados no teste.

Sabemos que esses acontecimentos e momentos de planejamento são importantes e necessários à avaliação. No entanto, o que incomoda é que não há espaço destinado, dentro da escola, para discussão sobre as condições de trabalho dos professores em relação a essa avaliação. Nesse sentido, Amaro (2013) destaca que as avaliações externas provocam, o que ele nomeia de invisibilidade escolar, devido à pressão psicológica em alunos e professores, à cobrança por parte da gestão e das secretarias, à ansiedade pela divulgação dos resultados, à frustração quando a meta não é alcançada e à concorrência entre as escolas. Segundo o autor, essa invisibilidade escolar pode ser entendida como a não compreensão de que as condições em que a escola pública trabalha durante todo o ano letivo implicam ou têm relação com o desempenho dos alunos, pois o foco está em outras situações as quais deveriam ser secundárias, mas que, infelizmente, não são. Imerso nesse contexto, indaguei-me sobre as percepções dos meus pares sobre as condições de trabalho e o Ideb.

A relevância do trabalho consiste em suscitar discussões acerca das políticas de avaliações externas, bem como as possíveis relações entre as condições de trabalho dos professores e o Ideb, visto que o resultado dessas avaliações trata-se de um importante condutor de políticas públicas em prol da qualidade da educação. Considerando e trazendo para o diálogo a percepção de profissionais que estão totalmente envolvidos nessas situações avaliativas, pois, acreditamos que são discursos que precisam ser analisados para nossa compreensão social, acadêmico e pessoal em relação ao objeto de pesquisa.

Além disso, citando Amaro, “[...] não é justificável que escolas e professores deixados à própria sorte, e inseridos em contextos por vezes adversos, sejam responsabilizados pelos

³ Nas motivações para realizar a pesquisa, há um aspecto pessoal, por isso, foi adotada a escrita na primeira pessoa do singular neste tópico.

maus resultados alcançados” (AMARO, 2013, p. 35). Tais contextos podem ser desde um ambiente escolar com instalações precárias, falta de material didático e até mesmo um ambiente social familiar desestruturado propício à violência. Nesse sentido, Dourado, Oliveira e Santos (2007) discutem que as condições e os insumos para a oferta de um ensino de qualidade são fundamentais para a construção de uma boa escola, ou seja, não há como ter bons resultados se não houver condições básicas necessárias.

A existência de um ambiente escolar adequado é diretamente relacionada à questão do desempenho dos estudantes. No que se refere aos docentes são destacadas a necessária formação inicial terciária, a garantia de remuneração adequada e dedicação a uma só escola. [...] a importância do envolvimento e participação dos pais nos afazeres da comunidade escolar. As escolas devem contar com biblioteca com materiais em quantidade suficiente e de qualidade (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS 2007, p. 12).

Para os autores, não basta determinar o nível de desempenho dos alunos, se isso não puder ser feito em uma análise mais detalhada onde os resultados possam ser explicados a partir das diferentes variáveis que gravitam em torno do fenômeno educativo (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 12). Avaliar o ensino público ofertado é importante para que novas políticas e investimentos na área da educação sejam criados. Entretanto, tal ação requer cuidados, e seus processos devem ser repensados constantemente devido à pluralidade dos sujeitos envolvidos. Por isso, ouvir aqueles que participam diretamente do processo avaliativo, o que pensam e fazem a respeito e como essas políticas são sentidas por eles, é indispensável para que a escola não perca sua principal função – a formação integral do educando como cidadão, ou seja, o trabalho do professor não deve se resumir ao ensino de conteúdos voltados apenas para obtenção de melhores resultados no Ideb, mas, principalmente, para a formação de sujeitos capazes de conviver em sociedade.

Assim, a pesquisa configurou um “processo formal e sistemático de elaboração científica e tem como objetivo fundamental a busca de respostas para o problema mediante o emprego de procedimentos” (GIL, 1999, p. 42). Desse modo, foi possível compreendermos o objeto de estudo dentro da literatura já produzida sobre ele e que contribuiu para a parte teórica.

1.2 REVISÃO DA LITERATURA

Nos últimos quinze anos tem se produzido um número significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Definidas como de caráter bibliográfico elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos de conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que forma em que condições tem sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários (FERREIRA, 2002, p. 258, grifos do autor).

Como supracitado, o presente tópico trata-se de um estado do conhecimento sobre o objeto da pesquisa, ou seja, um mapeamento das produções acadêmicas sobre o Ideb e as condições de trabalho do professor com o propósito de apropriação das discussões recentes sobre esse tema e compreender a relevância desse trabalho.

Para essa fase, a priori, limitamo-nos a pesquisar os periódicos de duas revistas com publicações direcionadas a temática da avaliação: *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*⁴ e *Estudos em Avaliação Educacional*⁵. No entanto, as publicações encontradas estavam direcionadas, especificamente, à temática das avaliações externas e do Ideb, as quais não discutiam as relações dessas avaliações com as condições de trabalho do professor. Diante disso, incluímos na pesquisa os periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) por ser considerada uma plataforma confiável e que trará credibilidade e rigor ao trabalho. Detalharemos, a seguir, o passo a passo desse percurso.

Iniciamos a pesquisa pela revista *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, utilizando a seguinte combinação de descritores e ferramentas booleanas: “Ideb OR avaliação externa AND trabalho docente”, encontramos 3 (três) trabalhos, e desses selecionamos somente 1 (um) após a leitura dos resumos. Modificamos os descritores e fizemos uma nova pesquisa com: “Ideb OR avaliação externa AND professor”, apareceram 7 (sete) artigos, sendo que um deles já havia sido selecionado na pesquisa anterior, e os demais após a leitura dos títulos e resumos. Percebemos que os trabalhos não tinham relação com a temática abordada, pois traziam como foco da discussão a gestão escolar, sendo 2 (dois) desses

⁴ A revista *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* tem por finalidade publicar artigos relacionados à Educação, tendo como temática questões sobre avaliação e políticas públicas em educação, resultantes de pesquisas, estudos teóricos e ensaios.

⁵ A Fundação Carlos Chagas edita o periódico quadrimestral *Estudos em Avaliação Educacional*, criado em 1990, como desenvolvimento da revista *Educação e Seleção* (1980-1989). Publica trabalhos direta ou indiretamente relacionados à questão da avaliação educacional.

trabalhos um estudo de caso realizado em Portugal. Organizamos o volume de trabalhos encontrados na tabela abaixo.

Tabela 1- Trabalhos publicados (2008-2018)

Revistas	Combinações de descritores e booleanos	
	“Ideb OR avaliação externa AND trabalho docente”	“Ideb OR avaliação externa AND professor
Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação	3	7
Estudos em Avaliação Educacional	5	47
Referente ao tema desse trabalho	3	2

Fonte: Elaboração própria a partir dos periódicos pesquisados (2019).

Após esses achados, no dia 07 de julho de 2019, partimos em busca por periódicos na Plataforma da Capes. Inicialmente, pretendíamos limitar a pesquisa de publicações a um recorte temporal de 10 (dez) anos (2008 a 2018), mas a plataforma da Capes limitou o ano de início a partir de 2009. A escolha por esse recorte temporal aconteceu em decorrência do objeto de pesquisa – o Ideb, que surgiu somente em 2005. Além disso, queríamos trabalhos mais atuais que discutissem sobre esse assunto.

Para sermos mais objetivos, utilizamos somente como descritores “Ideb” e “Condições de trabalho do professor” mais o booleano “AND”. Optamos pelos trabalhos revisados por pares, pois consideramos que passou por uma avaliação mais sistemática e com credibilidade. Vejamos a tabela, a seguir, com a quantidade de trabalhos depois dos filtros.

Tabela 2 - Trabalhos revisados por pares e publicados (2009-2019)

Plataforma digital	Trabalhos encontrados ao todo	Revisados por pares	Idioma português	Referente ao tema desse trabalho
Capes	79	66	46	3

Fonte: Elaboração própria a partir dos periódicos pesquisados (2019).

Podemos perceber que a quantidade de trabalhos encontrados foi baixa. Devemos considerar que o Ideb foi criado somente em 2005 e por esse motivo pouco foi discutido sobre as avaliações externas. De acordo com Vianna (1999, p. 139),

[...] a experiência brasileira está limitada no tempo, porque somente na década de 80 e especialmente, no início dos anos 90 é que os estudos de

avaliação começaram a ser realizados, mas de uma forma restrita, envolvendo especialmente, a avaliação de sistemas de ensino sob a ótica do seu produto.

Mesmo os estudos sendo iniciados da década de 1990, ainda são poucas as produções que relacionam política, avaliação e condições de trabalho do professor, de acordo com a pesquisa nas plataformas. Os trabalhos encontrados na Capes não relacionam, diretamente, as condições trabalho do professor aos resultados do Ideb. No entanto, apresentam uma outra discussão muito interessante à nossa pesquisa: a responsabilização e o sentimento de “culpabilização” dos docentes pelos resultados nas avaliações externas, categoria que iremos discutir adiante.

Antes de apresentarmos as discussões de cada trabalho, trouxemos uma citação de Amaro (2013) sobre a contribuição de nos aproximarmos do que já foi pesquisado sobre o Ideb e da importância de conhecermos os resultados. Para o autor, essa apropriação é importante, pois “conhecer e apropriar-se dos resultados do IDEB e interpretá-los pode constituir ferramenta relevante para o empoderamento dos sistemas e das escolas” (AMARO, 2013, p. 30). O autor reforça que “[...] é preciso compreender que a escola deve lançar mão das informações fornecidas pelo Ideb para comparar a si mesma, seus resultados ano a ano, e para provocar a necessidade de promover sua avaliação institucional” (AMARO, 2013, p. 37). Nessa concepção, que se ancoraram as críticas encontradas nos trabalhos lidos, a respeito das avaliações em larga escala, os autores, mesmo considerando sua necessidade e reconhecendo suas contribuições, ressaltam a necessidade de um olhar mais subjetivo e singular para cada escola.

Diante da revisão realizada, foi possível perceber que os autores apresentam e criticam o discurso do modelo neoliberal presente nas políticas de avaliação, modelo este que se configura pelo papel de Estado mínimo, limitando-se a fiscalizar e avaliar. Para os autores, o sistema de avaliação atual é insuficiente para aferir a qualidade da educação, ressaltando que o Ideb é somente indicador de resultado e que, para além disso, existem muitos e complexos problemas que afetam a qualidade da educação, como: falta de infraestrutura e de materiais didáticos, precarização do trabalho docente, desvalorização do professor e a violência dentro das escolas. Os trabalhos, também, trouxeram em seu corpo a polissemia da palavra qualidade, tão presente nos documentos que orientam as políticas de avaliação.

Os autores consideram fundamental que a educação pública seja avaliada para que haja melhorias, além de novas políticas. Consideram, também, que seria mais significativo se as avaliações fossem realizadas pelas redes municipais de ensino e democraticamente

discutida. Para esses autores, a cultura organizacional da escola, a prática docente e o nível socioeconômico e cultural das famílias são aspectos importantes que não são considerados no resultado do Ideb. É importante “buscar entender os processos que estão para além dos dados estatísticos e dos números produzidos pela Prova Brasil e pelos dados relativos ao fluxo.” (AMARO, 2013, p. 30). É necessário avaliar considerando as peculiaridades de cada escola, de cada professor e de cada aluno. Concomitantemente, é preciso ouvir os envolvidos diretamente no processo avaliativo. Para os autores, há necessidade de investimento em recursos humanos, de material e infraestrutura para melhorar a qualidade da educação. Além disso, deve-se incentivar o envolvimento da comunidade, uma gestão democrática participativa, formação de professores, investimento em planejamento e valorização profissional.

Uma educação de qualidade é direito constitucional e está presente em vários outros documentos legais, todavia, mesmo com preceitos legais, a qualidade da educação está longe de ser cumprida na realidade. Escolas particulares preparam seus alunos para o ensino superior, enquanto a escola pública não consegue garantir domínio mínimo de leitura e de escrita. De acordo com os trabalhos analisados, muitas instituições burlam o sistema só para terem bons resultados no Ideb. Além disso, depois dos índices divulgados, quase nada é feito pelas escolas que obtiveram baixos resultados, servindo somente para gerar competição entre as escolas e transformando em marketing educacional para aquelas que obtiveram os maiores índices, uma característica mercantilista.

As políticas de avaliação existem e, provavelmente, continuarão a existir e a fazer parte do sistema educacional brasileiro. Exigência de um mundo globalizado, as avaliações externas, por meio de testes padronizados em larga escala, fazem parte do cotidiano escolar e seus resultados têm suas contribuições para a melhoria da educação. Entretanto, de acordo com os autores, faz-se necessário adequá-las a realidade escolar, além de identificar as lacunas existentes nos testes em larga escala, desde a sua formulação, aplicação até a interpretação dos resultados. Outro ponto importante a ser repensado refere-se à divulgação dos resultados das avaliações e do Ideb para que não prejudique escolas, professores e alunos. Os autores sugerem que as bonificações utilizadas como forma de incentivar melhores resultados no Ideb sejam substituídas por salários dignos, formação contínua e investimento na infraestrutura das escolas e em material pedagógico. Ademais, ressaltam que se deve entender o aprendizado como processo de altos e baixos e que os sujeitos não aprendem no mesmo ritmo, além de considerar que cada escola é única, é singular.

Para melhor organização dos elementos discutidos nos trabalhos lidos, apresentaremos em forma de tópicos as abordagens comuns entre os textos. Assim, elencamos da seguinte forma: as avaliações externas, o Ideb e a influência da globalização na políticas avaliativas; a necessidade da interação de dados quantitativos e qualitativos nos resultados e as implicações das avaliações no trabalho docente: do professor ao gestor.

1.2.1 As avaliações externas, o Ideb e a influência da globalização nas políticas avaliativas permeados pelo discurso de qualidade

É no ano de 1988 que são ensaiadas as experiências de avaliação em larga escala na Educação Básica que, com reformulações importantes, ainda hoje estão em vigor. O Ministério da Educação (MEC) realiza uma aplicação piloto do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (Saep) de 1º grau, nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte. Ora, duas eram as forças impelindo a educação no sentido de fortalecer os procedimentos de avaliação. Por um lado, o Banco Mundial demandava a análise de impacto do Projeto Nordeste realizado no âmbito do acordo entre o MEC e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) e, por outro, o MEC tinha interesse em realizar uma avaliação mais ampla do ensino público (WERLE, 2011, p. 774).

Nesse contexto, constituem-se, no Brasil, as avaliações em larga escala, são criadas não somente para avaliar o ensino público, mas, principalmente, para atender as demandas globais para ampliar o acesso à educação regular e a erradicar o analfabetismo, especificamente aos órgãos financiadores, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Segundo Amaro (2013, p. 39), “na década de 1990, as práticas de avaliação em escala nacional foram inseridas no escopo das políticas públicas com o objetivo de aferir a qualidade da educação em seus diversos níveis: educação básica, ensino superior e a pós-graduação”. Com essa demanda, em 1988, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (Saep) que em 1991 passou a ser denominado de Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), tornando-se censitário e em escala nacional.

Em 2005, é criado a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida por Prova Brasil, aplicada a cada 2 (dois) anos. Posteriormente, criou-se o Ideb, índice calculado a partir dos resultados da Prova Brasil e o fluxo escolar. Como descrito por Amaro (2013):

No Brasil, a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em 1988, a aplicação da Prova Brasil a partir de 2005 e, mais recentemente, em 2007, a criação do Índice de Desenvolvimento da

Educação Básica (Ideb) são ações que constituem um conjunto de políticas de alinhamento e ajustes em relação a estas políticas globais (AMARO, 2013, p. 35).

Para o alinhamento as políticas globais, surgiram as políticas de avaliação que, no Brasil, constituem-se de forma padronizada e com finalidade de medir a qualidade da educação. Essa afirmativa é construída, também, no trabalho de Chirinéa e Brandão (2015), intitulado *O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados*, e cita Coelho (2008) para explicar como o Estado deixa de ser provedor para ser regulador com o surgimento das avaliações externas e as agências internacionais, como Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Organização das Nações Unidas (ONU), passam a adequar o sistema escolar brasileiro a um modelo economicista, para atender as necessidades do mercado de trabalho. Com isso, o Estado passou também a fiscalizar os resultados a que este deve proporcionar. Sendo assim, a lógica do mercado que visa produtividade e eficácia, tornando a escola um local onde a busca por quantitativos é constante. A qualidade da educação agora é provada pelos números obtidos nos índices escolares.

Ainda para Chirinéa e Brandão (2015), a busca pela qualidade da educação a partir dos resultados do Ideb não é referência para a consolidação do direito do cidadão em exercer sua cidadania. Essa busca está muito mais ligada ao desenvolvimento econômico do país e sua inserção no grupo dos países desenvolvidos. Além disso, a educação precisa responder às demandas globais, como, por exemplo, alcançar até 2021 a média 6 no Ideb, para assim, integrar o grupo de países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). O problema não está na meta estipulada, mas na falta de condições que as escolas têm de proporcionar aos seus alunos um aprendizado significativo.

Para Werle (2011), na pesquisa *Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino*, a necessidade de avaliação é decorrente da considerável ampliação na faixa de responsabilização do Estado brasileiro quanto à oferta de ensino obrigatório e gratuito, visto que nos anos de 1960 a faixa etária de idade escolar era de 7 a 10 anos e, em 2009, passou a ser obrigatório dos 4 aos 17 anos. Agora, além de ofertar o acesso à escola, o Estado, “dentre suas incumbências, está a de assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino Fundamental, Médio e Superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino [...]” (WERLE, 2011, p. 772).

A autora ressalta ainda que o Plano Nacional de Educação (PNE/2001) reforça todos os mecanismos de avaliação, como o do Saeb, ao indicar objetivos e metas, direcionando e encaminhando sua operacionalização. Além disso, o governo federal ressignificou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 24 de abril de 2007, em conjunto com o Plano Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto Lei nº 6.094, durante o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, na gestão do então Ministro da Educação Fernando Haddad.

O PDE foi um conjunto de programas que visava melhorar a educação no Brasil, em todas as suas etapas. Seu principal foco foi a Educação Básica, bem como sua perfeita articulação com as demais áreas do setor. Uma das iniciativas do PDE foi a combinação entre os resultados de desempenho escolar e os resultados de rendimento escolar por meio da criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), redirecionando as políticas de avaliação para que essas produzam mais do que números, mas efeitos também. Nesse sentido,

[...] o governo federal o ressignifica e rearticula no PDE, dando origem ao Compromisso Todos Pela Educação. Assim, uma ação marcante no direcionamento das políticas de avaliação fazendo com que elas operem - produzam efeitos e não apenas números, nos sistemas escolares é a criação do PDE - e com ele do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). É, portanto, no ano de 2007, que são rearticuladas muitas ações de políticas de forma a atribuir um sentido mais operacional às avaliações que vinham sendo realizadas nos diferentes níveis escolares (WERLE, 2011, p. 786).

Nessa conjuntura de ressignificação, é importante questionar sobre o que a Prova Brasil avalia realmente e o que considera válido na aprendizagem do aluno, visto que essa “mede” somente duas variáveis: o conhecimento cognitivo em Língua Portuguesa e Matemática. Diante do que propõe a Prova Brasil, cabe-nos perguntar: O papel da escola é a formação integral do educando ou parcial de determinados conhecimentos? A qualidade da educação pode ser verificada somente por esses componentes e pelo fluxo escolar? Sobre isso, Amaro (2013, p. 50) coloca “que o processo de formação humana é muito mais do que avaliar desempenho em apenas dois componentes curriculares, e que não se situa apenas no campo cognitivo”. O autor defende que as avaliações sejam realizadas pelas redes municipais de ensino, conduzidas pelos conselhos municipais de educação e democraticamente discutidas com todos os segmentos da sociedade civil, assim seriam mais positivos.

Para o MEC, o objetivo das avaliações externas é a busca pela qualidade da educação, que para alguns estudiosos vem sendo permeado pelo discurso de eficácia e eficiência, direcionando o Saeb a uma lógica de mercado. De acordo com os autores dos trabalhos analisados, os resultados do Ideb são tomados como indicadores de qualidade, o que eles discordam. Para Mesquita (2012, p. 592), a concepção básica de qualidade de ensino do Ideb é de que “o aluno aprenda e passe de ano”, pois “assim, teríamos um sistema de ensino ideal, no qual as crianças têm acesso, não apresentam distorção idade-série devido às sucessivas reprovações, não abandonam a escola e ao final aprendem”.

Chirinéa e Brandão (2015, p. 467) consideram que o atual sistema de avaliação é insuficiente para aferir qualidade à educação, e defende que quanto mais insumos em recursos humanos, materiais e de infraestrutura, maior será a qualidade da educação e, por conseguinte, melhor o resultado nas avaliações. Os autores afirmam que, apesar de ser insuficiente, a avaliação externa é condição necessária para melhoria da qualidade de ensino, pois embora o Ideb seja um indicador de resultado, e não de qualidade, é a partir deste que se mobilizam ações para a melhoria da qualidade, mas alertam que “a busca dessa qualidade deve emergir do núcleo da própria escola e dos que dentro desta atuam e frequentam, exigindo do Estado enquanto propositor e regulador de políticas as condições [...] para que haja a efetiva qualificação das escolas e dos sistemas de ensino”. Sendo assim,

O IDEB é um indicador importante na medida em que demonstra fragilidades nas escolas [...] no entanto é insuficiente para medir a qualidade da educação [...] desconsiderando outros aspectos importantes para a qualidade como a cultura organizacional da escola, a prática docente, o nível socioeconômico e cultural das famílias [...] (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p. 473).

Para respaldar esse pensamento, Chirinéa e Brandão (2015) dialogam com Paro (2001), Freitas (2007) e Azevedo (2007), os quais criticam a avaliação externa que ignora todo o processo de ensino-aprendizagem e suas inúmeras variáveis, além da complexidade dos processos educacionais.

A avaliação externa é necessária para o trabalho docente e para o acompanhamento do desenvolvimento do aluno, porém não deve ser considerado o único instrumento para avaliar a qualidade da educação mediante o desempenho dos alunos nas provas. De acordo com Chirinéa e Brandão (2015), baseados em Oliveira e Schwartzman (2002), um resultado maior de uma região ou escola não significa, necessariamente, que o ensino seja melhor, e sim, que estes sabem mais em relação as competências avaliadas naquele momento. Assim, como “ao

levar em consideração indicadores de fluxo e rendimentos escolares, o Ideb das escolas alcançará notas altas simplesmente por não reter os estudantes, sem que isso signifique, de fato, qualidade nos processos educativos”. (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p. 472). Esse fato pode contribuir para que muitas escolas burlam o sistema para obter bons índices.

Em seu trabalho *Avaliação externa da escola: repercussões, tensões e possibilidades*, Amaro (2013) questiona quem são os responsáveis pela qualidade da educação, sendo que existem múltiplos conceitos de qualidade. O autor ressalta que são muitos e complexos os problemas que acarretam a falta de qualidade na educação e que

[...] tais problemas não podem ser enfrentados apenas com a recondução do fluxo escolar e dos resultados de desempenho dos alunos como indicadores únicos da qualidade da escola. É fundamental que a qualidade envolva melhorias na formação de professores, na constituição da gestão democrática no âmbito das escolas, nas condições materiais de trabalho e de infraestrutura da escola, na segurança interna e nos arredores das unidades escolares, assim como nas possibilidades de envolvimento das comunidades nas decisões da escola (AMARO, 2013, p. 39).

Para o autor, para avaliar a qualidade na educação, é necessário um olhar mais amplo para além dos testes e do fluxo escolar, englobando aspectos estruturais e pedagógicos da escola e também sobre a comunidade escolar, além de investimentos nesses aspectos. Afirma, ainda, que “é preciso pensar nas causas do fracasso ou sucesso da escola e do sistema em que está inserida no que tange a sua função social, que é promover a aprendizagem dos alunos [...]” e de que é evidente a relação entre o fracasso escolar e a avaliação; e o processo de organização do trabalho pedagógico da escola. Sendo que “a gestão, a formação dos professores, as condições de tempo e espaço para o planejamento e o modo como esse tempo e espaço são utilizados podem ser fatores intervenientes na qualidade” (AMARO, 2013, p. 42).

Segundo Chirinéa e Brandão (2015), baseados em Ball (2001), Souza e Oliveira (2003) e Afonso (2005), “o Ideb funciona como uma espécie de quase mercado educacional. Elege-se a melhor escola, assim como a pior, funcionando como marketing educacional e promovendo a competição entre as escolas”. Ainda segundo esses autores, o que deveria ser implantado pelo Estado, a partir da apresentação dos índices do Ideb, comumente não acontece como a valorização docente, piso salarial compatível com a função, redução do número de estudantes por sala, salas equipadas, cursos de formação e aperfeiçoamento dos professores, ou seja, quando os índices mais baixos são divulgados, geralmente o Estado não proporciona recursos necessários para intervir nas dificuldades reais das escolas para que os resultados melhorem.

1.2.2 A necessidade da interação de dados quantitativos e qualitativos nos resultados do Ideb

“Medir propicia um dado, mas medir não é avaliar. Avaliar é pensar sobre o dado com vistas ao futuro”. Com essa frase, Amaro (2015) resume sua opinião a respeito dos testes padronizados que fazem parte das avaliações externas. O autor considera importante “realizar as avaliações em larga escala para acompanhamento e definição de políticas públicas mais abrangentes”, porém defende que outros meios devem ser utilizados para avaliar o sistema, meios esses que percebam as especificidades de cada escola e que gerem dados qualitativos. O que é bem diferente do que o Inep considera na construção dos resultados, pois, para a coleta de dados dessa natureza, utiliza de questionários socioeconômicos aplicados à comunidade escolar. No entanto, os resultados da pesquisa socioeconômica não são considerados nos resultados do Ideb.

Um dos desafios apontados por Franco (2001), na pesquisa *O Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios*, diz respeito à divulgação e interpretação dos resultados do Saeb. De acordo com o autor:

A modelagem do SAEB envolve técnicas complexas e essas técnicas não podem ser substituídas por técnicas mais simples, que sejam mais conhecidas. As explicações derivadas do SAEB precisam incorporar as técnicas complexas, mas precisam ser apresentadas em linguagem e esquemas gráficos inteligíveis para não especialistas em métodos quantitativos de pesquisa. Esse é um desafio para o qual se pode ter sucesso (FRANCO, 2001, p. 131-132).

Para o autor, os resultados devem ser de fácil interpretação para os docentes, que não são especialistas em indicadores e índices, mas que necessitam compreendê-los e transformá-los em ações nas salas de aula. Além disso, os resultados precisam ser divulgados com mais rapidez, para que as medidas a serem tomadas sejam efetivadas naquela turma que foi avaliada.

Apesar de o professor conhecer o desenvolvimento dos seus alunos, por meio da avaliação de aprendizagem elaborada a partir do seu planejamento e vivência em sala de aula, é importante que o docente também tenha conhecimento do desempenho da sua turma na avaliação externa, já que essa foi pensada em um contexto maior que o da escola. O que pode acontecer, devido à demora na divulgação dos resultados, é o professor perder a oportunidade

de intervir na turma, caso o desempenho não seja o esperado. Sobre isso, o autor sugere algumas soluções:

[...] a solução que acho mais interessante é a efetiva adoção de um Sistema de Avaliação da Educação Básica (por certo, os nomes são irrelevantes; apenas aproveito a coincidência de nomes para registrar que o SAEB não é um sistema). Esse sistema seria composto por duas pesquisas permanentes, a Avaliação Nacional Trienal da Educação Básica (atual SAEB) e o Estudo Longitudinal da Educação Básica (FRANCO, 2001, p. 132).

Dessa forma, Franco (2001) sugere dois processos, um trienal e um longitudinal, para que se tenha resultados a curto e a longo prazo, o primeiro para gerar ações imediatas na sala de aula e o segundo para criação de políticas públicas. O autor relata as vantagens desses processos. Vejamos:

A vantagem de equacionar as diversas pesquisas no âmbito de um sistema de avaliação seria a otimização dos recursos humanos e financeiros, a possibilidade de priorizar recursos em função das prioridades de estudos necessários e a possibilidade de acoplar pesquisas de modo mais racional em função de uma visão de conjunto da avaliação da educação básica. O estudo longitudinal deverá privilegiar desenho que faça “acompanhamento longo” de alunos (ao invés de uma sucessão de “acompanhamentos curtos”, de apenas 1 ou 2 anos) (FRANCO, 2001, p. 132-133, grifos do autor).

De acordo com o autor, além das vantagens pedagógicas e o melhor aproveitamento dos resultados, com esses dois processos - a curto e a longo prazo – haveria uma otimização dos investimentos.

1.2.3 As implicações das avaliações no trabalho docente: do gestor ao professor

Os docentes consideram que grande parte das dificuldades relacionadas à aprendizagem dos alunos está associada a fatores extraescolares, como o ambiente em que vivem, para 83,0% do 5º ano e 80,9% do 9º ano, e o nível cultural dos pais, para 75,1% do 5º ano e 73,0% do 9º ano (VIERA, VIDAL e NOGUEIRA, 2015, p. 99).

Esses e outros dados sobre a percepção dos professores sobre a aprendizagem dos alunos e o Ideb estão na pesquisa realizada por Vieira, Vidal e Nogueira (2015, p. 101) intitulada de *Gestão da aprendizagem em tempos de Ideb: percepções dos docentes*. Os autores relatam que na “Era do Ideb” os docentes não se reconhecem no próprio protagonismo

e assim renunciam o seu papel de mediador do processo de ensino-aprendizagem. Baseado em Freitas (2009), eles afirmam que

O impacto das avaliações no trabalho docente e no controle das ações pedagógicas interferem na imagem externa da escola, mas também podem trazer informações relevantes sobre o desempenho dos alunos, as condições de trabalho, o trabalho dos professores e o funcionamento da escola (p. 101).

Dentre as implicações, os autores trazem críticas sobre a bonificação pelos resultados nas avaliações e no Ideb, comum em muitos lugares do país. Estados e Municípios como forma de “incentivar” as escolas a obterem bons resultados, aderiram a gratificações em dinheiro para aos professores das instituições que obtiverem os melhores desempenhos, gerando competição entre as instituições e os educadores, uma característica mercantilista.

Para Amaro (2013), esses sistemas baseados na meritocracia, com bonificação e premiação aos professores, como forma de melhoria da qualidade do desempenho dos discentes, fragilizam e empobrecem a profissão docente. Segundo ele, a bonificação é contrária aos princípios democráticos, isso porque as condições de trabalho são desiguais. Chirinéa e Brandão (2015) também desaprovam a bonificação e os estímulos pecuniários, defendendo no lugar disso o investimento massivo na qualidade da formação de professores, salários dignos e infraestrutura. Para os autores (2015, p. 465), baseados em Afonso (2005), a partir da responsabilização das escolas e dos sistemas de ensino, cria-se “um ethos competitivo baseado na lógica do mercado”

Numa pesquisa realizada por Amaro (2013) em duas escolas, foi percebido a cobrança sentida por docentes e gestores em produzir bons resultados em números.

No âmbito de nossa pesquisa, percebemos um contexto de responsabilizações colocadas em diversos níveis: gestores municipais que precisam “dar respostas” ao Ministério da Educação (MEC), gestores escolares que precisam “dar respostas” à Secretaria e, por fim, professores que precisam “dar respostas” ao gestor escolar (AMARO, 2013, p. 44, grifos do autor).

Sobre essa responsabilização atribuída aos professores, Cunha, Barbosa e Fernandes (2015) destacam que

[...] nas duas últimas décadas, as avaliações elaboradas e aplicadas pelos professores como parte do processo de ensino foram secundarizadas diante das avaliações externas da educação básica, compreendidas como todas aquelas elaboradas fora da escola e sem participação ativa de seus sujeitos que, na maioria das vezes, assumem o trabalho de aplicação e a

responsabilização pelos resultados (CUNHA, BARBOSA e FERNANDES 2015, p. 390).

Os autores criticam também a “[...] adequação do currículo ao que é prescrito e cobrado nos testes padronizados, contrariando a lógica do processo educativo” (CUNHA, BARBOSA e FERNANDES, 2015, p. 390), ou seja, empobrecendo e limitando o conhecimento dos alunos ao que vai “cair” nos testes.

Nesse sentido, Vieira, Vidal e Nogueira (2015) afirmam que:

Assim como algumas disciplinas são privilegiadas em termos de currículo, do mesmo modo, as séries selecionadas para aplicação das provas tendem a receber maior atenção que as demais. Embora não seja uma regra e não ocorra em todas as escolas, vem se criando uma hierarquia entre docentes que se instaura a depender de suas áreas de formação e atuação e das séries onde trabalham (VIEIRA; VIDAL; NOGUEIRA, 2015, p. 92).

Além disso, para os autores, depois das avaliações em larga escala e das políticas de avaliação ocorreram muitas mudanças na escola, visto que:

As políticas de avaliação de larga escala têm efeitos diretos sobre a escola e o trabalho docente. Se antes era possível manter uma lógica de funcionamento gerida internamente, em que gestores e professores podiam decidir sobre o que fazer e como fazer, respeitando a realidade local; hoje, não mais. O trabalho escolar, ainda que mantenha muitos elementos de seu modo de produção anterior, foi profundamente alterado pelas orientações advindas de tais políticas (VIEIRA; VIDAL; NOGUEIRA, 2015, p. 91).

Ainda sobre os efeitos diretos na escola, Coelho (2008, p. 249), baseado em Ball (2005), ressalta que, atualmente, dentro das escolas os “professores se sentem responsabilizados e, simultaneamente, comprometidos ou pessoalmente envolvidos com a organização. Performatividade e gestão atuam juntas num processo de cumprimento de metas, melhoria do desempenho e maximização do orçamento”. Para a autora, a avaliação e a responsabilização vêm como justificativa da autonomia das instituições de ensino básico discutido desde os meados dos anos 80, produzindo sobre o papel do Estado uma nova representação, que se afasta cada vez mais das funções de bem-estar social e das obrigações que assumira quando era o principal fornecedor de bens e serviços educativos (COELHO, 2008).

1.3 PERCURSO METODOLÓGICO

Para o desenvolvimento desta pesquisa, escolhemos os princípios metodológicos da pesquisa qualitativa, pois, como descrita por Lakatos e Marconi (1996, p. 271), “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Diante disso, 3 (três) momentos constituíram o percurso teórico-metodológico desta pesquisa: o bibliográfico, o documental e a pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica nos proporcionou, enquanto pesquisadores, um contato direto com o que foi escrito sobre o assunto. Desse modo, foi possível compreendermos o objeto de estudo dentro da literatura já produzida durante a pesquisa, visando um rigor outro necessário a um trabalho científico (GAMBOA, 2003).

A pesquisa documental tem como fonte de coleta de dados nos relatórios do Inep de 2008 a 2018, da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte (Seec), o Plano Nacional de Educação (PNE/2001-2014), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instrumento que delimitou a política de indicadores educacionais do país, e o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, este último pretendíamos fazer uma análise, por entendermos que se trata do documento norteador das práticas dos educadores, sujeitos principais de nossa pesquisa, porém não foi possível, pois não conseguimos acesso ao documento.

Nessa fase, foram selecionados os documentos referentes aos mecanismos de regulação produzidos nas instâncias centrais do Estado, como: leis, decretos e portarias que orientam as formas de controle e coordenação pelas autoridades públicas sobre as políticas educacionais e as avaliações externas, esses já receberam tratamento institucional e jurídico-legal. Focamos no Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação (Simais), criado em 2016, pela Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte, com o objetivo de melhorar o desempenho do sistema público de ensino e o desenvolvimento da educação estadual. Assim, pesquisaremos nos documentos que orientam a aplicação das avaliações externas (Saeb), compreendendo que esses documentos devem ser entendidos como resultados de múltiplos contextos sociais (BALL, 2011), que agem na política e como tentativas de representação das políticas.

Além das fases citadas, elaboramos e aplicamos os instrumentos de pesquisa de campo, dentre eles: entrevistas semiestruturadas, com perguntas abertas e fechadas, tendo

como finalidade perceber as vivências, a experiência e as condições de trabalho dos professores em relação as avaliações externas e suas práticas pedagógicas. Nossa pretensão foi ouvir os professores, nessa perspectiva, Creswell e Clark (2013, p. 24) consideram que “há ocasiões que a pesquisa qualitativa pode ser melhor porque o pesquisador visa explorar um problema, dar vozes aos participantes, mapear a complexidade da situação e comunicar as múltiplas perspectivas dos participantes”. Nesse sentido, buscamos desenvolver um trabalho empírico sobre o Ideb e as condições de trabalho do professor

Diante do momento atípico de isolamento social causado pela Covid-19, e por entendemos que “para cada objetivo, deve-se lançar mão de métodos, procedimentos e/ou instrumentos de coleta de dados que apresentem sensibilidade compatível” (COSTA *et al.*, 2009), a coleta de dados deu-se por meio de entrevistas *on-line* no *WhatsApp*. A partir disso, utilizamos como procedimento a análise de conteúdo. Segundo Franco (2008, p. 19), “o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Escolhemos esse procedimento de análise, pois concordamos com a autora ao considerar que

[...] a fala humana é tão rica que permite infinitas extrapolações e valiosas interpretações. Mas, é dela que se deve partir (tal como manifestada) e não falar “por meio dela”, para evitar a possível condição de efetuar uma análise baseada, apenas em um exercício equivocado e que pode redundar na situação de uma mera projeção subjetiva. Os resultados da análise de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas” (FRANCO, 2018, p. 27).

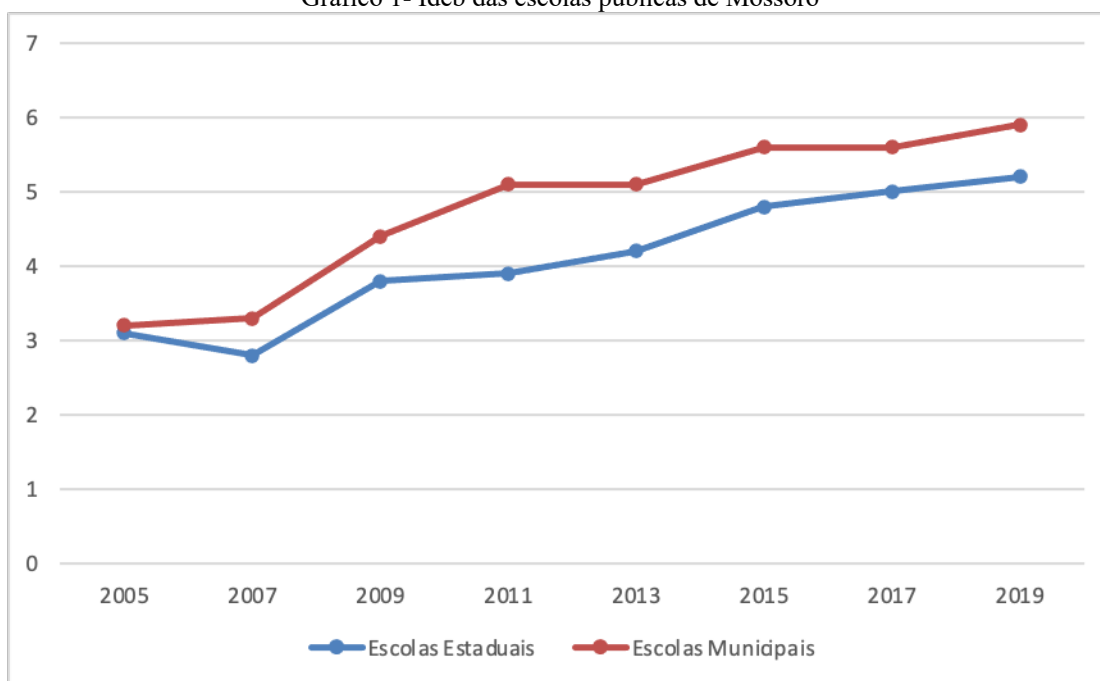
Acreditamos que por meio Análise de Conteúdo exploramos melhor as falas dos professores entrevistados, o que trará um “rigor outro” a pesquisa. Salientamos que apresentamos, previamente, os detalhes da entrevista aos sujeitos participantes para que estes tomassem conhecimento dos objetivos da pesquisa. Essa aproximação inicial contribuiu para conquistar a confiança dos professores entrevistados.

A análise de conteúdo possui 4 (quatro) etapas. Apresentaremos, a seguir, aquelas que constituíram nossa pesquisa, pois, conforme os objetivos, cada pesquisa constitui-se de forma única. Sendo assim, nem todas as etapas previstas na teoria da Análise de Conteúdo são, necessariamente, obrigatórias, ou seja, cada pesquisador pode traçar seu próprio percurso de análise (BARDIN, 1977).

A primeira etapa consiste em leitura flutuante e triagem dos dados, dispondo as informações de forma mais pertinente para análise. A etapa seguinte é a codificação em que os dados são “sistematicamente agrupados em unidades que permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (BARDIN, 1977, p. 103). Nesta etapa, são elencadas as unidades de registro e contexto para que, posteriormente, na terceira etapa, ocorra a criação das categorias que têm como objetivo principal “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (BARDIN, 1977, p. 119), assim os elementos são agrupados a partir de diferentes critérios que podem ser: semântico, sintático, léxico ou expressivo. A última etapa consiste na inferência, onde são relacionados os dados empíricos e teóricos da pesquisa com a finalidade de obter os resultados e atingir os objetivos.

Inicialmente, foi escolhido para o *lócus* da pesquisa de campo, 2 (duas) escolas da rede pública estadual de educação, ambas localizadas na zona urbana do município de Mossoró/RN. A escolha por escolas da rede estadual deu-se por estas apresentarem, ao longo dos anos, resultados no Ideb menores que as escolas da rede pública municipal. Como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 1- Ideb das escolas públicas de Mossoró



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Inep (2010).

Dentre as instituições de Educação Básica estaduais, também utilizamos como critério para a escolha das escolas os índices do Ideb de 2005 a 2017⁶, disponíveis ao público no site

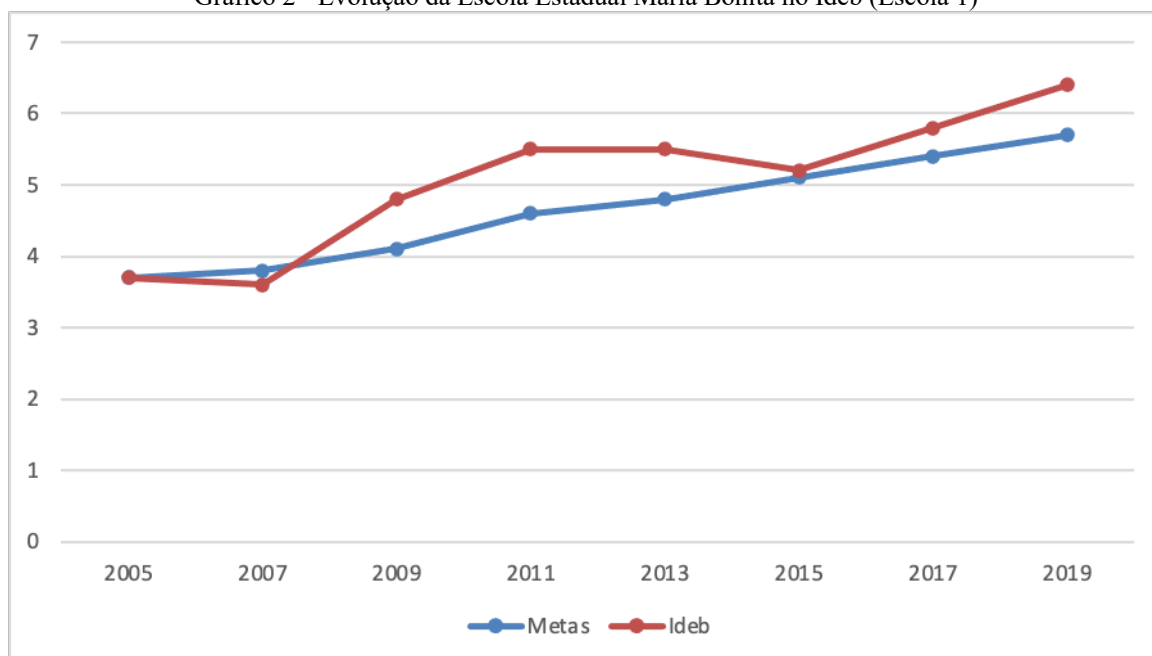
⁶ Até o momento da escolha das escolas, o Ideb referente à avaliação de 2019 não havia sido divulgado. Esse dado foi acrescido aos gráficos após a sua divulgação no dia 15 de setembro de 2020.

do Inep (inep.gov.br). Escolhemos a escola que obteve uma evolução crescente dos índices e que, atualmente, está entre as escolas com os melhores resultados no Ideb de 2017, com a nota de 5,8; e a escola que obteve um dos menores índices, no último levantamento, com 4,8 – denominaremos, respectivamente, Escola Estadual Maria Bonita (Escola 1) e Escola Estadual Virgulino Ferreira da Silva (Escola 2).

Os nomes são em homenagem à cultura local que é relembrada por meio do teatro ao ar livre todos os anos, no espetáculo “Chuva de Bala no país de Mossoró”, e faz referência aos cangaceiros do bando de Lampião que invadiram a cidade, mas foram expulsos pela população no ano de 1927⁷. A resistência do povo mossoroense ao bando cangaceiro faz-nos lembrar da resistência diária dos professores no Brasil: salas lotadas, falta de recursos, má remuneração, desvalorização da profissão, cobrança por resultados, dentre vários outros entraves que permeiam o trabalho do professor diariamente, e que para realizá-lo necessita de muita coragem e determinação para resistir a caminhada da docência.

A Escola 1, desde o primeiro Ideb, em 2005, obteve quase todos os resultados acima das metas projetadas, exceto em 2007, segundo ano em que foi divulgado o índice, em que obteve um índice 0,2 a menos do esperado.

Gráfico 2 - Evolução da Escola Estadual Maria Bonita no Ideb (Escola 1)

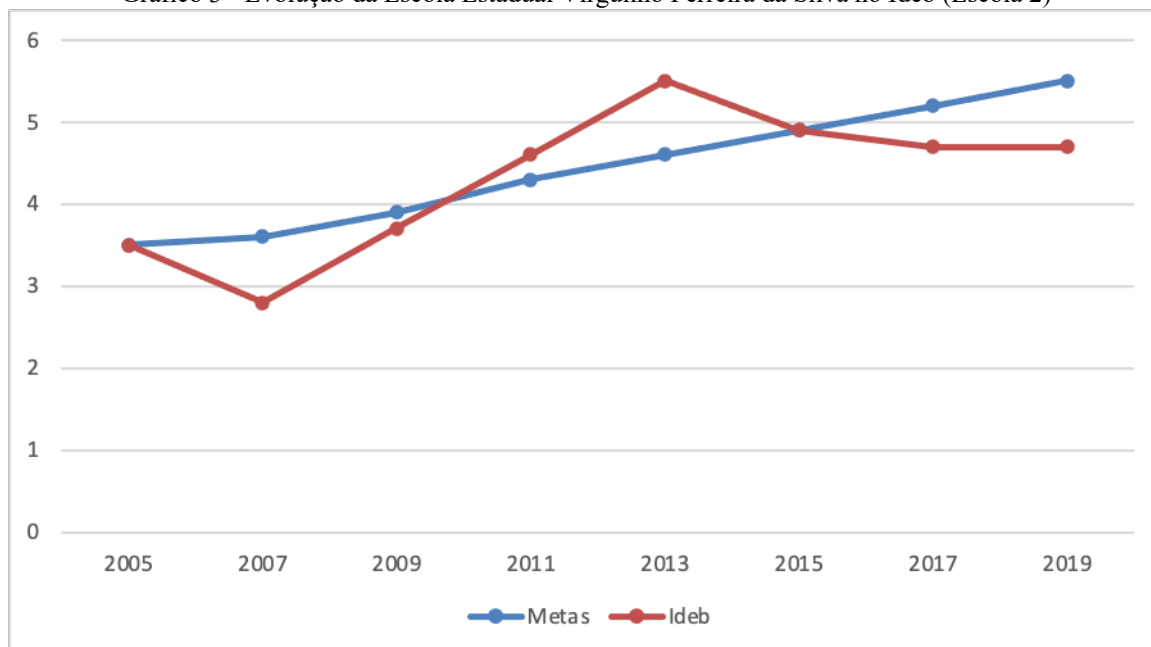


Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Inep (2019).

⁷ A intenção não é homenagear os bandidos, e sim fazer referência as figuras mais famosas do cangaço brasileiro, Lampião e Maria bonita, e que são relembrados no espetáculo. Inicialmente, pensamos em homenagear os heróis do acontecimento, porém na cidade há escolas com esses nomes.

Já a Escola 2, obteve oscilações em seus resultados, com notas variando entre a meta e um pouco acima, sendo que em 2007 apresentou resultado abaixo do esperado.

Gráfico 3 - Evolução da Escola Estadual Virgulino Ferreira da Silva no Ideb (Escola 2)



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Inep (2019).

De acordo com as informações no site do Inep, no Ideb de 2017, de um universo de 23 escolas estaduais da cidade de Mossoró/RN, 56% destas possuem resultados maiores que a Escola Virgulino Ferreira da Silva. Nesta porcentagem, está incluída a Escola Maria Bonita. A escolha de somente 2 (duas) escolas foi intencional devido à disparidade nos índices, sendo que estas pertencem a mesma rede. Com isso, consideramos importante saber se as condições de trabalho dos professores de cada uma dessas escolas influenciam, ou não, nessa disparidade.

Consideramos, assim como Pilati (1994, p. 14), que a avaliação “é um instrumento político porque os testes de rendimento aplicados em larga escala costumam provocar forte impacto nos professores, estudantes, pais e administradores e na opinião pública de modo geral”. Além de que “é muito comum que professores discutam o conteúdo e a forma desses testes e questionários e/ou relacionem com a situação vivenciada por eles”. Nesse contexto, acreditamos que esses instrumentos metodológicos serão capazes de responder nossa pergunta de partida: Quais as possíveis relações entre o Ideb e as condições de trabalho do professor em 2 (duas) escolas públicas estaduais do município de Mossoró?

1.4 ESPAÇO EMPÍRICO DA PESQUISA E OS SUJEITOS PARTICIPANTES

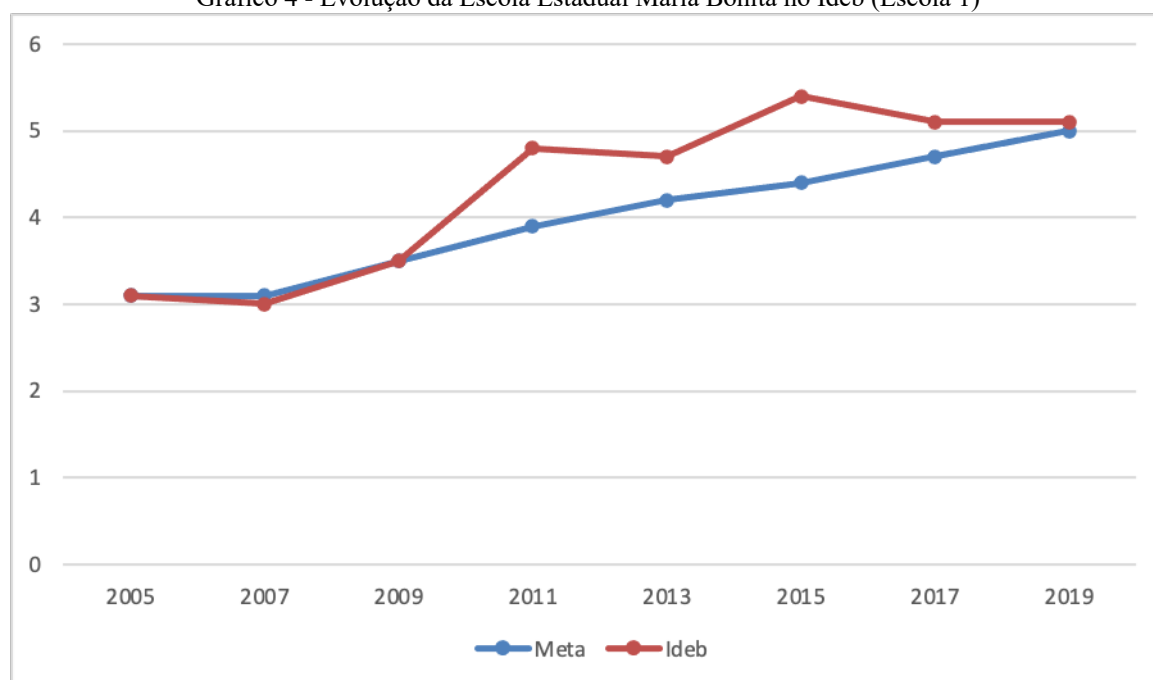
Delimitamos como campo da pesquisa 2 (duas) escolas da rede estadual de educação da cidade de Mossoró/RN, com resultados distintos no Ideb de 2017, como mostramos no tópico anterior. Porém, com o surgimento da pandemia causada pelo vírus Covid-19, o espaço empírico e, conseqüentemente, os sujeitos da pesquisa foram alterados. No início do ano de 2020, os casos do Coronavírus aumentaram significativamente no Brasil, o que provocou decretos de isolamento social em vários estados brasileiros, dentre eles o Rio Grande do Norte. A fim de evitar a propagação do vírus, o Governo do Estado suspendeu as aulas por meio do Decreto Estadual nº 29.534, de 19 de março de 2020, no seu Art. 10º.

Anterior a esse decreto, a pesquisa já estava sendo inviabilizada de ser realizada como planejado, pois as escolas estaduais aderiram à greve, reivindicando o pagamento do piso salarial, desde o dia 4 de março de 2020. Com isso, as entrevistas presenciais com os professores, as visitas às escolas e a análise documental do PPP das instituições escolhidas não foram realizadas. Inicialmente, entramos em contato com os participantes das escolas selecionadas para propor a realização da entrevista de forma síncrona por chamada de vídeo, mas, infelizmente, as 4 (quatro) professoras da escola, aqui denominada de Escola Estadual Maria Bonita, não aceitaram ou não responderam.

Como não foi possível visitar e escolher outra escola que atendesse o mesmo critério – a nota do Ideb – a única forma encontrada para conseguir professores dispostos a participar da pesquisa, foi entrando em contato com o Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Rio Grande do Norte (Sinte/RN) e solicitando o contato de professores efetivos da rede, ou seja, que ingressaram por meio de concurso público, que lecionassem nas turmas de 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – etapa avaliada e que compõe a nota do Ideb.

A diretora de formação do Sinte, regional de Mossoró, Ednilma Batista de Medeiros, disponibilizou-se a ajudar e conseguiu o número de telefone de 4 (quatro) professoras, sendo que destas, somente 1 (uma) aceitou participar. Essa participante cedeu o contato de uma colega de trabalho da escola em que leciona, que também aceitou conceder a entrevista. Assim, teremos 2 (duas) professoras de uma mesma instituição pública de ensino, ambas lecionam turmas do 5º ano, porém em turnos diferentes. Ainda utilizaremos a mesma nomenclatura inicial para denominar o *lócus* da pesquisa, apesar da mudança de escola, preservando o anonimato da instituição. Agora, a Escola 1, em relação aos resultados do Ideb, apresenta-se da seguinte forma:

Gráfico 4 - Evolução da Escola Estadual Maria Bonita no Ideb (Escola 1)



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Inep (2020).

A Escola Estadual Maria Bonita obteve uma boa evolução nos resultados com notas acima das metas projetadas, exceto em 2007, com uma pequena diferença de um décimo abaixo do projetado. Contudo, considerando somente os resultados do Ideb do 5º ano Ensino Fundamental Anos Iniciais, esta não é uma das escolas estaduais da cidade que apresenta o melhor desempenho. As escolas que apresentam melhores resultados no último Ideb (2017) obtiveram a nota 6,1, ou seja, um ponto a mais de diferença se comparado à Escola Estadual Maria Bonita. Podemos classificar essa instituição como mediana, já que ela não faz parte do percentual de escolas que apresentaram o menor resultado (4,1) com a diferença também de um ponto.

A Escola 2 não foi mudada, mesmo com a alteração da primeira escola. Ao compararmos a evolução de ambas no Ideb de 2005 a 2019, a Escola Estadual Virgulino Ferreira da Silva apresenta resultados menores que a Escola Estadual Maria Bonita. Em 2019, a escola não evoluiu no resultado, como mostra o gráfico 3, ficando 8 (oito) décimos abaixo do que era previsto. Sendo assim, os critérios iniciais de escolha dos *lócus* da pesquisa foram mantidos, ou seja, 2 (duas) escolas da rede estadual de ensino que apresentam resultados díspares nas avaliações do Saeb. A professora da única turma de 5º ano dessa instituição, assim como as outras 2 (duas) docentes da Escola 1, aceitou realizar a entrevista de forma síncrona por vídeo chamada. Com isso, os sujeitos participantes da pesquisa são 3 (três) professoras. De acordo com o levantamento realizado por Neto e Souza (2010), dos docentes

atuantes na Educação Básica do Rio Grande do Norte, a grande maioria, 80,6% é constituída por mulheres.

Apresentaremos, a seguir, o perfil das professoras. Utilizamos nomes fictícios para preservar o anonimato das participantes. Escolhemos os 3 (três) nomes femininos mais comuns no Brasil segundo o Censo de 2010.

Quadro 1 - Perfil dos professores entrevistados

Nomes fictícios	Professora 1 - Maria	Professora 2- Ana	Professora 3 - Francisca
Idade	31 anos	33 anos	35 anos
Tempo de serviço como professora	10 anos	13 anos	15 anos
Tempo de serviço na atual escola	3 anos	4 anos	8 anos
Vínculos e carga horária de trabalho	Leciona somente em uma escola da rede pública estadual (30h)	Leciona em 2 escolas: uma da rede pública estadual e uma escola da rede pública municipal (60h)	Leciona em 2 escolas da rede pública estadual (60h)
Tempo de atuação na turma de 5º ano	3 anos	2 anos	8 anos
Formação acadêmica	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
Pós-graduação (<i>Latu sensu</i>)	Ensino da Língua Portuguesa e Matemática	Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Gestão Educacional
Pós-graduação (<i>Stricto sensu</i>)	Não possui	Não possui	Não possui

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas (2020).

Vale lembrar que as professoras Ana e Francisca lecionam na Escola Estadual Maria Bonita, uma no turno matutino e a outra no vespertino, respectivamente. A docente Maria leciona na Escola Estadual Virgulino Ferreira da Silva no turno matutino, na única turma de

5º ano da escola. Ressaltamos que a professora Francisca, desde o ano de 2019, possui um segundo vínculo em outra escola da rede estadual, onde também leciona para uma turma de 5º ano, porém, durante a entrevista, foi solicitado que suas respostas fossem referentes ao primeiro vínculo, no qual ela possui mais tempo de serviço. Entretanto, em algumas de suas falas, a professora faz referência e comparações entre as duas escolas de atuação, porém esses trechos não foram considerados em nossa análise, devido à limitação do campo da pesquisa.

Apresentado o espaço empírico da pesquisa constituído por 2 (duas) escolas da rede pública estadual do município de Mossoró e seu desenvolvimento ao longo das 8 (oitos) edições do Ideb, bem como o perfil das professoras entrevistadas das turmas de 5º anos, discutiremos, a seguir, as políticas de avaliação externa e o trabalho do professor, à luz dos autores que compõem o referencial teórico da pesquisa. Exporemos, em seguida, as reformas educacionais que alavancaram as políticas de avaliação, o Saeb e sua matriz de referência, além do Ideb, e encerraremos o capítulo discutindo sobre as condições objetivas e subjetivas do trabalho do professor

2 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA E TRABALHO DO PROFESSOR

Para discutir as políticas de avaliação externa e o trabalho do professor, esta pesquisa está embasada nos estudos de Freitas (2009; 2014; 2018), que discute avaliação educacional para além do viés técnico e considera a ação do professor como protagonista nesse processo. Esses estudos defendem a avaliação como um processo contínuo que não se resume a uma prova, mesmo que o fato de ser contínuo não seja garantia de sucesso do educando. Freitas discorre, também, sobre a necessidade de considerar todos os níveis das avaliações.

Embora a avaliação da aprendizagem em sala de aula seja o lado mais conhecido da avaliação educacional, este não pode ser tomado como único nível existente de avaliação. [...] não podemos esquecer que a educação é um fenômeno regulado pelo Estado. A própria escola (de massa) é uma instituição do Estado. Isso nos obriga a considerar outros níveis de avaliação: tanto da instituição escolar, denominado de *avaliação institucional*, como do próprio sistema como um todo, a *avaliação de redes de ensino* (FREITAS *et al.*, 2014, p. 9, grifos do autor).

Freitas considera importante não somente a avaliação de aprendizagem em sala de aula, mas também a avaliação de todo o sistema de ensino, entendendo que os 3 (três) níveis integrados de avaliação para a qualidade do ensino (avaliação em larga escala, avaliação

institucional e avaliação da aprendizagem) tenderão a interagir cada vez mais entre si. É na avaliação de redes de ensino que se configura a prova do Saeb e o Ideb.

Consideramos as produções sobre trabalho docente de Oliveira (2004, 2010; 2012; 2020), que relata que os docentes são responsabilizados pelo sucesso ou fracasso e que os resultados escolares produzem uma nova regulação de forças dentro da escola. A autora discute sobre a centralidade dos professores nos programas governamentais como agentes responsáveis pelas mudanças nos contextos das reformas. Discorre sobre a expansão ao acesso à escolaridade que se deu sem aumento proporcional dos investimentos, porém com maior fiscalização, por meio da avaliação institucional, provocando a precarização do trabalho docente.

A expansão da educação básica realizada dessa forma sobrecarregará em grande medida os professores. Essas reformas acabarão por determinar uma reestruturação do trabalho docente, resultante da combinação de diferentes fatores que se farão presentes na gestão e na organização do trabalho escolar, tendo como corolário maior responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade (OLIVEIRA, 2004, p. 1131).

Para a autora, além da expansão do acesso à educação, com a globalização e as reformas, o professor teve que assumir outras funções, contribuindo para sua desvalorização profissional. Sobre isso, Oliveira (2004) destaca que:

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. [...] Nesse contexto é que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Além de desempenhar várias funções, segundo a autora, os professores são cobrados por resultados gradativamente crescentes, e é a performance dos alunos nas avaliações externas que validam, ou não, o trabalho do professor.

Apresentamos, também, à luz dos pensamentos de Paro (2018), discussões sobre o trabalho do professor em sala de aula, na obra *Professor: artesão ou operário*, que mostra a profundidade que é compreender o trabalho de educar. Para isso, o autor discute sobre 2 (duas) grandes ameaças que permeiam o direito à educação: “1) a razão mercantil que orienta as políticas educacionais; e 2) o amadorismo dos que “cuidam” dos assuntos da educação”. O autor compara o trabalho do educador ao trabalho exercido nas fábricas e indústrias, onde se espera um produto ao final da produção. Segundo Paro (2018), no caso da educação escolar, o

que se almeja é a formação de um ser humano-histórico, algo mais complexo e que por muitos educadores não é compreendido.

Sobre a avaliação, o autor defende que em qualquer produção a avaliação no processo é mais importante que a avaliação do produto, principalmente no caso da educação escolar, onde o produto é a formação de um ser humano-histórico.

Quando se está vivamente interessado nesse fim, é claro que se procuram todos os meios de avaliar o processo com o objetivo de fornecer subsídios para que ele seja permanentemente melhorado e promova cada vez mais eficazmente resultados desejados. Não parece ser o caso das políticas públicas da educação quando ao invés de oferecer condições para que o ensino seja diuturnamente avaliado (e melhorado) no próprio processo preocupa-se apenas em aplicar testes e provas totalmente desvinculadas do trabalho escolar com o fim de culpar o educando ou o seu mestre (PARO, 2018, p. 95).

Paro (2018) critica a forma de avaliação externa que ocorre no Brasil, afirmando que ao longo dos anos só serviu para reafirmar a má qualidade da educação pública e que, ao invés de buscarem meios para melhorá-la, buscam encontrar os culpados pelos péssimos resultados.

Os autores supracitados partilham de concepções semelhantes sobre qualidade da educação e o uso das avaliações externas numa perspectiva mercantilista nesse processo. Contrapondo a essa visão, trouxemos Brooke (2012; 2013; 2015; 2020), que defende o uso dos resultados das avaliações na política de formação de professores. Para o autor, bons resultados não são alcançados por falta de compreensão por parte dos educadores em relação às matrizes de referência das provas. Brooke aposta nos boletins pedagógicos com as informações sobre o rendimento dos alunos acompanhados de materiais curriculares com os conteúdos a serem ensinados. O autor também afirma que a falta de uma Base Comum Curricular impediu a busca por melhores resultados, destacando que

[...] os esforços na busca por melhores resultados podem ser inócuos se não houver uma política bem focada na definição e distribuição dos conteúdos ensinados. [...] pouco vale investir em formação, oficinas pedagógicas ou na divulgação dos resultados por meio de boletins se não existir um currículo básico comum, que permita construir um diálogo com o professor a respeito daquilo que está sendo cobrado pelo sistema de avaliação (BROOKE, 2015, p. 362).

A escolha por Brooke, que tem uma concepção diferente aos autores supracitados anteriormente, foi intencional a fim de revelar que não há um consenso teórico acerca desse assunto, mostraremos os pontos de convergência e divergência entre eles. Entretanto vale salientar que todos esses autores, aqui expostos, entram em consenso quanto à necessidade de avaliar o sistema educacional no Brasil para que novas políticas públicas surjam e as melhorias na educação aconteçam.

Assim como Freitas (2014), Brooke (2010) entende que avaliação institucional é importante para monitorar a eficiência da escola, quando “a equipe se mobiliza para olhar criticamente seu ambiente humano, físico e pedagógico e fazer uma revisão de seus princípios e metas, com a finalidade de estabelecer novas ações e projetos”. O autor defende a necessidade da autoavaliação dentro da escola e critica o modelo tradicional utilitarista da escola pública que dificulta esse exercício da reflexão.

Para avaliação institucional, Brooke (2010, s/p) sugere “selecionar os itens que mais influenciam nos resultados da escola [...] e submetê-los à discussão durante as reuniões do Conselho Escolar, de formação e de equipe”, e afirma que o que dificulta a realização desses momentos na escola é o fato de considerarem esta como “uma instituição na qual os indivíduos chegam para cumprir tarefas predeterminadas. [...] que é vista como algo coletivo – o que, na visão de muita gente, significa que não é responsabilidade de ninguém, o que é um grande equívoco”.

A pesquisa desenvolve-se em torno do Ideb e seus eixos: as avaliações, os indicadores e os índices. Por isso, iniciaremos essa unidade trazendo um breve histórico das reformas educacionais e sua relação com as avaliações externas no Brasil; apresentaremos as matrizes de referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e sua contextualização com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Além disso, discutiremos sobre a relação entre as avaliações e o trabalho do professor, além das condições objetivas e subjetivas dessa relação.

2.1 AVALIAÇÃO EXTERNA COMO POLÍTICA EDUCACIONAL

O Brasil vive um contexto de reforma educacional desde meados dos anos 90, período que teve como principal alvo a mudança curricular. Um dos acontecimentos que marcou o início dessa reforma foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, organizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD),

pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Banco Mundial. Nessa Conferência, foram traçados planos para a educação dos 9 (nove) países com os piores indicadores educacionais do mundo, entre eles o Brasil – que na época tinha alto índice de analfabetismo e altas taxas de evasão e repetência. Segundo Silva e Abreu (2008):

[...] no Brasil no início da década de 1990 destacam-se o elevado índice de analfabetos adultos, próximo a 18 milhões de brasileiros; as altas taxas de evasão e repetência, aproximadamente 60% dos ingressantes no Ensino Fundamental (Ensino de Primeiro Grau, à época) deixavam de estudar por volta do quinto ano de escolarização e 91% dos que concluíam os oito anos da escolaridade obrigatória reprovavam pelo menos uma vez ao longo de sua trajetória escolar. O Ensino Médio (então Ensino de Segundo Grau) atendia a menos de 25% dos alunos da faixa etária própria desse nível de ensino (15 a 17 anos) (SILVA; ABREU, 2008, p. 524).

Diante dessa realidade e com a Declaração Mundial de Educação Para Todos firmada na Conferência em Jomtien, o Brasil teve como meta principal a redução das taxas de analfabetismo. Para isso, o governo brasileiro seguiu as orientações das agências internacionais, como o Banco Mundial, o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que inclui a implementação de sistemas de avaliação, com foco nos resultados e a busca pela eficiência, sendo prioridade a Educação Básica. Segundo Afonso (2013), essa fase caracteriza-se como a primeira fase do Estado-avaliador, o qual apresenta “estreita vinculação ideológica neoliberal e neoconservadora com as políticas avaliativas de *accountability*. Incremento de avaliações externas nacionais em larga escala (provas de aferição, exames nacionais e exames estaduais)” (AFONSO, 2013, p. 278).

No Brasil, a implementação dos sistemas de avaliação está atrelada à reforma curricular que teve seu rumo influenciado, não somente pelas agências internacionais de financiamento. Outros organismos multilaterais, como a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), “[...]em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (OREALC), definem, em 1992, as estratégias que os países da América Latina e Caribe deveriam seguir no intuito de buscar o crescimento econômico com equidade” (SILVA; ABREU, 2008, p. 526), entre elas a de que a reforma educacional e curricular deveria acontecer com o objetivo de adaptar a formação escolar às demandas do setor produtivo. De acordo com Silva e Abreu (2008):

A implementação de mecanismos de avaliação do sistema educacional precedeu as demais ações da reforma curricular implementada no Brasil desde o início da década. As primeiras ações em torno das avaliações nacionais se firmaram ao mesmo tempo em que se iniciavam as discussões oficiais em torno da LDB (SILVA; ABREU, 2008, p. 531).

As avaliações não foram implementadas em decorrência e, posteriormente, a reforma curricular, mas de forma simultânea. Os autores destacam, também, que “dentre as primeiras razões que levaram o governo brasileiro a produzir os Parâmetros Curriculares Nacionais está a questão da exequibilidade de um sistema de avaliação nacional, como o SAEB e o ENEM” (SILVA; ABREU, 2008, p. 532). Para Silva e Abreu (2008, p. 537), os textos normativos da reforma curricular e dos modelos de avaliação, tanto do Saeb quanto do Enem, apresentam um discurso de que “a escola deve mudar tendo em vista atender às demandas postas pelas mudanças ocorridas no mundo do trabalho devidas às inovações tecnológicas e organizacionais”, ou seja, conduzindo a subordinação da escola à lógica de mercado. Segundo os autores:

A reforma curricular, a reconfiguração da formação de professores e as avaliações nacionais parecem se instituir como mecanismos ideológicos que deslocam a questão do fracasso ou do sucesso escolar da sociedade para o indivíduo – aluno ou professor – e isentam os propositores da reforma educacional de suas responsabilidades (SILVA; ABREU, 2008, p. 544).

De acordo com Freitas (2017, p. 7), “a avaliação é uma categoria pedagógica polêmica. Diz respeito ao futuro. Portanto, mexe com a vida das pessoas, abre portas ou as fecha, submete ou desenvolve, enfim é uma categoria permeada por contradições”. Posto isso e para uma melhor compreensão dessa categoria, apresentaremos os conceitos de avaliação, partindo da unidade para o todo.

A etimologia da palavra avaliação (avaliar + ação) compreende diversos significados. Dos vários que lhe são atribuídos, o significado que mais se aproxima ao termo avaliação, quando utilizado na área da Educação, principalmente na sala de aula, é o de “[...] prova, exame ou verificação que determina ou verifica a competência, os conhecimentos ou saberes de alguém” (AURÉLIO, 2019, s/p). Entretanto, deixemos um pouco de lado o significado real da palavra, pois a avaliação em Educação abrange um contexto mais amplo do que meramente uma prova ou exame de competências. Para Vianna (1999), de acordo com seus estudos baseados nas experiências de Stufflebeam (1969), a avaliação em Educação vai muito além do

ato de avaliar a cognição dos alunos, é um processo destinado a fornecer informações úteis para a tomada de decisões, ou seja, uma política educacional.

Incorporado à avaliação educacional, existem várias avaliações com finalidades específicas e distintas, porém complementares. Dentre elas, há as avaliações internas e as avaliações externas, sendo esta última gestada fora do ambiente escolar, como explica Machado e Freitas (2014):

A avaliação, sempre presente no ambiente escolar, foi fortalecida e ampliada com a inserção de outra modalidade de avaliação educacional nos sistemas e escolas, a chamada de avaliação externa, gestada fora do ambiente escolar por indivíduos ou instâncias com certo distanciamento do núcleo escolar (MACHADO; FREITAS, 2014, p. 114).

Os autores explicam que a avaliação interna presente no ambiente escolar corresponde à avaliação institucional, na qual corpo docente, gestores, professores e demais funcionários são avaliados, e à avaliação da aprendizagem, aquela que o professor elabora e realiza em sala de aula, semanal, bimestral, trimestral e/ou anualmente, conforme estabelecido no PPP da escola e de acordo com as necessidades de seus alunos. Freitas (2017) esclarece que:

Embora a avaliação da aprendizagem em sala de aula seja o lado mais conhecido da avaliação educacional, este não pode ser tomado como o único nível existente de avaliação. A desarticulação ou o desconhecimento da existência dos demais níveis e a desconsideração da semelhança entre suas lógicas e suas formas de manifestação acabam por dificultar a superação dos problemas atribuídos a avaliação da aprendizagem (FREITAS, 2017, p. 9).

Para o autor, os demais níveis os quais devemos considerar são: a avaliação institucional e a avaliação da rede. A primeira, também considerada uma avaliação interna, é um processo em que a escola “envolve todos os seus atores, com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por ela” (FREITAS, 2017, p. 35), enquanto a avaliação da rede de ensino, corresponde à avaliação externa, que avalia o sistema como um todo e é regulado pelo Estado, sendo esta última objeto deste trabalho a qual daremos ênfase no decorrer das discussões. Sobre disso, Freitas (2017) esclarece que:

Se a avaliação em larga escala é externa, a avaliação institucional é interna a escola sob o 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, 2017, p. 35).

A avaliação externa, como o próprio nome sugere, é elaborada por órgãos externos à escola e possui um foco diferente da avaliação interna, como definido pelo Glossário Ceale (2017), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG):

Diferentemente da avaliação interna (diagnóstica ou formativa) em que o professor, com base no que trabalhou em sala de aula, procura identificar o que os alunos aprenderam, a avaliação externa visa aferir habilidades e competências que, espera-se, tenham sido ensinadas em certo momento da escolarização. A avaliação externa se distingue, portanto, da interna, porque focaliza o ensino e não a aprendizagem (CEALE, 2017, s/p).

Aplicadas no âmbito maior que a sala de aula, muitas vezes, para uma quantidade numerosa de alunos, as avaliações externas são, também, denominadas por avaliações em larga escala. “A avaliação externa é também denominada avaliação sistêmica ou em larga escala. Sistêmica, quando se refere a uma rede ou sistema de ensino, o que ocorre, na maioria dos casos. Em larga escala, quando envolve um grande número de alunos” (CEALE, 2017, s/p). Esta se propõe a identificar o desempenho dos alunos de diferentes escolas, cidades e estados. Simultaneamente, ao avaliar o aluno, toda rede de ensino estará sendo avaliada em relação ao trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, sendo que:

A avaliação externa à escola recebe essa denominação porque é concebida, planejada, elaborada, corrigida e tem seus resultados analisados fora da escola. Ela busca aferir o desempenho demonstrado pelos alunos, a fim de que seja possível confrontar o que o ensino é com o que deveria ser, do ponto de vista do alcance de algumas habilidades (CEALE, 2017, s/p).

Diferente do que define o dicionário, a avaliação como política refere-se ao ato de avaliar, atribuir valor, de mensurar o ensino ofertado aos alunos, e não a prova ou exame em si. Porém, para que essa avaliação aconteça, o instrumento mais comumente utilizado são os testes padronizados, estes são padronizados a fim de garantir uma uniformidade no processo, o que provoca divergências entre os estudiosos sobre o assunto. Uma das críticas ocorre devido à heterogeneidade das turmas avaliadas, mesmo que estas estejam no mesmo ano ou série de ensino. Há de se questionar que se os estudantes de uma mesma sala não são homogêneos e aprendem em ritmos diferentes, considerando que estamos em um país de tamanho continental, onde há milhares de escolas, que por muitos anos, mas especificamente

até 2017, quando foi aprovada a BNCC, não tinham uma Base Nacional Comum Curricular que orientasse o conteúdo, as habilidades e as competências específicas para cada ano e série.

Diante do exposto, podemos inferir que os testes padronizados referem-se à prova escrita, ao instrumento em si e ao exame a ser aplicado e, por isso, não deve ser considerado avaliação como comumente o termo é utilizado para nomear esse recurso. A avaliação, seja ela interna ou externa, institucional ou de aprendizagem, em larga escala ou não, é um processo mais complexo, que pode ou não utilizar o teste padronizado como um de seus recursos.

2.2 O SAEB, SUAS MATRIZES DE REFERÊNCIA E O IDEB

Ao longo dos anos, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) passou por muitas mudanças, desde o primeiro ciclo em 1990. Inicialmente, o Saeb era definido como “um conjunto de instrumentos que permitiria aferir a qualidade da educação brasileira” (BRASIL, 2019, p. 15). Aplicado periodicamente, o Saeb tem, desde 2019, como objetivos:

- (i) Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no país em seus diversos níveis governamentais; (ii) Produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas regiões e Unidades da Federação e, quando possível, para os municípios e as instituições escolares, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento das séries históricas; (iii) Subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil; e (vi) Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa (BRASIL, 2019, p. 9).

As avaliações do Saeb são elaboradas a partir de matrizes de referências, em que os conteúdos são associados a competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa da educação básica. De acordo com Silva e Abreu (2008), o Saeb, de 1990 a 1995, ainda não incorporava a noção de competências como fundamento e metodologia de avaliação, isso ocorreu somente a partir de 1997 no Saeb e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), ou seja, “a noção de competências passou a ser incorporada nas matrizes curriculares de referência (MCR) do SAEB por meio dos agentes formuladores que vinham de experiências anteriores com o construtivismo piagetiano” (SILVA; ABREU, 2008, p. 532), sendo que o uso da noção de competências não foi decorrente da opção por referências teóricas pré-

definidas, mas “originou-se de posições aceitas coletivamente, advindas de referências disseminadas do cognitivismo e do construtivismo” (SILVA; ABREU, 2008, p. 533).

De acordo com as informações do portal do Inep (2019), as matrizes de referências dessas provas “não englobam todo o currículo escolar e não devem ser confundidas com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas, já que o recorte da avaliação só pode ser feito com base em métricas aferíveis”. Vale salientar que antes da elaboração das matrizes de referência em 1997, que avaliam competências e definem descritores, uma associação entre os conteúdos curriculares, as operações mentais desenvolvidas pelos alunos e a formulação dos itens das provas ocorriam a partir dos currículos de sistemas estaduais. No entanto, em 2018, a Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb) alinhou as Matrizes de Referência dos Testes Cognitivos para o Ensino Fundamental à BNCC.

As avaliações nacionais da Educação Básica – Anresc (Prova Brasil/Aneb) e ANA - ganharam nova nomenclatura em 2020, ambas passaram a ser nomeadas de Saeb, mesma sigla que representa o Sistema de Avaliação. Ademais, como consequência da homologação da BNCC, em 2017, elas também adquirirão uma nova roupagem a partir de 2021, ano que se conclui o prazo para que todas as escolas obtenham a nota mínima 6,0 no Ideb, como estipulado pelo PNE (2011-2020), segundo as projeções no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Além disso, o Brasil adota como modelo de fluxo nas avaliações externas o mesmo utilizado no Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE) e no Programa de Avaliação Internacional de Estudante (Pisa) patrocinados pela Unesco e pela OCDE. Esse modelo possui 3 (três) fases interligadas que contribuirão para o alcance dos resultados, são elas: contexto, insumos e processos, respectivamente (BRASIL, 2019, p. 19). Esses resultados, apesar de serem utilizados como indicativo de aprendizagem, o documento de referência do Saeb (2019) admite que “eles sozinhos não são capazes de configurar a qualidade da educação”, e de que “é fundamental ampliar o escopo da avaliação da educação escolar, dando centralidade a outros aspectos do fazer educacional, além da aprendizagem dos alunos.” Contudo, o documento ressalta: “faz-se necessário discutir o que a educação escolar deve prover ao estudante no decurso do seu período escolar obrigatório; em outras palavras, é preciso elucidar qual é o resultado da escola”, retomando a ideia central da avaliação direcionada aos resultados.

Apesar de apresentar essa perspectiva de avaliação respaldada nas concepções de Paro (2018), afirmando a importância da formação integral do aluno e reconhecendo que “o

processo educacional escolar é multidimensional”, o documento de referência do Saeb (2019, p. 21) admite que o único instrumento, o questionário sócio-econômico aplicado aos professores e gestores, que é utilizado para conhecer o ambiente e identificar os aspectos que podem ocasionar variações na aprendizagem dos alunos, por muitos anos não foram aplicados ou suas respostas não foram usufruídas como deveriam. Sobre os questionários, o documento de referência do Saeb (2019) traz que

[...] apesar de eles estarem sendo utilizados desde o primeiro ciclo do Saeb, seu desenvolvimento foi desigual quando comparado aos testes cognitivos, dificultando a unicidade necessária que um processo avaliativo deve ter. Assim, enquanto os testes cognitivos vêm sendo aprimorados a cada edição do Saeb, sempre buscando aperfeiçoar as medidas relativas ao aprendizado dos alunos, os questionários não passaram por processos de aprimoramento nessa mesma proporção. Sua primeira matriz de referência foi apresentada em 2001. [...] alguns temas previstos inicialmente deixaram de ser coletados e algumas mudanças nos processos educacionais que aconteceram no decorrer dos anos deixaram de ser acompanhadas. acrescente-se a isso que diversos itens dos questionários apresentaram problemas de formulação o que ocasionava eventual perda de informação (BRASIL, 2019, p. 16).

Diante desses acontecimentos, de acordo com o documento de referência, tornou-se urgente a reformulação da Matriz de Referência dos questionários, pois admitem que para propiciar uma avaliação de qualidade da educação Básica, “é necessária a construção de instrumentos capazes de medir os constructos decorrentes da matriz de avaliação, envolvendo, além dos testes cognitivos, os questionários e estudos complementares” (BRASIL, 2019, p. 23).

A matriz de avaliação (2019), desenvolvida pelo Inep, baseia-se nas diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação (2014), “traçando, a partir delas, os eixos de qualidade, os temas em relação aos quais a qualidade se desdobra e os tópicos a serem medidos” (BRASIL, 2019, p. 23). São considerados 7 (sete) eixos de qualidade: equidade, direitos humanos e cidadania, ensino e aprendizagem, investimento, atendimento escolar, gestão e profissionais docentes (BRASIL, 2019, p. 24). Apresentaremos, dentre eles, o eixo “Ensino e Aprendizagem” e “Profissionais docentes”, pois estes são eixos que possuem temas avaliadores com foco o trabalho do professor, ou seja, possuem elementos que mais se aproximam do nosso objeto de pesquisa.

O eixo “Ensino e Aprendizagem”, que tem por objetivo “gerar informações que permitam conhecer e acompanhar o ensino ofertado pelas unidades escolares e a evolução do aprendizado dos estudantes da educação Básica” (BRASIL, 2019, p. 33), tem como temas

Currículo e Práticas Pedagógicas. No primeiro, “pretende-se medir como os currículos estão sendo construídos nas escolas e como eles vêm sendo utilizados pelos professores, procurando-se adequar a matriz da avaliação” (BRASIL, 2019, p. 34), ou seja, fazer um levantamento de informações sobre os currículos prescritos pelos sistemas de ensino e sobre aqueles praticados pelas escolas, em que ambos devem estar alinhados à BNCC. Além disso, também serão levantadas informações referentes a parte diversificada do currículo, correspondendo a adequação dos conteúdos à cultura de cada lugar. Assim, propõe-se avaliar se há uma sequência rígida dos conteúdos ou se há espaço para os saberes regionais. Contudo, o documento não menciona que procedimentos e instrumentos seriam utilizados para realizar essa avaliação, sendo assim, subentende-se que serão avaliados a partir dos questionários aplicados a professores e gestores da Educação Básica.

O segundo tema, Práticas Pedagógicas, “tem como objetivo obter informações sobre como se desenvolvem as relações no ambiente de sala de aula, pois delas dependem fortemente as condições que garantem a aprendizagem” (BRASIL, 2019, p. 35). Estão incluídas as práticas docentes, o ambiente, as estratégias de ensino e as práticas avaliativas. Além disso, serão investigadas as estratégias de ensino utilizadas pelos professores, envolvendo a preparação das aulas e a utilização do tempo em sala. O documento considera que o trabalho dos professores não é realizado isoladamente, por isso, a avaliação também será composta por “informações acerca do suporte pedagógico disponível aos docentes” (BRASIL, 2019, p. 35). Dentro desse eixo-tema pretende-se avaliar de que forma as avaliações em larga escala influenciam as avaliações em sala de aula, e qual a postura dos docentes em relação a isso. Nesse sentido, a Matriz também considera importante verificar como são tratadas as reprovações, com enfoque nas causas e nas estratégias para prevenção.

O eixo “Profissionais docentes”, também nomeado pelo documento de referência do Saeb de “Profissionais da Educação”, compreende os temas Formação, Condições de trabalho e Condições de Emprego. Conforme o documento:

Neste eixo, procura-se resgatar o princípio de que o trabalho coletivo desses profissionais é peça fundamental na obtenção da qualidade educacional e deve ser observado dentro de um contexto amplo de cada escola e sistema educacional, e não isoladamente na figura de um ou outro profissional da educação (BRASIL, 2019, p. 38).

Apesar desse entendimento do fazer coletivo na educação, o Saeb admite que ainda há lacunas sobre o que deve ser pesquisado a respeito dos demais profissionais da educação, exceto para professores e gestores escolares, já que esse eixo é direcionado para esses. Diante

disso, podemos inferir que a responsabilização pela educação escolar ainda é direcionada ao trabalho dos professores e da gestão, cabendo aos demais profissionais da educação uma responsabilização secundária.

O primeiro tema - “Formação” – trata-se de um indicador crítico a respeito da formação do professor, partindo do pressuposto que todo profissional da educação deve ter formação adequada. Porém, mesmo com os avanços promovidos pela LDB (1996) e pelo PNE (2014), de acordo com o Saeb, baseado no levantamento do observatório do PNE em 2017, “ainda existe um alto contingente de docentes com necessidade de formação [...]considerando a educação Básica como um todo, 78,3% dos professores têm formação em nível superior”. Além disso, para o Saeb, “tão importante quanto a formação inicial é a formação continuada oferecida aos profissionais [...] nesse tópico é dada ênfase às ações empreendidas por secretarias de educação e unidades escolares quanto à oferta de formação continuada aos docentes (BRASIL, 2019, p. 40).

O segundo tema - “Condições de trabalho” – busca investigar as condições que os profissionais de educação possuem para desenvolver suas atividades no ambiente escolar, ou seja, todos os recursos disponíveis desde infraestrutura até materiais didáticos. Sobre isso, o documento destaca também que

é importante pesquisar o contexto em que seu trabalho é realizado envolvendo o tamanho total de sua jornada de trabalho, as atividades em todas as escolas e a quantidade de turmas em que leciona e o tempo disponível para trabalho individual e coletivo fora da sala de aula (BRASIL, 2019, p. 40).

Diante do que é posto pela Matriz de Referência quanto às condições de trabalho, consideramos que as pesquisas não bastam, esse deve ser apenas o primeiro passo para o que é mais importante ser feito: o investimento. A pesquisa, nesse sentido, nem precisaria ser tão aprofundada para perceber o quão as instituições públicas escolares carecem de mais recursos.

Diferentemente do que busca investigar as “Condições de trabalho”, o tema “Condições de emprego” visa pesquisar “o tipo de contrato a que o profissional está submetido, se efetivo ou temporário, a remuneração recebida comparada com a de profissionais de escolaridade equivalente de outras ocupações e as oportunidades de crescimento profissional que sua carreira oferece” (BRASIL, 2019, p. 40). Mais uma vez, não adianta somente pesquisar, tomar conhecimento da realidade se não tiver como objetivo

principal a mudança. Nesse caso, entendemos que o importante, independente do que for constatado com a pesquisa, é investir sempre em recursos humanos.

De acordo com o documento de referência do Saeb, os eixos citados que fazem parte da Matriz-Mestre do Saeb também compõem a Matriz de Referência dos Questionários, exceto os eixos “Cidadania”, “Direitos Humanos” e “Valores”, que “serão aferidos através de um estudo a ser desenhado a partir dos conhecimentos dos pesquisadores do Inep e de especialistas externos, em observância aos pressupostos normativos vigentes” (BRASIL, 2019, p. 53), e não serão obtidos por questionário.

Os questionários socioeconômicos do Saeb e seus itens são construídos a partir dos eixos de qualidade a serem respondidos pelos alunos, professores, diretores e gestores educacionais, sendo este último público-alvo incluído, recentemente, na matriz do Saeb de 2019. A aplicação “vem sendo utilizada com o objetivo de coletar dados que pudessem contextualizar os resultados das avaliações”, trazendo como objetivo específico: “mensurar aspectos importantes da qualidade da educação básica até então desconsiderados nos levantamentos oficiais produzidos”, objetivo geral: “produzir indicadores e informações que permitam mensurar as diferentes dimensões da qualidade da educação” (BRASIL, 2019, p. 49). Porém, na prática, o único índice divulgado a partir das avaliações do Saeb é o Ideb, que considera somente os resultados dos testes padronizados e o fluxo (evasão, reprovação e aprovação) dos alunos. Sobre o Ideb e a Matriz de avaliação do Saeb, é importante ressaltar que:

Embora a resolução CNE nº 2/2017 tenha determinado o referido prazo para alinhamento entre as matrizes da avaliação e a BNCC, é preciso observar que o Plano Nacional de Educação – PNE, fixa metas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb até o ano de 2021. Uma vez que os resultados dos testes de Língua Portuguesa e Matemática aplicados nos 5º e 9º anos do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio compõem este índice, as matrizes de referências vigentes para essas áreas, nessas etapas, serão mantidas até esta data de referência, de forma a preservar a comparabilidade entre as edições do Saeb.

Assim, a partir de 2019 serão alinhados à BNCC somente as matrizes para a avaliação de Língua Portuguesa e Matemática no 2º ano e de Ciências Humanas e Ciências da Natureza no 9º ano do Ensino Fundamental, uma vez que esse alinhamento não impactará no cálculo do Ideb, possibilitando verificar se as metas do PNE foram alcançadas.

2.3 AVALIAÇÕES E TRABALHO DO PROFESSOR: CONDIÇÕES OBJETIVAS E SUBJETIVAS

O trabalho do professor, assim como o trabalho docente, que é realizado também por outros atores da escola, envolve relações entre as condições objetivas e subjetivas, e para que possamos discutir sobre as avaliações e o trabalho do professor, faz-se necessário que entendamos o que estamos considerando sobre tais condições. Para Migliavacca (2010), a expressão condições de trabalho dos professores

[...] alude aos aspectos sociais, políticos, culturais e educacionais que, em um período histórico dado, delimitam o marco estrutural em que se desenvolve o processo de trabalho do professor. A ideia de *condições* leva a tomar distância daquelas análises que buscam a identificação de uma suposta essência universal imanente ao trabalho docente, procurando focalizar o olhar nas relações de forças que permitem pensar o problema a partir de sua contextualização histórica e geográfica (MIGLIAVACCA, 2010, s/p).

Diferentemente do trabalho fabril, onde o operário possui pouca ou nenhuma autonomia para desempenhar sua função, ou seja, prevalece as condições objetivas, o trabalho do professor é permeado de condições subjetivas, permitindo avaliações, planejamentos e modificações contínuas, seja por vontade própria, ou não.

A subjetividade docente, de acordo com Mancebo (2010), refere-se aos aspectos do pensamento, das emoções, dos valores, da vontade, da linguagem, dos aspectos desejantes e das práticas comportamentais do professor, e constitui-se na relação com a objetividade, assim como de qualquer outro profissional. O autor ressalta que esses aspectos fazem com que os professores se ressignifiquem diante das constantes mudanças no mercado de trabalho, como, por exemplo:

Os níveis salariais cada vez mais baixos, o desemprego estrutural, a perda dos direitos trabalhistas, a insegurança no emprego, o advento de novas tecnologias, a flexibilidade nas unidades produtivas e um conjunto de outras transformações ocorridas no cotidiano do trabalho contribuíram para uma intensificação dos processos de trabalho docente e uma aceleração do binômio desqualificação-requalificação inerente ao movimento da produção, que imprimem novos ritmos à vida dos professores e ao modo como se relacionam entre si, desatando, dentre outros aspectos, laços de solidariedade e de seguridade, além de exigirem um conjunto de habilidades sempre abertas e por se fazer, que seriam mobilizadas pelo docente em cada situação concreta, emergencial ou não, cabendo a ele o recurso à sua inteligência, recursos criativos pessoais, potencialidades, desejos e valores, enfim, o

recurso à sua subjetividade, para alcançar os objetivos das atividades requeridas (MANCEBO, 2010, s/p).

Diante de tantos percalços e demandas do capitalismo, os professores recorrem da sua subjetividade para conseguir atender às exigências do seu trabalho. Além disso, o autor destaca também que:

Nas escolas, é gerada uma "sociedade da urgência", que força o incremento das tarefas, a instalação de horários atípicos, a aceleração no desempenho das atividades e que afeta em cheio a produção docente, sua subjetividade e saúde. Todavia, deve-se considerar que a rede de relações e produções que se constitui no âmbito escolar também pode caminhar na contramão do ajustamento à ordem social e da alienação; com sujeitos agindo coletivamente em busca de brechas e possibilidades de escape na direção da crítica ao prescrito, na busca de crescimento subjetivo, de mais-prazer e solidariedade (MANCEBO, 2010, s/p, grifos do autor).

O autor sugere que professor e escola busquem coletivamente desvios diante do que a ordem social impõe para evitar o adoecimento e a alienação do trabalho docente na perspectiva contra hegemônica.

No documento de referência do Saeb, as condições de trabalho fazem parte da matriz de avaliação como um dos temas do eixo da qualidade no que diz respeito aos profissionais da educação. Nesse tema, as dimensões a serem conhecidas por meio dos questionários são: Recursos (infraestrutura e materiais didáticos); Organização do trabalho (jornada de trabalho individual e coletiva fora de sala de aula, quantidade de escolas, de redes e de etapas); Volume de trabalho (quantidade de alunos e de turmas por professor, quantidade média de alunos por turma); e Aspectos sociais (colaboração profissional).

Essas dimensões estão direcionadas às condições objetivas e subjetivas do trabalho dos professores. Diante disso, podemos acreditar que o fato de haver interesse em conhecer ambas as condições é que estas se fazem necessárias nas mesmas proporções para o professor desenvolver melhor o seu trabalho. Entretanto, o que vem acontecendo nesse sentido parece ser bem contraditório, pois, de acordo com Paro (2018, p. 28), [...] “em detrimento de ações que favoreçam a melhoria das condições de trabalho dos educadores escolares, dão preferências à compra de bens e serviços (computadores, consultorias, avaliações externas, etc.)”, sendo essa uma das formas em que a razão mercantil faz-se presente nas políticas educacionais, em que as condições objetivas se sobrepõem as subjetivas.

Vale ressaltar que as condições materiais são importantes e necessárias na realização das atividades do trabalho do professor, mas que sozinhas não são suficientes para um processo de ensino-aprendizagem de qualidade social, ou seja, é preciso considerar que as condições subjetivas, também, são importantes nesse processo, visto que, apesar dos bens materiais proporcionarem conforto e facilitarem a realização das atividades na sala de aula, são nas condições subjetivas que o processo de ensino-aprendizagem acontece, pois, como condição de sujeito, a subjetividade é específico do humano-histórico, este só se educa se se dispuser a educar-se, ou seja, o trabalho do professor depende da vontade do aluno. “Levá-lo a querer aprender é a primeira tarefa do educador” que utiliza de sua subjetividade para isso, como alicerce de toda Didática (PARO, 2018, p. 49).

Contudo, essa tarefa de estimular a participação do aluno não é tão simples, pois, segundo Paro (2018, p. 50), “exige vontade, dedicação, tempo, conhecimento pedagógico e predisposição democrática de agir”. Essas condições devem ser inerentes ao trabalho do professor, no entanto, este não o realiza sozinho. Ainda de acordo com o autor, a escola tem como objetivo a formação de personalidades humano-históricas, por meio do ensino-aprendizagem, ou seja, “se a atividade é de ensino e de aprendizado, tanto o educador quanto o educando são considerados trabalhadores que despendem sua energia humana (força de trabalho) na realização do produto”. Para o autor,

O produto do processo educativo consiste no ser humano educado; por isso, diferentemente do que acredita a pedagogia tradicional, boa escola não é a que dá boas aulas, mas aquela que forma bons cidadãos. Assim, não há nada de errado em se exigir que a escola seja produtiva, desde que a medida de sua produtividade se refira ao produto que lhe cumpre oferecer: o aluno educado, ou melhor, a porção de cultura incorporada à personalidade do aluno pela ação da escola (PARO, 2018, p. 70).

As políticas avaliativas são uma das formas de o Estado exigir que a escola seja produtiva, o que para o autor é correto sua existência, porém o referido autor ressalta que toda e qualquer política educacional deve ter como objetivo a formação integral do sujeito dentro de condições de trabalho não mercantilizadas, pois a natureza pedagógica da educação não se trata de um mero objeto como acontece na produção material, mas de um sujeito. Sendo assim, atentar-se para isso é decisivo no processo de tomadas de decisões competentes no âmbito das políticas educacionais (PARO, 2018). Sobre isso, Cabral Neto e Macêdo (2013) afirmam que a política educacional vigente, para alcançar os padrões de qualidade para a Escola de Educação Básica, adota a centralidade no estudante e no diferencial do trabalho

docente, com isso, exige uma atuação mais eficiente e eficaz dos professores. Uma das maneiras, por parte do Estado, de exigir essa atuação, é por meio das avaliações externas.

Ainda sobre a atuação dos professores, outra questão interessante a ser mencionada, “é importante compreender que embora o trabalho docente não produza mercadorias, a sua lógica organizativa reproduz as condições de trabalho no sistema capitalista em um determinado momento histórico” (CASTRO; BRITO, 2018, p. 117), ou seja, as mudanças nos contextos sociais e econômicos repercutem direta e indiretamente no trabalho dos professores, e como consequência, gera uma exigência maior no que se refere à formação continuada desses profissionais, principalmente quanto a sua formação na área de atuação, considerada fundamental para a qualidade do ensino. Dessa forma, acredita-se que esse profissional saberá conduzir as situações desafiadoras no contexto escolar.

Os docentes, em seu processo de formação precisam vivenciar experiências que os auxiliem a pensar sobre o que é ser professor na atualidade, em que condições de trabalho desenvolverão suas atividades pedagógicas, integrando elementos teóricos de seu processo de formação com aspectos vivenciados no contexto escolar (CABRAL NETO; MACÊDO, 2013, p. 79-80).

Portanto, lembramos que, ao analisar as condições de trabalho docente, incluindo o professor no atual sistema capitalista, devemos considerar as mudanças macroestruturais pelas quais o mundo vem passando, influenciadas pelo processo de globalização, pelos ideais neoliberais e pelo desenvolvimento das tecnologias da comunicação e da informação que possibilitaram a reestruturação do trabalho (NETO; SOUZA, 2013), sendo uma dessas mudanças o surgimento das avaliações externas em larga escala. Por essas razões, ao pesquisarmos sobre as condições de trabalho do professor, fizemos a partir de um referencial que dialoga com essas questões citadas.

3 AVALIAÇÕES EXTERNAS NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Iniciamos este capítulo lembrando que o *locus* da pesquisa é formado por 2 (duas) escolas da rede pública estadual de ensino, localizadas na segunda maior cidade do estado do Rio Grande do Norte, o município de Mossoró. Apesar de estarem situadas na mesma cidade e ambas serem de responsabilidade da 12º Direc, essas instituições escolares apresentam resultados díspares no decorrer de todos os anos do Ideb, o que se torna interessante discutirmos sobre os resultados das avaliações externas no contexto estadual e municipal. Para uma melhor compreensão, apresentaremos o Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional (Simais) da SEEC e o contexto educacional de Mossoró, especificamente sobre as avaliações.

Com a criação do Saeb, os estados federativos sentiram a necessidade de criarem seus próprios sistemas de avaliação. O Rio Grande do Norte foi um dos últimos estados da Região Nordeste a obter seu próprio sistema. Lançado em 18 outubro de 2016, pela Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC), do Rio Grande do Norte, com recursos do Projeto RN Sustentável, em parceria com o Banco Mundial, o Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional (Simais) busca observar o desempenho de estudantes da rede estadual de ensino, “por meio de testes padronizados, cujo objetivo é aferir o que eles sabem e são capazes de fazer a partir da identificação do desenvolvimento de habilidades e competências consideradas essenciais” (SIMAIS, 2017, p. 6). De acordo com o documento, essa avaliação auxilia no diagnóstico sobre a realidade educacional e dá suporte a elaboração de políticas públicas coerentes com a essa realidade, a seguir:

Art. 2º - O SIMAIS tem por objetivo produzir indicadores de referência para nortear a política educacional do Estado a partir da avaliação externa em larga escala das Escolas da Rede Estadual, possibilitando a melhor qualidade do planejamento institucional, o desenvolvimento de ações de enfrentamento aos problemas do ensino-aprendizagem e da gestão escolar (Portaria nº 1727/2018-SEEC/GS).

Para isso, em 2016, o governo do RN contratou a empresa Avalia Educacional, na qualidade de prestadora de serviços de consultoria, para desenvolver um Plano de Ação que oferecesse orientação para a gestão do projeto SIMAIS/RN. Segundo o Plano Técnico de Ação (2016, p. 4), do Serviço de Consultoria para o Desenvolvimento e Implantação do Sistema Integrado de Monitoramento do SIMAIS RN:

A contratação dos serviços de consultoria envolve avaliação educacional em larga escala de caráter censitário e universal, para avaliação do desempenho escolar de alunos, avaliação do desempenho docente e profissional e avaliação institucional das secretarias, diretorias e unidades escolares, que inclui o monitoramento dos programas e projetos educacionais da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do estado do Rio Grande do Norte – SEEC/RN. Destaque para implantação do Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional da SEEC – SIMAIS em interface disponível em ambiente web, totalmente em português, baseado em tecnologia livre, permitirá o acesso universalizado dos resultados em níveis por Secretarias, Diretorias Regionais (DIRECs e DRAEs), escolas, turmas, ano/série, alunos.

Não sabemos se a empresa Avalia Educacional ainda presta consultoria ao governo do RN em relação ao Simais. Para esclarecimentos sobre esse assunto, tentamos contato com a SEEC, mas não obtivemos retorno. O que sabemos é que é Subcoordenadoria de Avaliação Educacional (SUAVE), vinculada à SEEC, responsável pela elaboração, organização e realização do processo de aplicação das provas com o apoio das 16 (dezesesseis) DIRECs para realização dessas atividades. Ainda de acordo com esse Plano de Ação (2016, p. 8), os objetivos principais do Simais são:

Proporcionar aos atores escolares do Rio Grande do Norte e à sociedade uma visão dos resultados dos processos de ensino e de aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos; Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio de informações e conhecimentos entre instituições educacionais de ensino e pesquisa; Produzir informações sobre o desempenho dos estudantes; Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da rede de ensino estadual do Rio Grande do Norte.

Simais está direcionado a avaliar o 5º, 6º e 9º anos do Ensino Fundamental e 1º e 3º anos do Ensino Médio, e a partir de 2017 passou a ser realizado em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), para a elaboração dos itens das provas.

Assim como as avaliações do Saeb, o Sistema Estadual de Avaliação utiliza, para aferição em seus testes, a Teoria de Resposta ao Item (TRI), que leva em consideração modelos estatísticos capazes de determinar um valor/peso diferenciado para cada item respondido e, com isso, estimar o que o estudante é capaz de (saber) fazer. Essa teoria também é utilizada no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), processo realizado pelo Inep, utilizado para avaliar o Ensino Médio e que também possibilita o acesso às Instituições de Ensino Superior (IES) do país.

Pelo fato de a TRI ter uma linguagem pouco acessível, além dessa teoria, o Simais também utiliza a Teoria Clássica dos Testes (TCT), que consiste em atribuir uma nota/percentual a cada item, permitindo uma maior facilidade de leitura e compreensão dos resultados por ser mais simples” (SILVA, 2019, p. 56). Essas teorias se complementam à medida que trazem percepções diferentes de uma mesma avaliação.

Diferentemente da avaliação nacional do Saeb, que ocorre bianualmente, a avaliação estadual do Rio Grande do Norte acontece todos os anos desde que foi lançada. Inicialmente, suas provas contemplariam conteúdos relacionados à Leitura, Matemática, Ciências Humanas e Ciências Naturais, mas a partir do segundo ano de implementação, os testes passaram a contemplar somente as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, além da aplicação de questionários contextuais, semelhante ao que ocorre na avaliação do Saeb, fazendo-nos pressupor que a adequação da Matriz de Referência⁸ da avaliação estadual deu-se com base na matriz da avaliação nacional. Algo positivo se pensarmos na perspectiva de ambas as avaliações estarem alinhadas em busca do mesmo objetivo. Entretanto, acreditamos que uma avaliação estadual deve priorizar os aspectos locais para elaboração dos seus testes e questionários.

Por ser um sistema novo, o Simais carece de discussões sobre sua caracterização e implementação, até mesmo nas páginas oficiais do governo do estado do RN, dispõe-se de pouco material para análise. Um dos estudos pioneiros sobre esse assunto é o de Silva (2019), *Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional (Simais): caracterização, implementação e primeiras experiências*, que apresenta as principais características do Simais e investiga os aspectos relativos ao processo de sua implementação, a partir de uma análise de documentos veiculados de 26 de setembro de 2016 a 20 de novembro de 2018, entre eles dois atos administrativos normativos disponíveis na internet, o qual também tivemos acesso, o Memorando Circular nº 74/2016 – SEEC/GS; e a Portaria nº 1727/2018 – SEEC/GS⁹. Nesse trabalho, a autora conclui que o Simais nasceu do desejo de melhorar a qualidade do ensino no estado, monitorando e avaliando as redes de ensino para nortear a formulação e

⁸ Na página oficial do Simais, até o presente momento, encontram-se disponibilizadas somente as matrizes de referência dos anos de 2017 e 2018.

⁹ Além desses textos, utilizamos como fonte de pesquisa, assim como a autora supracitada, a coleção de revistas Revista do Sistema, Revista do Gestor e Revista dos professores, e as matrizes de referências (2017; 2018) disponível em <http://simais.caeduff.net/>. A Coleção de Revistas traz informações pertinentes ao trabalho do docente (professores, gestores e coordenadores), tais como: orientações de como utilizar os resultados, além de disponibilizar os níveis de proficiência esperado nas questões do teste de cada ano avaliado. Informações semelhantes também são disponibilizadas pelo Saeb e são de domínio público na página eletrônica do Inep.

implementação de políticas públicas. Em suas primeiras edições, o Sistema passou uma série de mudanças, principalmente quanto aos anos de escolaridade e componentes curriculares avaliados, sendo que no ano de 2016, atuou como um estudo-piloto, e somente a partir de 2017, passou a ser adotada uma sistemática de maior organicidade (SILVA, 2019).

No que diz respeito à divulgação dos resultados do Simais, a Seec, responsável pela avaliação estadual, não disponibiliza o acesso ao público em geral, como faz o Inep ao divulgar o Ideb abertamente a toda sociedade interessada. Segundo a página oficial do Sistema, os indicadores de desempenho estão disponíveis para o Estado, para as DIRECs e para as escolas em modo protegido, com acesso exclusivo por meio de usuário e senha específicos na página eletrônica (simais.caedufjf.net), o que dificulta uma análise dos resultados por parte dos pesquisadores e, principalmente, da comunidade escolar. De acordo com o Plano de Ação (2016), elaborado pela Avalia Educacional Consultoria, o público em geral teria “acesso às informações específicas de acordo com definições SEEC/RN”.

Nesse sentido, as professoras entrevistadas afirmaram não ter conhecimento sobre o resultado mais recente do Simais das escolas onde lecionam. Nenhuma delas tinha conhecimento da senha de acesso, tampouco sabiam da necessidade desta para a verificação da nota no portal. Uma das entrevistadas comentou que em 2018 a diretora imprimiu o resultado e expôs em uma reunião pedagógica, e assim ela tomou conhecimento sobre “o desempenho de aluno por aluno, em quais áreas ele tinha se saído bem e as áreas que ele precisava melhorar no Simais”. Esse é o único fato a respeito dos resultados que a entrevistada se recorda.

Por considerarmos interessante expor o desempenho das escolas *lócus* da pesquisa no Simais, entramos em contato por telefone com a 12ª Direc e nos sugeriram que solicitássemos essa informação à direção de cada escola, pois o responsável pelo Sistema não tinha autorização para expor tais informações. Tentamos o contato nos telefones pessoais das diretoras, já que as escolas estavam fechadas devido à pandemia causada pelo Covid-19, porém não obtivemos êxito. De acordo com a pesquisa realizada por Silva (2019), os resultados do Simais são divulgados no mesmo ano em que os testes são realizados e a consulta pode ser por escola, aluno, disciplina e etapa. “A Secretária de Educação coloca a agilidade na divulgação dos resultados como um ponto positivo, comparando as avaliações externas e em larga escala a nível nacional” (SILVA, 2019, p. 36). O que não condiz com a dificuldade ao acesso e conhecimento dos resultados por parte da população e da própria comunidade escolar, visto que cada escola só tem acesso ao seu resultado por meio de *login* e senha.

Assim, não foi possível realizarmos uma comparação entre os resultados do Simais e do Ideb apresentados pelas escolas estaduais Virgulino Ferreira da Silva e Maria Bonita. Pretendíamos verificar se em ambas as avaliações nacional e estadual e o desenvolvimento das instituições era semelhante.

Apesar de não conseguirmos os resultados por escola, devido ao acesso restrito dessa informação no portal, a Revista do Sistema (2018) traz informações quanto aos resultados gerais da rede estadual do Rio Grande do Norte no Simais 2018. Como o foco dessa pesquisa, é o 5º ano do Ensino Fundamental, apresentaremos os padrões de desempenho estabelecidos para o Simais 2018 deste respectivo ano:

Tabela 3 - Padrões de desempenho do Simais

Padrões de desempenho	Língua Portuguesa	Matemática
Abaixo do básico	Até 150	Até 175
Básico	150 a 200	175 a 225
Proficiente	200 a 250	225 a 275
Avançado	Acima de 250	Acima de 275

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletado do portal do Simais (2020).

No resultado geral do estado, com participação de 84,5% em Língua Portuguesa, o padrão de desempenho foi considerado básico com proficiência média de 195,0. Sendo que nenhum município obteve acima de 250 pontos, e apenas quatro cidades obtiveram pontuação considerada proficiente, entre elas Mossoró. Em Matemática, a proficiência foi semelhante, média de 195,6, sendo que todos os municípios obtiveram padrão básico de desempenho, ou seja, entre 175 a 225 pontos. Na Revista do Sistema, ainda podemos encontrar os resultados gerais por Direc. No caso da 12ª Direc de Mossoró, responsável pelas escolas *lôcus* da pesquisa, os resultados de desempenho e participação em 2018 foram os seguintes:

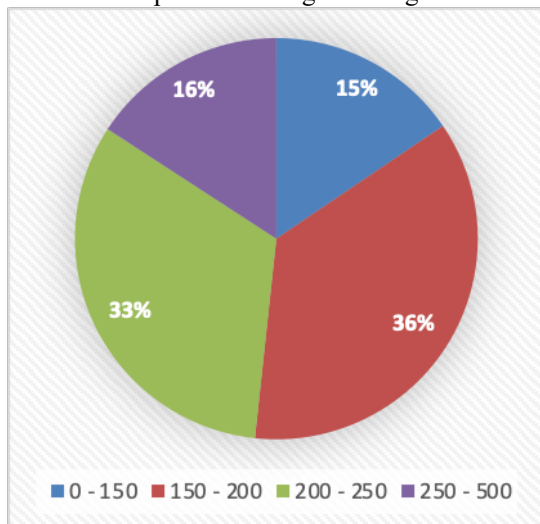
Tabela 4 - Desempenho no Simais das escolas públicas estaduais do município de Mossoró em 2018

Áreas de conhecimento	Proficiência Média	Padrão de desempenho	Nº previsto de estudantes	Nº efetivo de estudantes	Participação (%)
Língua Portuguesa	200,9	Proficiente	1.397	1.224	87,6
Matemática	200,5	Básico	1.397	1.224	87,6

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Simais (2020).

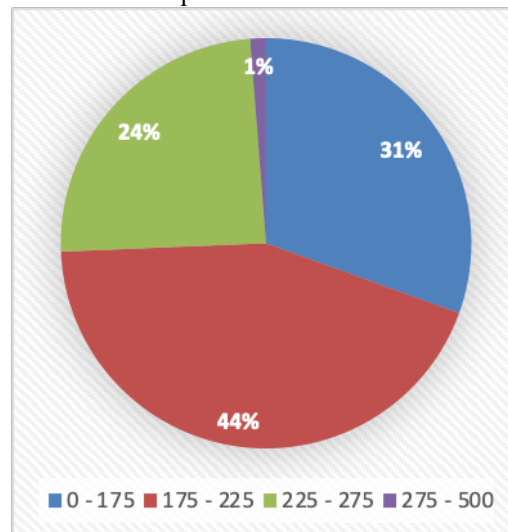
A Revista do Sistema (2018) também traz o percentual de estudantes por Padrão de Desempenho. Vejamos nos gráficos, a seguir, esse percentual nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática:

Gráfico 5 - Percentual de estudantes por padrão de desempenho em Língua Portuguesa



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Simais (2020).

Gráfico 6- Percentual de estudantes por padrão de desempenho em Matemática



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Simais (2020).

Apesar dos padrões de desempenho estabelecidos para as 2 (duas) áreas de conhecimento avaliadas serem diferentes, sendo que em Matemática os valores são um pouco maiores, ainda assim podemos perceber pelo gráfico que o desempenho dos estudantes da rede pública estadual de Mossoró foi melhor na prova de Língua Portuguesa, visto que 16% dos alunos obtiveram pontuação acima de 250 pontos. Dessa forma, resultados detalhados só encontramos em relação ao ano de 2018. No portal, está disponível também a Revista do Sistema de 2017, porém apresenta os resultados somente da 3º série do Ensino Médio.

Vale salientar que o Simais não avalia somente desempenho dos alunos por meio de testes, o sistema realiza uma avaliação institucional por meio de questionários aplicados ao corpo docente, sendo que em 2018 também foram aplicados aos alunos “a fim de colher dados referentes às condições socioeconômicas e contextuais dos alunos” (SILVA, 2019, p. 40). Segundo a autora, a Secretaria de Educação afirma que “o sistema funciona de forma integrada, em que ambas as avaliações, de desempenho e institucional, comunicam-se entre si para ajudar nas questões gestacionais da educação”. Porém, ressalta que, nas 3 (três) primeiras edições, “nota-se uma ênfase na avaliação de desempenho, em que na maioria das vezes o material publicado refere-se ao Simais somente como a avaliação de aprendizagem dos

estudantes, deixando a avaliação institucional em segundo plano” (SILVA, 2019, p. 41). Assim como na avaliação do Saeb, percebemos que na avaliação estadual a prioridade é quantificar o desempenho cognitivo dos alunos por meio dos testes padronizados, visto que os questionários com as informações contextuais e socioeconômicas relevantes para uma avaliação mais qualitativa são secundarizados.

Silva (2019) fez alguns levantamentos a respeito das 3 (três) primeiras edições do Simais (2016 a 2018), que consideramos relevantes serem destacados: (i) incentivar a participação das escolas e dos alunos a realizarem a avaliação, pois a partir da segunda edição, a Secretaria passou a oferecer premiações, como *kits* educacionais com notebooks e projetores, *kits* esportivos e aparelhos de televisão. Com isso, o número de participação aumentou consideravelmente. (ii) Em todos os anos, aconteceram mudanças no Sistema em relação às series de ensino a serem avaliadas, o público-alvo da avaliação institucional e aos componentes curriculares avaliados, o que nos mostra que o Simais se encontra em processo de aperfeiçoamento e sistematização; (iii) E por último, não há indicativos de como os dados da avaliação institucional têm sido trabalhados pela Secretaria Estadual de Educação do RN, nem se esses têm sido utilizados na proposição de políticas públicas como a Secretaria se compromete nos objetivos.

3.1 PANORAMA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ

Localizado no oeste potiguar, o município de Mossoró, de acordo com o último censo, realizado em 2010, possui 259.815 habitantes (IBGE, 2010). A cidade conta com 29 escolas da rede pública estadual de ensino, sendo 2 (duas) localizadas na zona rural, e 45 escolas na rede pública municipal, sendo 16 destas na área rural, atendendo, segundo o censo escolar de 2019, 30.009 alunos na Educação Básica. Desses alunos, a maior parte está matriculada na rede estadual, 17.779 alunos, visto que a rede municipal não oferta o Ensino Médio (IBGE, 2019). Apesar do nosso objeto de estudo está vinculado à rede estadual de educação do RN, consideramos oportuno dissertarmos, brevemente, sobre a avaliação externa na rede pública municipal, a fim de conhecermos como esta ocorre em âmbito local, cidade onde as escolas *locus* da pesquisa estão localizadas.

Além de participar das avaliações do Saeb, a rede municipal de ensino realiza anualmente o preenchimento do Mapa Educacional, quando as escolas são avaliadas de acordo com metas que devem ser cumpridas. São estabelecidos, por meio do Mapa Educacional, 13 indicadores e metas, a saber: Matrícula e Evasão; Infraestrutura física;

Rendimento escolar; Desempenho escolar; Programas educacionais e apoio ao currículo escolar; Ações executadas para este indicador; Produção pedagógica científica e cultural; Promoção de atividades de responsabilidade social; Programas de apoio à família; Quadro do corpo docente; Quadro de funcionários; Funcionamento dos conselhos escolares; Modernização pedagógica e administrativa (JOM, 2011). As instituições escolares que se destacam no Mapa Educacional são premiadas com uma bonificação em dinheiro. Esse salário extra para os servidores dessas escolas é garantido, através da Lei N° 271/2010, que instituiu a Política de Responsabilidade Educacional e do Decreto n° 4066/2012, que criou o “Prêmio 14° Salário”. Segundo o Decreto, no artigo 2°:

Os profissionais premiados devem ter contribuído para a melhoria do desempenho dos alunos, consequentemente da Unidade, cujos resultados tenham sido acima da média das metas estabelecidas pela unidade educacional. Parágrafo Único - As Unidades Educacionais que não tiverem obtido desempenho superior as metas estabelecidas no Mapa Educacional não participarão do processo de avaliação para o Prêmio, isto é, os profissionais não serão contemplados.

Assim, receberão a premiação os profissionais da educação: professores, supervisores, gestores e pessoal técnico de apoio pedagógico e administrativo das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino que tenham superado as metas definidas no Mapa Educacional.

A Lei de Responsabilidade Educacional do Município de Mossoró/RN prevê que as instituições apresentem resultados gradativos crescentes a cada ano. Anualmente, cada escola deve apresentar um dossiê que comprove os avanços dos seus resultados de desempenho, de aprendizagem e gestão. Vale salientar que as Unidades de Educação Infantil também são avaliadas por meio do Mapa Educacional, “[...] cada unidade de ensino que pertence à Rede Municipal de Educação deverá elaborar esse instrumento, que precisa ser homologado pelo Conselho Escolar e encaminhado à Gerência Executiva da Educação até o dia 30 de março de cada ano” (FERNANDES, 2016, p. 18).

Avaliar o ensino ofertado na rede municipal está presente no Plano Municipal de Educação de Mossoró (2015-2025), que, articulado aos Planos Nacional e Estadual de Educação, prevê metas e estratégias para a melhoria da qualidade da educação, cabendo ao Fórum Municipal de Educação de Mossoró acompanhar o cumprimento. Como definido no Art. 6°, da Lei n° 3.298:

Parágrafo único – Em atendimento ao caput deste artigo compete ao Fórum Municipal de Educação: I – Monitorar e avaliar anualmente os resultados da

educação em âmbito municipal, com base em fontes de instituições oficiais de pesquisas, dados orçamentários municipais e outras informações complementares relativas às estratégias do Plano; II – Propor políticas públicas para assegurar a implementação das metas e estratégias e o seu cumprimento, com base em análises sobre os resultados obtidos a partir do monitoramento e da avaliação; III – Divulgar, a cada dois anos, os resultados do monitoramento e das avaliações

Um modelo de avaliação externa foi elaborado em 2017, o Projeto de Lei Nº 227/2017 que instituía o Sistema de Avaliação da Educação Municipal (SIAVE), porém só foi aprovado, pela Câmara de Vereadores de Mossoró no dia 20 de fevereiro de 2019, e até junho de 2020 ainda não havia sido realizado nas escolas. Segundo o Projeto de Lei, artigo 2º:

O SIAVE ao promover a avaliação das unidades educacionais, dos órgãos de apoio à educação e SME, avaliará o desempenho dos estudantes, dos professores, supervisores, gestores e funcionários da educação básica, devendo assegurar: I – avaliação da aprendizagem, avaliação institucional, interna e externa, de cada uma das unidades educacionais, avaliação global da Rede Municipal de Ensino e dos demais órgãos de apoio à educação e da SME; II - o caráter público dos procedimentos: coleta, tratamento, análise dos dados e publicidade dos resultados do processo avaliativo; III - a participação de estudantes, professores, supervisores, gestores, funcionários da educação, representantes da sociedade civil, por meio de suas representações nos Conselhos e do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Mossoró (SINDISERPUM, 2017).

Assim como a avaliação do Saeb, o SIAVE tem como objetivo assegurar a qualidade da educação no âmbito municipal. Entretanto, segundo o projeto de Lei nº 227/2017, esse sistema de avaliação utilizará vários procedimentos e instrumentos: as avaliações interna e externa, os questionários, as reuniões com segmentos, as provas individuais escritas, os dossiês e a avaliação *in loco*. A ideia é que todos da comunidade escolar participem da avaliação.

A instituição SIAVE deu-se por meio da Lei nº 3704, publicada oficialmente no Jornal Oficial de Mossoró (JOM) no dia 1º de março de 2019. No Art. 1º consta que:

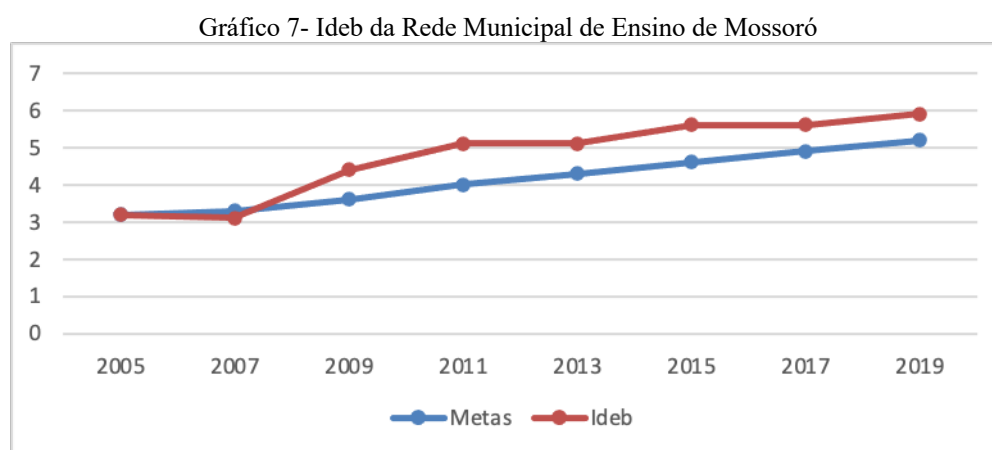
Fica instituído o Sistema de Avaliação da Educação Municipal (SIAVE), com o objetivo de assegurar o desempenho dos estudantes e a consequente qualidade da educação pública. Parágrafo Único - O SIAVE deverá contribuir para assegurar a qualidade da educação infantil e do ensino fundamental, garantindo a eficácia e a efetividade da Rede Municipal de Ensino, dos demais órgãos de apoio à educação e da Secretaria Municipal de Educação (SME) (JOM, 2019).

O documento ressalta, ainda no Art. 1º, inciso 2º, que “os resultados da avaliação dos professores, supervisores, gestores e funcionários da educação podem constituir referência para a concessão de prêmios e honrarias”, assim como já acontece com o Mapa Educacional. Outro ponto que destacamos em relação ao SIAVE é o Art. 9º, que disserta que:

Os resultados considerados abaixo do desejável ensejarão a celebração de protocolo de compromisso, a ser firmado entre a unidade educacional ou órgão de apoio à Educação e o Poder Executivo devendo conter: I - o diagnóstico objetivo das condições da oferta educacional; II - os encaminhamentos, processos e ações a serem adotados pelas unidades educacionais, órgão de apoio à educação e a SME, com vistas a superar as dificuldades detectadas; III - a indicação de prazos e metas para o cumprimento de ações, expressamente definidas, e a caracterização das respectivas responsabilidades dos dirigentes; IV - a criação, por parte das unidades educacionais, órgãos de apoio e SME, de comissão de acompanhamento do protocolo de compromisso (JOM, 2019).

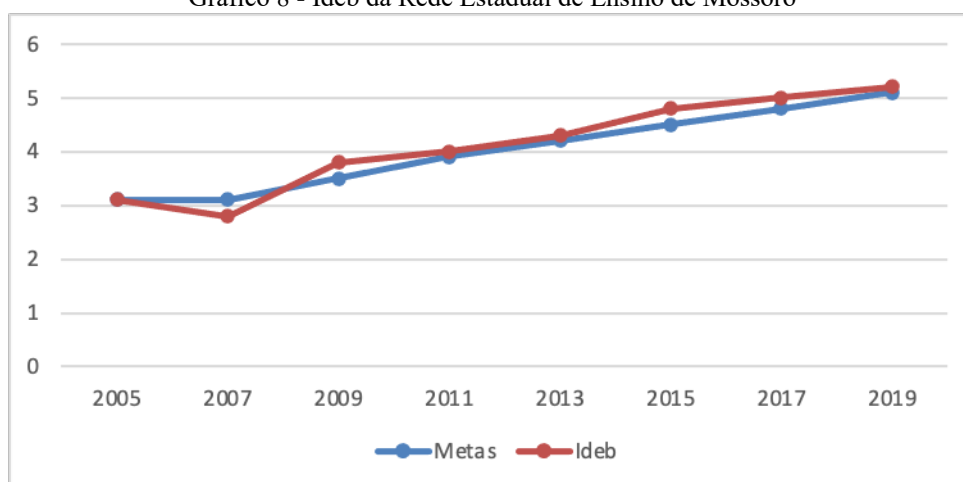
O artigo demonstra uma preocupação com as Unidades Escolares que não alcançarem a meta, apresentando quais encaminhamentos devem ser realizados diante da constatação de resultados indesejáveis, que, ao nosso ver, é necessário um olhar mais atento a essas escolas, não com o intuito de cobrar melhores resultados, e sim de proporcionar um suporte pedagógico que atenda as suas necessidades.

Apesar de ter sido criado e aprovado, o SIAVE ainda não foi implementado, ou seja, ainda não houve nenhuma edição. Enquanto a avaliação municipal não acontece, o que se sabe, de fato, é que as escolas públicas municipais de Mossoró apresentam resultados no Saeb melhores que as escolas públicas estaduais, ou seja, apresentam resultados mais satisfatórios no Ideb. Vejamos a evolução dos índices de cada rede de ensino nos gráficos, a seguir:



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Inep (2020).

Gráfico 8 - Ideb da Rede Estadual de Ensino de Mossoró



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Inep (2020).

Os gráficos 7 e 8 mostram que enquanto a rede estadual de ensino consegue resultados bem próximos as metas, a rede municipal consegue uma disparidade maior entre seus resultados e o que foi projetado.

Ao compararmos as médias das 2 (duas) redes de ensino, apesar das escolas estaduais não apresentarem resultados nem iguais e nem abaixo das metas esperadas, exceto no ano de 2007, as escolas municipais apresentam índices maiores em todos os anos avaliados, até mesmo no ano de 2007, quando também ficou abaixo da meta projetada, sua nota ainda foi maior que a da rede estadual no mesmo ano. Observe no quadro, a seguir, a comparação:

Tabela 5 - Ideb das redes de ensino público de Mossoró

	Rede Municipal	Rede Estadual
2005	3,2	3,1
2007	3,1	2,8
2009	4,4	3,8
2011	5,1	4,0
2013	5,1	4,3
2015	5,6	4,8
2017	5,6	5
2019	5,9	5,2

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Inep (2020).

É possível observar que a rede municipal apresentou, em todas as edições do Ideb, resultados maiores que os da rede estadual. Percebe-se que, em quase todos os anos, a

diferença foi de aproximadamente 0,5, sendo que, no ano de 2011, a disparidade foi de quase um ponto. Os números mostram que o desempenho dos alunos da rede municipal nas avaliações foi melhor do que o desempenho dos alunos da rede estadual. Apesar desses dados, não podemos afirmar que a qualidade do ensino ofertado pelas escolas estaduais é inferior ao ofertado pela rede municipal, pois não temos elementos suficientes para isso, nem mesmo conhecimento sobre as condições objetivas e subjetivas do trabalho dos professores, o que nos possibilitaria comparações.

Assim como o Simais, o Mapa Educacional, atual instrumento de avaliação da Rede Municipal de Ensino de Mossoró, também é uma política recente, porém muito amplo, pois, como afirma Fernandes (2016, p. 19), “[...] este é composto por muitos indicadores que discutem todas as esferas que envolvem as instituições de ensino”. Ambas as políticas de avaliação, estadual e municipal, são suscetíveis a muitas discussões, no entanto, a intenção foi mostrar como estão organizadas tais políticas de avaliação externa a nível local e o que elas possuem em comum com o Saeb e o Ideb. As escolas *lócus* da pesquisa pertencem à rede estadual de ensino, apesar de localizadas no município de Mossoró, não possuem dados quanto às avaliações externas no âmbito municipal.

4 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE AVALIAÇÃO EXTERNA MENSURADA PELO IDEB

Neste capítulo, traremos as vozes das professoras de 2 (duas) escolas da rede pública estadual de ensino de Mossoró/RN. Discutiremos sobre o que foi dito por essas profissionais, dialogando com os estudiosos sobre o assunto em um movimento de práxis, para buscarmos respostas para o nosso problema de pesquisa: Quais as possíveis relações entre o Ideb e as condições de trabalho na percepção de professores de 2 (duas) escolas públicas estaduais localizadas no Município de Mossoró?

O foco da discussão são as condições objetivas e subjetivas de trabalho do professor, mas, para que possamos discutir sobre esses aspectos, iniciaremos apresentando a percepção das professoras sobre a avaliação, as provas do Saeb e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Salientamos que avaliar faz parte do trabalho das professoras, por isso, a rotina em sala de aula das entrevistadas é bem semelhante. Sobre a avaliação contínua, por exemplo, todas relataram que, além do instrumento da prova escrita, avaliam a evolução dos alunos diariamente na realização de atividades em sala e tarefas de casa. Nesse sentido, a professora Ana relatou que, apesar de ser considerado antiquado, ainda faz uso da chamada oral para verificar se os alunos aprenderam o conteúdo. Sobre suas formas e meios de avaliarem os alunos, as professoras relataram:

A minha avaliação em particular é de forma contínua, questão de avaliar a participação em atividades. Gosto muito de trabalhar amostras com eles, realização de tarefas em casa e em sala e a prova em si, que infelizmente o sistema nos pede uma nota. A prova ela vem mais a complementar a minha avaliação de forma contínua. Eu vejo o crescimento e o avanço do meu aluno (MARIA, 2020).

[...] eu avalio muito um aluno pelo desenrolar dele durante as atividades que a gente chama de avaliação contínua e também tem a nota, a gente faz provinha, faz os testes, faço, eu não sei se isso é antiquado, mas eu as vezes faço chamada oral também, e vou avaliando assim, eu faço perguntas orais para ver se eles realmente estavam prestando atenção na aula, observo os cadernos, os livros é assim que eu avalio [...] (ANA, 2020).

Na questão da avaliação a gente sempre coloca para eles que a avaliação é contínua né, que é no dia a dia da sala de aula. É tanto que para contabilizar os pontos do bimestre a gente trabalha não só a prova, avaliação física, o exercício, mas tudo da sala de aula, as atividades, os para casa. Eu cobro muita questão do para casa e sempre faço questão de colocar e explicar para que seja uma coisa que ele saiba responder sozinho (FRANCISCA, 2020).

Conforme os relatos, não há uma imposição ou sistematização por parte da gestão no que diz respeito à avaliação dos alunos em sala de aula, cada professora avalia ao seu modo, conforme considera ser a melhor maneira. A única exigência é que, ao final do processo avaliativo, obtenha-se uma nota para abastecer o sistema bimestralmente. Essa exigência, ao nosso ver, não proíbe o professor de avaliar os alunos de outra forma. Sabemos que há formas de avaliar além da avaliação somativa. Sabemos que cabe ao professor organizar o tipo de avaliação ao contexto, mas sempre de acordo com o estabelecido no PPP da escola.

A professora Maria optou por avaliar diariamente seus alunos, por influência de colegas mais experientes e por considerar injusto o processo avaliativo somente com utilização de provas como instrumento, algo que ela vivenciou na graduação. Já a professora Ana, afirma que sua prática é baseada em experiências familiares. Criada numa família de professores, orgulha-se do que aprendeu na prática com os parentes, que, segundo ela, “só tinham o magistério”. Das entrevistadas, somente a professora Francisca tem formação no magistério. Ela considera que essa formação foi mais rica em práticas pedagógicas que a sua graduação em Pedagogia. Ela afirma que muito de sua prática herdou de seus professores e colegas com mais experiência em sala de aula.

Diante desses relatos e das primeiras percepções sobre avaliação, é possível compreendermos que, para as professoras, avaliar é mais que atribuir uma nota às atividades dos alunos. Podemos perceber em suas falas estão presentes formas diversificadas de acompanhar a aprendizagem pelos alunos, desde questionamentos, observações, registros de esclarecimentos e de dúvidas como intervenção.

Ao serem questionadas sobre como foi o primeiro contato com prova do Saeb e o que acharam das questões que compõem essa avaliação, as professoras relataram que:

A prova Brasil o acesso que eu tenho a ela é através de pesquisa em sites pedagógicos, eu nunca tive ela em minhas mãos, em nenhuma das instituições que eu passei tive contato com ela. Então eu sempre busco pesquisar questões aleatórias relacionadas. Eu consigo nesses sites de pesquisas e sites pedagógicos. Eu vejo que o nível delas varia bastante, é até bem interessante. Há questões bem simplórias e há questões que instigam bastante o aluno em níveis até mais difíceis, que já seriam pra alunos de 6º e 7º ano (MARIA, 2020).

A questão da Prova Brasil eu não me lembro mais o ano da minha primeira turma que fez a prova, mas enfim faz tempo já que minhas turmas fazem. [...] Eu acho a prova Brasil, uma prova com questões simples, fáceis, mas por incrível que pareça como eu já disse que as crianças hoje em dia têm muita dificuldade para interpretar, então algumas ficam com dificuldade para responder às questões (FRANCISCA, 2020).

Vale mencionar que o objetivo da pergunta sobre o primeiro contato com a prova do Saeb e suas percepções foi de conhecer como a avaliação foi apresentada às professoras e suas considerações acerca da organização das questões elaboradas. A partir do depoimento nas 2 (duas) primeiras falas, percebemos que as professoras não tiveram contato com a avaliação mediada pela Secretaria ou pela escola. Como inerente ao professor, a pesquisa realizada pela professora Maria foi o que a colocou em contato com a prova do Saeb. No caso da professora Francisca, o relato foi mais específico quanto às questões da prova. Ela nos trouxe a percepção de que as questões estão em sintonia com o nível de conteúdo e de complexidade do ano avaliado, no entanto, parece-nos que são os alunos que não estão com conhecimentos, habilidades e competências mínimas para responder às avaliações. Tendo em vista isso, refletimos, então, sobre a desigualdade educacional e os múltiplos contextos. Dessa forma, caímos na discussão sobre padronização dos testes, dos dados e da leitura deles de forma descontextualizada. Entendemos, também, que a dificuldade para responder à avaliação devido à interpretação de texto já se configura um elemento para intervenção. Vale salientar que as professoras nunca tiveram acesso à prova do Saeb na íntegra.

De todas as entrevistadas, Francisca é a que tem mais tempo lecionando na turma do 5º ano e, com isso, mais experiência com as avaliações do Saeb. Com menos tempo, a professora Ana descreveu sua primeira experiência:

A prova Brasil eu fiquei imaginando assim: será que essa prova é justa? porque é uma prova que vai, não está avaliando o crescimento daquele meu aluno que não sabia ler e que de repente aprendeu a ler, aprendeu a fazer alguns cálculos devagarinho, mas que ainda não tinha como responder aquela provinha Brasil do jeito que a gente esperava, do jeito que a gente queria. Então eu fiquei um pouco assustada, mas eu gostei da prova, era tudo que trabalhava em sala de aula, interpretação de texto e tal, tipos de texto, nada diferente do que fazia em sala de aula todos os dias, nada diferente do que era proposto para o quinto ano, [...] as questões que compõem a avaliação eu gostei, são questões que a gente realmente trabalhava na sala de aula [...] o meu medo era: essa avaliação era para todos os alunos igualmente. Aí vem aquele aluno que tem necessidade especial, aí você fica “Meu Deus esse aluno, como ele vai responder? Como esse aluno vai ser avaliado com esse tipo de prova?” Meu medo não era a prova em si, era uma prova igual para todos e nem todos os alunos eram iguais (ANA, 2020).

A preocupação relatada pela professora reforça o que foi dito anteriormente sobre a padronização das provas, um dos pontos negativos levantados por estudiosos das avaliações externas, não só no que diz respeito à heterogeneidade dentro da sala de aula, como também e, principalmente, regionalidade de um país com dimensões continentais como o Brasil onde há

diversidade cultural, econômica e social e, conseqüentemente, uma disparidade no ensino ofertado.

Discutimos nos primeiros capítulos sobre a mudança na rotina das escolas e no planejamento das aulas para atender a prova do Saeb, por exemplo um reforço de conteúdos cobrado nas provas, próximo ao dia da aplicação. Sobre isso, a professora Maria disse que não se prende às questões da prova do Saeb e que trabalha as atividades do 5º ano e as dificuldades que os alunos trouxeram do ano anterior. Quanto a esse aspecto, apesar das professoras Ana e Francisca lecionarem na mesma da escola, elas descrevem rotinas diferentes sobre as revisões anteriores ao dia da aplicação da prova do Saeb.

Meu planejamento continua igual, até porque é tanta coisa, é tanto conteúdo que tudo é importante para responder a prova. Então eu continuo as minhas aulas normais até o dia da prova. Até porque vai precisar de tudo que tá dentro do meu planejamento. Então eu não faço esse reforço não. Não tem como não. Não vejo, não encontro tempo para fazer isso porque eles têm que ver tanta coisa, tanto conteúdo até o dia da prova, pelo menos para mim que eu não tenho condições de dar uma parada para revisar. Só revisão nas provinhas normais mesmo, nas provas da escola, na minha avaliação bimestral aí eu faço aquele reforço, que acredito que vai ajudando também até o dia a provinha Brasil (ANA, 2020).

Não na semana. [...] é no decorrer do próprio ano letivo a gente vai fazendo simulado. A gente vai trabalhando os conteúdos de sala de aula normal do currículo do 5º ano e dentro da semana a gente vai fazendo simulados. Não toda semana, mas assim periodicamente a gente vai fazendo simulados e vai vendo a questão para trabalhar o gabarito, mas na semana mesmo não [...] então a gente não fica muito nessa pressão na última semana não. É no decorrer do ano a gente vai trabalhando esses simulados (FRANCISCA, 2020).

A professora Ana diz não ter tempo para revisões destinadas à avaliação nacional, pois há uma grande demanda de conteúdo na série que leciona. Apesar de afirmar que a rotina da sala não é modificada para atender à prova do Saeb, quando questionamos se existe alguma orientação por parte da direção/supervisão ao trabalho que deve ser realizado com os alunos no período que antecede à avaliação externa, a professora respondeu que a coordenação pedagógica orienta que seja dada ênfase aos conteúdos de Língua Portuguesa e de Matemática. Para atender ao que é solicitado, a professora afirma que “às vezes uma aula de ensino religioso, de geografia eu vejo uma aulinha de rápida, aí já vou para a Língua portuguesa [...] às vezes substitui uma aula de história por uma de matemática”. Ana acaba assumindo que seu planejamento é modificado.

Podemos destacar 2 (dois) pontos que merecem atenção no relato da professora Ana. O primeiro diz respeito ao esforço da professora para atender à solicitação da coordenação pedagógica dentro da grande demanda de conteúdo existente. O segundo ponto é o fato da priorização de 2 (duas) áreas de conhecimento em detrimento às demais áreas, algo que já vem sendo questionado por estudiosos da educação, o qual discorreremos nos primeiros capítulos, sobre limitar a avaliação da educação nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, reduzindo e empobrecendo o currículo escolar.

Apesar de trabalhar na mesma escola que Ana, que pratica a exigência da coordenação, pelo que foi descrito, isso não acontece com a professora Francisca, que afirma que não realiza revisão na semana que antecede à prova do Saeb, mas aplica simulados com gabarito durante todo o ano letivo, semelhante à avaliação nacional, com questões de provas de anos anteriores. Francisca acredita que pelo fato de ser uma das professoras mais antigas da escola e que leciona há mais tempo no quinto ano, a coordenação já conhece essa sua metodologia de trabalho, por isso não faz cobrança quando se aproxima o dia da aplicação da prova do Saeb.

A aplicação de simulados baseados em provas passadas também é uma realidade na escola em que Maria leciona. A professora elabora, juntamente com a coordenação da Escola Estadual Virgulino Ferreira da Silva, simulados de Língua Portuguesa e Matemática, com 30 a 40 questões, para serem aplicados na semana que antecede à avaliação nacional. Segundo Maria, o objetivo é que os alunos se adaptem na realização de provas mais longas.

Todas as professoras entrevistadas afirmaram que no dia da realização da prova do Saeb elas se ausentam da sala e quem aplica o instrumento avaliativo é uma pessoa enviada pela Secretaria de Educação. Isso nos faz refletir se tal situação pode deixar as crianças mais apreensivas pelo fato de realizar uma avaliação com uma pessoa desconhecida, já que a própria nomenclatura do instrumento avaliativo – prova – provoca instabilidade emocional nos alunos. Acreditamos que esse é um fator que pode interferir de forma negativa no desempenho dos alunos. Essa tensão foi descrita por 2 (duas) professoras ao questionarmos se as crianças têm consciência do que se trata a prova do Saeb:

[...] eu conversava muito sobre a provinha explicava do que se tratava, inclusive eles mesmos ficavam assim: “Eita tia será que é difícil? Tô com medo” “Não, não é para você ter medo não, é uma provinha só para a gente ver como você está indo, se você está indo bem. Aí eles ficavam: “mas se eu não passar, eu vou reprovar?” Eles não entendiam muito bem, mas aí eu ia explicar para eles bem direitinho, que não tinha nada a ver com a questão de eles reprovaram não (ANA, 2020).

Eles sabem da importância da prova a gente explica a eles. Eu converso bastante com eles, que eles vão fazer uma avaliação a nível nacional, tanto eles como todos os alunos do quinto ano passaram por esse processo, mas também eu trabalho com eles a importância da prova [...], mas tentando acalmar porque quando fala assim a prova Brasil a nível nacional, muitos deles já ficam nervosos. Então eu procuro transmitir a eles calma, tranquilidade de que aquela prova não vai interferir no avanço deles, na aprendizagem, na nota deles em si a nível de quinto ano, não vai ter essa interferência (MARIA, 2020).

Percebe-se, através do discurso, que o temor dos alunos não é pela prova em si, mas pelo simbolismo em torno desse instrumento avaliativo, que traz consigo uma nota e, com isso, a preocupação em relação à aprovação ou reprovação. A professora Maria conta que, em uma das avaliações do Saeb, os alunos do 9º ano não compareceram no dia da aplicação da prova por medo, pois acreditavam que seriam questões difíceis de responder. Para que não ocorra essa evasão novamente, as professoras são orientadas pela gestão a conversar com os alunos sobre a importância da prova, buscando tranquilizá-los.

Ainda em relação aos argumentos utilizados pelas docentes para tentar tranquilizar as crianças, Maria diz que a prova “é importante para saber, para avaliar o meu trabalho, como eu estou passando o conteúdo para eles, como eu estou junto com eles construindo conhecimento” Francisca utiliza um argumento semelhante dizendo que a avaliação é para “ver como é que está o trabalho da escola [...], se eles têm um resultado positivo, é porque a escola está trabalhando bem. Então, é para verificar o que precisa melhorar, o que a gente continua fazendo”. Nas falas, as professoras tomam para si, para o seu trabalho, a responsabilidade pelo resultado da avaliação. Porém, sabemos, de acordo com os estudos que apresentamos nos capítulos iniciais, que vários fatores influenciam direta e indiretamente no desempenho dos estudantes, incluindo fatores externos à escola. Devemos ter em mente que o resultado da prova do Saeb não reflete somente o trabalho dos professores, reflete também as condições históricas, políticas, sociais e culturais onde cada aluno está inserido.

Além disso, apesar da prova ser aplicada quase no final do ano letivo na turma de 5º ano, não significa que o resultado é fruto somente do esforço do professor do respectivo ano, visto que todo o conhecimento que o aluno possui é acumulativo, ou seja, a Prova Brasil avalia os conhecimentos adquiridos pelos alunos desde o início da sua vida escolar.

Sobre o nível da prova, as professoras não conseguem afirmar com clareza se é adequado ao 5º ano, pois não se tem acesso ao teste na íntegra, já que não são disponibilizadas, nem mesmo após a aplicação. Elas afirmaram que encontram na internet

questões de níveis variados que, supostamente, seriam de provas de anos anteriores. A falta de acesso à prova foi um dos pontos negativos elencados por 2 (duas) educadoras, que também mencionaram a padronização dos testes e a demora na divulgação dos resultados. A professora Maria acredita que seria interessante que os alunos soubessem “como se saíram na prova” para poder trabalhar com eles as habilidades que não foram alcançadas. Concordamos com a afirmação da professora, pois acreditamos que a principal função de uma avaliação é identificar onde há necessidade de intervenção.

Como ponto positivo, elas mencionam a intenção de avaliar a oferta do ensino público, o que gera, a partir dos resultados, uma reflexão das ações desenvolvidas na escola. Sobre isso, a professora Francisca declarou:

Eu gosto dessa avaliação externa porque é uma maneira de ter um feedback de como tá o rendimento desses alunos e uma maneira também da gente rever a nossa prática, ver o que é que tá precisando mudar no geral né? Não é uma cobrança só para o quinto ano, mas de todo o fundamental I em si, porque se aluno vem desde o primeiro ano então assim é para rever a prática de todos os níveis né? Então eu acho válida essa prova, [...] ela é até realizada na rede privada do sistema de ensino porque algo que realmente traz um resultado positivo para a gente melhorar (FRANCISCA, 2020).

A docente considera a prova positiva por também ser utilizada pela rede privada de ensino. Sobre a padronização ter sido citada pelas outras professoras como algo negativo devido às características regionais do Brasil, Francisca argumenta que “a prova é unificada porque ela quer justamente saber se aquele aluno ele chegou ao quinto ano atingindo aquele nível que é esperado para o currículo do quinto ano”. Contudo, devemos lembrar que nenhuma das avaliações do Saeb para o 5º ano, até o momento, foram orientadas por um currículo comum nacional. A BNCC, apesar de aprovada em 2017, só será alinhada à matriz curricular das avaliações externas do Saeb após 2021, ano de conclusão das metas do Ideb fixadas pelo PNE, enquanto isso as matrizes de referências vigentes serão mantidas para preservar a comparabilidade entre as edições. Ressaltamos, ainda, que após esse alinhamento, a prova do Saeb será baseada apenas nos 60% que compreendem o currículo comum, os outros 40%, destinados às especificidades locais, não serão considerados na avaliação (FREITAS, 2016).

Em outro trecho da entrevista, ao falar sobre a prova do Saeb priorizar somente duas áreas de conhecimento, Francisca, mais uma vez, justifica dando como exemplo escolas de ensino particular, dizendo que “não acho desfavorável ser só essas duas disciplinas não.

Inclusive em uma escola particular que eu já trabalhei, muito bem conceituada, o sistema de recuperação de lá do Fundamental I é só português e Matemática”. A professora acredita que se o aluno dominar essas duas áreas de conhecimento, vai conseguir se desenvolver melhor em todas as outras. É importante lembrarmos que as instituições particulares de ensino utilizam os resultados em avaliações nacionais como marketing para atrair um maior número de matrículas e aumentar o faturamento, uma visão mercantilista, diferentemente do que se deseja das políticas de avaliação na rede pública, que é conhecer o ensino ofertado para que se possa criar novas políticas educacionais a fim de promover uma educação de qualidade.

Em vários momentos da entrevista, percebemos nos discursos das professoras que as expressões “prova do Saeb”, “avaliação externa” e “Ideb” são utilizados como sinônimos, não distinguindo o instrumento da política e dos resultados. Quando perguntamos a opinião das professoras sobre o papel do Ideb, os relatos foram os seguintes:

O Ideb é uma avaliação né? Vai avaliar os alunos de todo território no território nacional. Bom... o papel dele é avaliar e trazer uma resposta aos professores né? Não só os professores, mas todos os envolvidos na educação desde presidência até o secretário, até o professor em sala de aula, ele vai analisar, vai refletir em cima dos dados que obtiveram nas... através dessas provinhas (ANA, 2020).

Para mim o papel do Ideb é avaliar de forma classificatória o ensino brasileiro sabe? Eu vejo assim que ele não busca as especificações, as características, ele não abrange as características de cada região [...] é uma avaliação muito generalizada de todo o território nacional da educação desenvolvida a nível nacional. Então para mim ele vem muito mais a classificar do que realmente avaliar, ver como está indo esse ensino, buscar atitudes, buscar ações que visem melhorar [...] infelizmente! No meu ponto de vista ele não traz medidas de melhoramento de combate a má qualidade do ensino. Ele é muito mais uma competição, uma classificação do que uma medida de ajuda, de auxílio ao professor (MARIA, 2020).

Mesmo generalizando os termos e com receio em falar por não possuir conhecimento teórico sobre as políticas de avaliação e tudo que permeia esse assunto, as professoras, a partir das práticas e vivências em sala de aula, percebem que somente o ato de quantificar os acertos nas provas e transformá-los em nota não promove uma melhora no ensino. As entrevistadas afirmaram que só tomam conhecimento das metas e notas do Ideb, como única informação passada pela gestão em reunião. Vale lembrar que o portal do Inep disponibiliza essas e outras informações ao público em geral.

As professoras acreditam que o Ideb de 2017, o último que elas tinham conhecimento até o dia da entrevista, não reflete o trabalho realizado pelos professores da escola em que

lecionam. Isso porque, segundo elas, reflete mais o tipo da turma, quando é indisciplinada e violenta, uma realidade do público das escolas em que lecionam. Sobre isso, a professora Francisca relatou que “não é o melhor resultado que a gente queria, mas que o trabalho pedagógico não depende só da professora, é no geral, o aluno tem que querer, a família tem que ajudar a escola. Então reflete sim o tipo de aluno que a gente tem hoje”. Já sobre os colegas de trabalho da Escola Estadual Maria Bonita, ela afirma:

tem uma equipe de professores maravilhosa. Algumas delas são professores da rede privada também que trabalha tão bem quanto certo? Desenvolve coisas para escola pública mais do que a particular, já que a particular escola determina muito que ela tem que fazer e na pública elas são mais livres, tem mais autonomia (FRANCISCA, 2020).

A professora Maria, também, justifica o resultado no Ideb de 2017, associando às características das turmas avaliadas na época, pois, segundo ela, “eram turmas muito difíceis, muito complicadas, comportamento, aluno com dificuldade, aluno que não sabia ler, era uma turma numerosíssima”. Também afirmou que os resultados do Ideb não influenciam na organização da escola e no trabalho pedagógico, como também não há reorganização dos processos de ensino-aprendizagem, e afirma que “como os alunos são outros, as características também da turma também mudaram. Eu não posso basear o trabalho da turma de 2018 com base no que foi a turma de 2017. Os alunos são outros, a participação é outra”. Porém, ela afirma que “apesar assim de não haver uma cobrança por parte gestão nem da Coordenação de ter que melhorar, esse índice tem que aumentar, mas nas reuniões tem um momento de reflexão sobre o trabalho pedagógico, se o Ideb refletiu o nível da turma ou não”. Algo que diferentemente ocorre na Escola Estadual Maria Bonita, como foi relatado pelas professoras Ana e Francisca:

Influencia porque a gente fica apreensiva né? Fica com aquele medo “Ah! a gente precisa melhorar nossa nota, nota de nossos alunos.” Porque [...] a nota é divulgada e tal e fica aquela coisa até meio competitivo entre as escolas. “A escola tal ficou com Ideb tanto, escola tal ficou com Ideb tanto”. Então a gente fica preocupada com a nossa nota, que eu nem sei se essa maneira de avaliar, de pensar e de moldar escola [...] eu não sei se é uma maneira correta de... se esse é um olhar correto, um olhar verdadeiramente pedagógico né? Que a gente fica preocupado com a nota da escola por causa do nome da escola. Eu fico preocupada às vezes, eu como professora. Então, eu acho que a maioria das escolas, não sei se sou eu, a gente olha mais por esse lado do que mesmo do ensino-aprendizagem do aluno. O lado positivo é que se mexe com a gente, a gente vai dar um jeito de fazer com que o ensino-aprendizagem aconteça né? (ANA, 2020).

Sim, com relação a nota sim. Como sempre a gente quer a meta sempre maior né? A gente teve esse resultado desse ano, então a gente trabalha em cima de que o resultado do ano seguinte seja melhor. Muda assim na questão de rever as práticas né? “Olhe pessoal vamos ver se a gente trabalhando assim com esses jogos, com essas atividades assim, a turma vai melhorar nessa questão do raciocínio lógico matemático. Vamos ver aqui alternativas de leitura que vai trazer esse aluno mais para perto da leitura para ele ter mais gosto” então muda no sentido de que a gente quer sempre melhorar. E isso são em todos os níveis, não só no quinto ano né? A gente sempre está buscando fazer com que esse aluno domine mais essas habilidades para a gente ter um resultado melhor (FRANCISCA, 2020).

Podemos perceber, no relato da professora Ana, uma apreensão em relação ao resultado do Ideb, que, segundo ela, provoca uma comparação entre as escolas, o que pode gerar uma competição indireta, já que não há uma premiação a ser alcançada, como ocorre na rede municipal de ensino da cidade com o Mapa Educacional. Para Brooke (2013):

A comparação de escolas é um procedimento legítimo na tentativa de identificar tanto aquelas instituições com dificuldade de desempenhar seu trabalho com eficácia quanto aquelas que possam servir como fonte de aprendizagem para as outras. Na sua tarefa de monitorar as escolas, a comparação permite que o gestor identifique imediatamente aquelas que estão com resultados destoantes ou, simplesmente, abaixo da média. A média pode não ser a medida ideal, por ser meramente normativa, mas no esforço de melhorar a qualidade da rede como um todo, ela serve como parâmetro (BROOK, 2013, p. 339).

Para o autor, essa comparação saudável, gera um sentimento de “culpabilização” e de “responsabilização” por parte da professora em conseguir resultados melhores não só pela aprendizagem do aluno, mas também pela imagem da escola perante a comunidade escolar. Um dos trechos, que chama a atenção na fala de Ana, é quando menciona a imposição e obrigatoriedade que o Ideb provoca em seu trabalho e que ela considera como algo positivo. A professora Francisca, também, expressa em sua fala o desejo por resultados cada vez melhores. O que Coelho (2008) denomina por “performatividade”, momento em que professores se sentem responsabilizados e, simultaneamente, comprometidos ou pessoalmente envolvidos com a gestão de resultados. A professora traz, em seu relato, falas da gestão para exemplificar como a escola se reorganiza a partir dos resultados do Ideb.

Esses sentimentos de “culpabilização” e de “responsabilização” apareceu mais uma vez quando questionamos sobre como repercute os resultados do Ideb e que efeitos têm produzido no interior da escola.

Essa última nota, nessa última reunião quando a gente ficou sabendo, ela repercutiu de forma negativa. Nós ficamos nos sentindo culpadas pela nota mais baixa. Acho que a autoestima de muitos professores do 5º ano, as minhas colegas ficaram bem triste, [...] depois nós conversamos, assim individualmente, nós conversamos e elas bem triste com a reunião [...] talvez até a forma como foi colocado, como se fosse uma culpa só delas, e não, é de toda a escola, de todo o sistema. Não é só do professor. [...] Eu fiquei bem mal. Depois quando disseram que eu ia ficar no quinto ano, eu fiquei bem assustado “ai meu Deus do céu!” Aí lá vem prova do Ideb tal aquela coisa (ANA, 2020).

Sim, ele repercute na escola como um todo, como eu já disse, para mudança de prática ou melhoramento que a gente sempre quer melhorar e na minha prática sim com certeza. A gente tá sempre buscando algo que melhore a maneira do aluno aprender que hoje em dia é muito difícil, tem muitas interferências na própria sala de aula mesmo para trazer esse aluno para ver se desejo de aprender né? São muito poucos os que têm essa vontade, esse desejo. Então a gente tem que estar sempre buscando isso e esses resultados (FRANCISCA, 2020).

A reunião relatada por Ana aconteceu antes da mesma assumir a turma do 5º ano, como descrevemos anteriormente, ela assumiu em 2019. Seus alunos realizaram a prova do Saeb, porém até o dia da entrevista o resultado não havia sido divulgado, ou seja, a nota que ela se refere é a que corresponde à avaliação de 2017, que foi 5,1, nota menor que a do ano anterior, 5,4.

A entrevista realizada com as professoras foi dividida em partes, sendo as 3 (três) primeiras utilizadas para conhecermos a rotina das professoras e o entendimento delas a respeito das avaliações externas, do Ideb e dos testes padronizados. Apresentamos e discutimos até os pontos que consideramos mais pertinentes. Posto isso, adentraremos na última parte da entrevista, destinada a conhecermos as condições objetivas e subjetivas de trabalho das professoras entrevistadas.

4.1 CONDIÇÕES SUBJETIVAS DE TRABALHO

Para a análise das condições subjetivas e objetivas de trabalho, utilizamos a análise de conteúdo como procedimento de pesquisa para expor, convenientemente, o material verbal coletado, pois, segundo Franco (2008), consideramos que:

São perfeitamente possíveis e necessários o conhecimento e a utilização da análise de conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa

concepção de ciências que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento (FRANCO, 2008, p. 10).

Para a organização da análise de conteúdo, sintetizamos nosso percurso em 3 (três) etapas, de acordo com Franco (2018): a descrição, a primeira etapa, trata da enumeração das características do texto, resumida após um tratamento inicial; a segunda é a interpretação, a significação concedida a essas características; e a última fase é a inferência, que “é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação” (p. 29).

Após a realização das entrevistas semiestruturadas, tabulamos todos os dados “para facilitar os procedimentos de agrupamentos, de classificações, de pré-análise, procedimentos estes vistos como indispensáveis para auxiliar a posterior criação de categorias” e, com isso, “a efetiva possibilidade de inferir, analisar e interpretar os dados” (FRANCO, 2008, p. 70). Inicialmente, organizamos os dados coletados em 2 (duas) categorias criadas: Condições Subjetivas de Trabalho e Ideb; e Condições Objetivas de Trabalho e Ideb. Escolhemos utilizar temas como unidades de registro, assim foram elaborados os quadros que seguem e explicitam como surgiram as novas categorias. Após cada quadro discorreremos uma análise sobre seus respectivos conteúdos.

As condições subjetivas são inerentes a qualquer trabalho humano, sendo que tais condições se apresentam numa proporção maior no trabalho docente devido à relação com os alunos, permitindo a avaliação e o planejamento constante, como afirma Oliveira (1998):

Constitui-se numa atividade consciente. O homem, ao planificar sua ação, age conscientemente, mantendo uma autonomia maior ou menor, dependendo do grau de objetivação do processo de trabalho em que está envolvido. Por exemplo, enquanto o processo de trabalho fabril é altamente objetivado, limitando a autonomia possível do operário na execução de suas tarefas, ao contrário, no caso do docente, seu processo de trabalho não se objetiva na mesma proporção, deixando uma margem de autonomia maior, pois a presença de professor e alunos permite uma avaliação e um planejamento contínuos do trabalho, orientando modificações, aprofundamentos e adequações do conteúdo e metodologias a partir da situação pedagógica concreta e imediata (OLIVEIRA, 1998, p. 2).

Posto isso, passaremos para análise de conteúdo da entrevista referente às condições subjetivas de trabalho dos professores.

Quadro 2 - Sentimentos explicitados pelas entrevistadas em relação ao trabalho de professor

Sentimentos explicitados	Professoras
--------------------------	-------------

Relacionados à satisfação pessoal: • Sou muito feliz. • Sou muito realizada [...] não me arrependo da escolha profissional. • Sou muito gratificada. • Maioria das vezes estou trabalhando tranquila. • Me sinto bem.	Maria; Francisca.
Relacionados a à insatisfação pessoal: • Não me sinto satisfeita. • Tenho muito que melhorar.	Ana
Relacionados à falta de reconhecimento social e as dificuldades da profissão: • Eu fico tão preocupada com a enxurrada de conteúdos. • Profissão muito dura. • Não é valorizada. • Não é reconhecida pela sociedade. • As dificuldades aparecem, assim como em toda profissão, tem momentos bons e momentos ruins. • Tenho que [...] pesquisar mais, levar mais materiais diferentes para sala de aula.	Maria; Ana; Francisca.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas (2020).

Como mostra o quadro 2, todas as entrevistadas relatam sentir a falta de reconhecimento da sociedade pelo trabalho do professor, bem como as dificuldades da profissão, dentre elas a grande quantidade de conteúdo e a exigência de aperfeiçoamento constante. Isso pode, em algum momento, deixá-las desmotivadas em relação ao trabalho.

Outro fato que podemos constatar é que a satisfação pessoal pela profissão nesse caso, pode não levar em consideração o ambiente de exercício da docência: a escola, visto que as professoras que lecionam na mesma instituição escolar explicitaram sentimentos opostos, enquanto uma se sente bem e trabalha tranquila, a outra diz se sentir insatisfeita. Paro (2018) considera isso como algo preocupante, pois quando “o trabalhador se relaciona com os objetos de produção que são sempre meros objetos, não há necessidade de que ele goste do que faça para que o produto tenha qualidade”, mas “isso tem implicações seriíssimas quando se trata de um trabalho, como a educação, em que o objeto de trabalho é um sujeito” (PARO, 2018, p.78) O trabalho docente, por não se tratar de uma atividade mecânica, necessita que o trabalhador sinta prazer em exercer sua profissão, pois isso influencia no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, na formação do educando.

Dando continuidade às discussões sobre o sentimento em relação à profissão docente, vejamos no quadro 3, a seguir, como as professoras se sentem após um dia de trabalho:

Quadro 3 - Sentimentos explicitados em relação após um dia de trabalho

Sentimentos explicitados	Professoras
Relacionados à satisfação pessoal: • Realizada.	Maria
Relacionados ao desgaste físico e mental: • A gente se sente exausto até porque não é um trabalho fácil. • Cansada, muito cansada. • Bem cansada. • Cansada porque são dois experientes. • A gente passa muito tempo em pé¹⁰ e a gente fala muito, então a voz fica comprometida.	Maria; Ana; Francisca
Relacionados à insatisfação/incompletude: • Sempre com aquela sensação, eu poderia ter feito mais ou de forma diferente. • São poucas as aulas que a gente fica assim realizada mesmo.	Ana; Francisca
Relacionados ao trabalho extraclasse: • As questões extra escolares [...] lhe deixa ainda mais cansada.	Maria

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas (2020).

Todas as professoras relataram sobre o cansaço após um dia de trabalho, além do desgaste físico e mental durante a aula, mais uma vez houve relatos sobre o sentimento de insatisfação e de cobrança pessoal após o expediente e a preocupação com a aula do dia seguinte. Além disso, foi citado o cansaço por trabalhar 2 (dois) expedientes em escolas diferentes, o que é realidade de muitos professores no Brasil, uma necessidade devido ao baixo salário. Podemos considerar que o sentimento de satisfação das entrevistadas está direcionado ao fato do prazer em educar, e não a profissão em si, devido a tantos percalços que permeiam à docência.

Nesse sentido, percebemos que, aos poucos, “o trabalho escolar se tornou mais flexível, as relações de trabalho nas escolas hoje são menos hierarquizadas”. No entanto, “o docente passou a assumir mais responsabilidades e funções. Também passou a ser mais responsabilizado pelos resultados do seu trabalho e da sua escola”, ou seja, os professores ganharam autonomia, mas as condições de trabalho não melhoraram de forma a permitir que o exercício da autonomia não se tornasse um fardo pesado para os educadores (OLIVEIRA, 2012, p. 457).

Observemos no quadro 4, a seguir, os sentimentos das professoras em relação à aprendizagem dos alunos.

¹⁰ Apesar das entrevistas terem sido realizadas durante a pandemia, quando o ensino remoto foi ofertado devido ao isolamento social, todos os relatos das professoras são referentes ao período das aulas presenciais.

Quadro 4 - Sentimentos explicitados em relação a aprendizagem dos alunos

Sentimentos explicitados	Professoras
Relacionados à satisfação: - No geral eu posso dizer que tiveram uma aprendizagem significativa [...] eu acho que eles aprendem. - peguei duas turmas a do ano passado e a desse ano que foram ótimas, a turma maravilhosa [...] eram alunos alfabetizados, apenas dois alunos que não eram alfabetizados [...] esse ano [...] eles são muito antenados, são muito inteligentes, apenas dois que não conseguem ler e um deles já tá quase lendo, falta pouco.	Ana
Relacionados ao processo construção: Sempre constante reflexão buscando sempre melhorar [...] processo de construção junto com eles, aprendendo e ensinando.	Maria
Relacionado a disciplinas: - Depende da disciplina, tem disciplina que eles participam mais. - Sempre tem aquele que tem um pouco de dificuldade em matemática [...] é muito bom em geografia e história [...] é bem relativo.	Ana; Francisca.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas (2020).

Nenhuma das entrevistadas conseguiu expressar diretamente o que sentem em relação à aprendizagem dos seus alunos. Diante do que foi exposto, a sensação é de que as docentes têm dúvida a respeito. Para uma delas, o sentimento de satisfação começa quando recebe uma turma em que a maioria dos alunos é alfabetizada. Se a professora considera “maravilhosa” ter uma turma que sabe ler, leva-nos a supor que deve ser “comum” haver muitos alunos que chegam ao 5º ano ainda não alfabetizados. Uma turma que necessite desenvolver a habilidade leitora ao final do Ensino Fundamental Anos Iniciais é algo incoerente de acordo com a BNCC. Logo, o documento prescreve que o processo de alfabetização deve ser concluído no 2º ano da primeira etapa do Ensino Fundamental, como já previsto no PNE 13.005/2014.

Nesse sentido, Brooke (2010) afirma que os fatores que influenciam na aprendizagem são, além de bons professores e uma boa gestão, um ambiente com foco na aprendizagem, composto por uma boa estrutura física e clareza na organização do trabalho e estratégias de ensino, além de um bom relacionamento com a comunidade e de mecanismos de autoavaliação e monitoramento das metas da escola.

No quadro 5, a seguir, apresentaremos os impactos gerados pela política de avaliação na vida pessoal das professoras.

Quadro 5 - Impactos gerados pela política de avaliação na vida pessoal

Sentimentos explicitados	Professoras
Relacionados à cobrança: • Não sinto nenhuma cobrança. • É normal, não tem essa pressão não. • A professora do quinto ano é mais cobrada sim, mas também não tem essa questão de ficar vigiando essas coisas não.	Maria Francisca
Relacionados a preocupação • O tempo todo preocupada com isso. É como se eu não conseguisse relaxar.	Ana
Relacionado a angústia • Ah causou sim, demais! Eu fico pensando nisso é bem angustiante.	Ana
Relacionada ansiedade • Não fico ansiosa	Maria

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas (2020).

Maria e Francisca relataram não sentirem impactos das políticas de avaliação na vida pessoal, mas, nas respostas, apareceram os termos “cobrança”, “pressão” e “ansiosa”, palavras comumente utilizadas para expressar sentimentos negativos sobre algo. O que nos faz cogitar que as políticas de avaliação impactam negativamente na vida dessas docentes, e que foi por elas naturalizadas de tal forma que elas não afirmam diretamente a existência desses impactos.

Além disso, uma das professoras, a Ana, mencionou que se sente angustiada desde o momento que soube que lecionaria na turma do 5º ano, sentia que a responsabilidade era maior devido à prova do Saeb e do Ideb. A respeito disso, vale lembrar que Ana e Francisca lecionam na mesma escola, sendo que Francisca afirmou não sentir o impacto das políticas avaliativas. Segundo Brooke (2010):

os sistemas de avaliação externa foram criados por três motivos: induzir mudanças nas práticas pedagógicas, definir prioridades de investimento em Educação e responsabilizar os atores escolares (professores, gestores e alunos) pelo desempenho. Nesse sentido, com várias ressalvas, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e a Prova Brasil são um sucesso. Claro que ainda não há grandes mudanças na prática escolar. Contudo, os exames induzem os professores a adequar o que ensinam ao que é cobrado. Todos começam a prestar mais atenção na forma como avaliam os alunos. E esse é um efeito bastante positivo em um sistema educacional federativo e desintegrado como o brasileiro e, certamente, se constitui em um indutor de melhorias (BROOKE, 2010, s/p).

Para o autor, as políticas de avaliação induzem melhorias no sistema educativo, a partir do momento que responsabiliza o corpo docente, principalmente os professores, que começam a adequar suas práticas ao sistema de avaliação, ou seja, a partir do momento que as avaliações externas induzem mudanças nas práticas pedagógicas, de alguma forma impactam no trabalho do professor e, conseqüentemente, na vida pessoal, pois são indissociáveis.

Quadro 6 - Avaliação dos pais e da gestão a respeito do trabalho do professor

Sentimentos explicitados	Professoras
Relacionados à satisfação dos pais e da gestão: • O que chega até mim é que é um trabalho bom • Sempre escuto comentários positivos então eu vejo como bom	Maria
Relacionados à dúvida quanto a satisfação da gestão: • Não é muito de elogios é mais de crítica, mas eu acredito que também gosta do meu trabalho [...] a rotatividade de professores lá é muito grande, quando a diretora não gosta do trabalho[...]eu sou a professora mais velha que tem mais tempo lá.	Francisca Ana
Relacionados a insatisfação da gestão: • Nunca estão satisfeitos, acha eu poderia ter feito melhor, poderia ter feito mais	Ana
Relacionados à dúvida quanto a satisfação dos pais: • Em relação aos pais, assim eles gostam do trabalho, mas acaba que a professora do 5º ano ela é vista um pouquinho como mais rígida	Francisca

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas (2020).

A professora Francisca acredita que a gestão gosta do seu trabalho, apesar de não receber elogios, mas pelo fato da alta rotatividade de professores na instituição, sendo que ela é uma das servidoras mais antigas da escola. Já Ana, que leciona na mesma instituição, afirma que a gestão nunca se mostra satisfeita. Esse sentimento de insatisfação da gestão, relatado por Ana, talvez seja pela ausência de elogios como foi mencionado pela colega Francisca.

Essa rotatividade em uma instituição escolar é preocupante, pois além de provocar insegurança ao professor, prejudica o desenvolvimento do aluno, visto que na educação os resultados ocorrem a longo prazo. Numa gestão democrática, o papel do gestor é de incentivar os professores e colaborar com o processo de ensino-aprendizagem do educando, pois, de acordo com Oliveira (1998), os gestores também exercem o trabalho docente.

Quanto à satisfação dos pais em relação ao seu trabalho, Francisca acredita que eles gostam, apesar de considerá-la uma professora rígida. Já a professora Maria, afirma que os pais e a gestão apreciam seu trabalho.

Vejamos, a seguir, o que as educadoras falam sobre a cobrança por partes dos pais em relação ao resultado do Ideb.

Quadro 7 - Cobrança dos pais devido a nota do Ideb

Sentimentos explicitados	Professoras
Relacionados à pouca ou nenhuma cobrança: • Não há nenhuma cobrança por parte dos pais. • Eles não valorizam tanto essa prova. • Nenhum questionamento por parte dos pais. • Eles nem perguntam, nem falam.	Maria Ana
Relacionados à falta de conhecimento dos pais sobre o Ideb: • Eles sabem que existem essa prova, mas eles não têm noção assim do quão é importante. Então eles não tocam muito no assunto. • Não, da comunidade não. Eles não são nem comunicados sobre essa nota não. Então não tem essa cobrança não, pela nota não.	Ana Francisca

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas (2020).

Nota-se que os pais não têm conhecimento sobre o que é o Ideb, sua importância e finalidade. Esse, provavelmente, seja o motivo para que não haja cobrança ou qualquer questionamento por parte dos pais. O que preocupa não é a inexistência de cobrança, e sim a falta de conhecimento básico sobre o Índice. O governo e a escola negligenciam quando não esclarecem a comunidade escolar sobre um processo avaliativo tão importante. Pais bem informados podem colaborar para um desempenho melhor dos seus filhos nas avaliações, além de garantir que eles não falem no dia da aplicação.

Quadro 8 - Sentimento de cobrança por parte da gestão em relação ao resultado do Ideb

Sentimentos explicitados	Professoras
Relacionados à cobrança verbalizada (diretamente): • Não tem muito um retorno assim de agradecimento não, mas se for o resultado negativo tem muitas críticas. • Existe essa cobrança quando chega a nota no desenrolar do tempo, é mais perguntando “E aí como é que tá os alunos? E o planejamento?”.	Francisca Ana
Relacionados a cobrança indiretamente: • A equipe da escola não tá falando, mas você sabe que quando sair a nota vão cair em cima de você. • Existe sim uma cobrança. Não no sentido assim de falar no trabalho realizado, mas de ficar cobrando mais [...] para os anos seguintes.	Ana Francisca

Relacionados à vontade pessoal:	Maria
• [...] não faz nenhuma cobrança em relação a resultados não [...] Claro que a gente leva em consideração sim para execução do nosso trabalho [...] é mais uma questão voluntária minha mesmo de trabalhar já nesse formato e preparando os alunos.	

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas (2020).

O quadro 8 mostra que as professoras que lecionam na mesma escola, Ana e Francisca, sentem-se cobradas pela gestão, de forma direta e indiretamente, devido às notas do Ideb. Elas relatam sobre a falta de apoio por parte da gestão, o que faz com que exista uma cobrança pessoal, interna maior. As educadoras não relataram o que gostariam que a gestão fizesse para apoiá-las, mas, diante de um dos relatos, percebemos que faz falta o simples fato de elogiar e reconhecer o trabalho realizado em sala de aula, como já mencionado em outro trecho da entrevista (ver quadro 6).

Durante toda a entrevista, o termo “cobrar” e seus derivados (cobra, cobrança, cobrando, cobrado) aparecem 42 vezes, um número expressivo se considerarmos a existência de somente 5 (cinco) perguntas contendo esse termo no questionário. Uma das entrevistadas afirmou não haver cobrança e que adapta suas aulas com base no Ideb e nas avaliações externas por vontade própria. Mais uma vez cabe aqui questionarmos se esse trabalho, denominado por Maria de “voluntário”, trata-se mesmo de uma vontade pessoal de adaptar a aula à avaliação do Saeb ou de uma cobrança indireta por parte da gestão, já internalizada pela professora. Para Birgin e Oliveira (2020):

No que diz respeito à responsabilização docente, o discurso é paradoxal: enquanto argumenta que "uma escola é tão boa quanto seus professores", políticas (e textos de recomendações dos Organismos Internacionais) excluem os professores e suas representações de mesas de negociação e intercâmbio, suas vozes e conhecimentos são ignorados e suas organizações sindicais contestadas. [...] As políticas de accountability são parte da mesma operação: atribuem centralidade à avaliação para medir a formação e o trabalho docente com dispositivos poderosos e amplos, fortemente difundidos pela OCDE. Essas orientações seguem tendo muita acolhida nos sistemas educacionais nacionais (BIRGIN; OLIVEIRA, 2020, p. 16).

Os autores criticam a exclusão dos professores em decisões importantes a respeito da educação e em políticas difundidas no Brasil. Esses profissionais vivem uma constante dicotomia, pois são responsabilizados, sabe-se da sua importância na escola, todavia são ignorados nas políticas de *accountability*.

4.2 CONDIÇÕES OBJETIVAS DE TRABALHO

Consideraremos como condições objetivas de trabalho do professor a organização e o planejamento didático, o suporte pedagógico da escola e da Secretaria de Educação, a formação continuada e os cursos de capacitação, a valorização do trabalho (salário, PCC, piso, jornada de trabalho e formação), a estrutura física da escola (sala de aula, biblioteca, mesas, cadeiras, laboratórios etc.) e os desafios no processo de aprendizagem dos alunos.

Mostraremos, a seguir, os quadros com as categorias referentes às condições objetivas de trabalho dos professores elaborados a partir das entrevistas. Em seguida, discutiremos sobre as respostas apresentadas pelas entrevistadas a partir à luz do referencial teórico.

Quadro 9 - Desenvolvimento e organização do planejamento do professor

Práticas relatadas	Professoras
Práticas desenvolvidas com orientação da escola: • A gente planeja na escola, o que precisa pede, ela (coordenadora) providência e acompanha. • A gente é orientada a fazer o planejamento semanalmente. [...] Tem o plano anual que nós fazemos juntos e tem o plano diário. Aí toda semana coordenadora olha o nosso caderno.	Francisca Ana
Práticas desenvolvidas sem orientação da escola: • Eles só nos dão essas orientações a nível de projetos da escola de atividades a serem realizadas, sugestões só.	Maria
Práticas planejadas com base nos livros didáticos e projetos : • Meu planejamento ele é baseado nas orientações da equipe da coordenadora no início do ano, nos projetos que a gente desenvolve anualmente, no próprio livro didático e nos projetos pessoais a nível de 5º ano, projetos que eu desenvolvo. • Planejamento anual que tem um modelo, mas o diário fica ao nosso critério.	Francisca Maria
Práticas planejadas com base nas competências e habilidades : • Fazia aquele com objetivos, conteúdos, metodologia [...] depois eu troquei o objetivo por habilidades, por orientação da secretaria de educação	Ana

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas (2020).

De acordo com as professoras, todas elaboram planejamentos anuais e diários, porém somente as que trabalham na mesma instituição relataram ter o acompanhamento semanal da coordenação. Mesmo com esse acompanhamento, uma das docentes afirmou que a organização do planejamento diário fica a seu critério, já a sua colega de trabalho diz que sua forma de planejar, atualmente, segue as orientações da Secretaria de Educação. Com base no

que foi relatado, acreditamos que as orientações chegam até a escola, porém fica a critério de cada professor acatá-las. Ao mesmo tempo em que há uma cobrança por resultados, a escola permite que o trabalho do professor seja de sua inteira responsabilidade. Algo que também acontece na escola da outra entrevistada, que afirma ser orientada somente no início do ano letivo e que seu planejamento é baseado no livro didático e em projetos que ela desenvolve.

Planejar é uma ação importante no trabalho do professor e no desenvolvimento dos alunos, ou seja, no processo de ensino-aprendizagem. Deve ser realizado em conjunto com a coordenação pedagógica, com base no PPP da escola, tomando como referência os documentos legais que norteiam o ensino no país, como a Base Nacional Comum Curricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Nacionais de Educação, o Plano Nacional de Educação, a Lei de Diretrizes e Base, entre outros documentos legais norteadores.

Quadro 10 - Suporte pedagógico que a escola disponibiliza aos docentes com relação as avaliações externas

Suporte relatados	Professoras
Relacionado ao fornecimento material didático impresso: • Nós contamos apenas com o básico que é o livro e algumas atividades impressas [...] Só isso mesmo livro, quadro, caderno e atividades impressas. • Só questão da impressão do simulado. • A gente elabora simulados a serem aplicados com os alunos, sugestões de atividades, de vídeos.	Francisca Ana Maria
Relacionado a orientações pedagógicas: • Através das orientações, reuniões, conversas e de sugestões.	Maria
Relacionado a elaboração de material: • Não tem assim outro tipo de acompanhamento não. A gente pesquisa, os professores.	Francisca

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas (2020).

As professoras que lecionam na mesma escola, Ana e Francisca, novamente, deram respostas semelhantes ao serem questionadas sobre o tipo de suporte pedagógico que a escola disponibiliza aos docentes com relação às avaliações externas. Ambas relataram que o suporte resume-se em material didático impresso. Uma delas fez questão de frisar que não há qualquer outro tipo de acompanhamento, assim como foi relatado sobre o planejamento. Mais uma vez mostra-se que a responsabilidade pelo desenvolvimento dos alunos na prova do Saeb e, consequentemente, o resultado do Ideb é do professor. A professora Maria relatou que, além da disponibilização do material impresso, recebe algumas orientações e sugestões de atividades por parte da coordenação.

Além do suporte pedagógico disponibilizado pela escola com relação às avaliações externas, as professoras relataram sobre o apoio pedagógico da Secretaria de Educação para as escolas melhorarem seus resultados, a seguir:

Quadro 11 - Suporte pedagógico/apoio da Secretaria de Educação para as escolas melhorarem seus resultados no Ideb

Relatos	Professoras
Relacionado a desconhecimento: • Que eu tenha conhecimento não. • Bom, não que eu conheça. • Não, acredito que não, se tem eu desconheço.	Maria Ana Francisca
Relacionado à falta de comunicação (informação): • Nunca foi me repassado, nunca escutei algo do tipo não sobre esse apoio, suporte não. • Se tem alguma não chegou até mim ainda não. • Nunca participei de nada assim enviado da secretaria Direc não.	Maria Ana Francisca

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas (2020).

Sobre a existência de suporte pedagógico/apoio da Secretaria de Educação para as escolas melhorarem seus resultados, todas as entrevistadas tiveram respostas convergentes. As professoras relataram desconhecer a existência desse suporte direcionado às avaliações, que nunca foram informadas ou participaram de qualquer formação, ou seja, de acordo com o que foi relatado, falta apoio para o desenvolvimento do trabalho das professoras, não só da coordenação pedagógica das escolas onde lecionam, como também da Secretaria de Educação, 12º Direc, responsável pelas escolas estaduais da cidade de Mossoró.

Nesse sentido, Brooke (2010) acredita que, para a avaliação externa ser mais eficiente, “esse passo tem de ser no sentido de melhorar o processo de responsabilização com base nos resultados dos testes”. Para o autor, o certo seria a rede oferecer suporte e instrumentos para que a formação continuada fosse realizada de maneira a atender as necessidades dos professores, com a intenção de melhorar a atuação dos que precisam e de manter o nível dos que vão bem, estimulando-os a compartilhar suas experiências com os demais educadores.

Além disso, se considerarmos o que propõe a Matrizes de Referência do Saeb (ver item 2.2) sobre as "Práticas pedagógicas" no tema do eixo “Ensino e Aprendizagem”, que afirma que a atividade docente não acontece isoladamente e que depende também do apoio que os professores têm à sua disposição para executar seu trabalho e que “comporão a avaliação informações acerca do suporte pedagógico disponível aos docentes, podendo ser esse suporte fornecido por meio de materiais instrucionais ou pela existência de equipes

pedagógicas e/ou interdisciplinares" (BRASIL, 2019. p. 35). Assim sendo, diante dos relatos, podemos inferir que falta suporte pedagógico no trabalho dessas professoras.

Quadro 12 - Formas de como conhecimentos pedagógicos apreendidos nas atividades de formação continuada ou cursos de capacitação atendem às demandas da sala de aula

Demandas relatadas	Professoras
Relacionado a solução de conflitos: - Nos ajudam [...]formas de solucionar conflitos que há na sala de aula. - Servem para gente trocar situações, dá sugestão, dizer se já teve um problema parecido e como foi que resolveu. É mais para troca.	Maria Francisca
Relacionado a metodologias didáticas: - Nos ajudam [...] a buscar novas atividades, novas dinâmicas, novas metodologias. - sugerem algumas ideias, você acha que não dá certo na sua sala de aula, mas você procura formas de dar certo.	Maria Ana
Relacionado a reflexão sobre a prática pedagógica: - nos ajudam a refletir. - as vezes um pouco de reflexão ou uma mudança ali outra acolá. - atende no sentido de a gente trocar ideias, de contar situações [...] assim nas reflexões, nos textos para refletir [...] é meio superficial.	Maria Ana Francisca
Relacionado a autoestima docente: [...]levanta um pouco a autoestima do professor [...] tem o lado negativo também em toda aquela positividade, que é como se a sala de aula as vezes fosse “Alice no país das maravilhas”.	Ana
Relacionado as novas tecnologias: Sinto muita falta de um curso direcionado, totalmente direcionado, a questão das tecnologias.	Ana
Relacionados ao Atendimento Educacional Especializado: Aquele meu aluno que tem necessidade educacional especial [...] acho que deveria ter mais curso direcionado a isso.	Ana

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas (2020).

Sobre as formas de como os conhecimentos pedagógicos apreendidos nas atividades de formação continuada ou cursos de capacitação atendem às demandas da sala de aula, as professoras foram unânimes em considerar que ajudam a refletir sobre a prática pedagógica. Além disso, consideraram que esses momentos propiciam troca de ideias para solução de conflitos na sala de aula e aquisição de novas metodologias. Uma das professoras diz sentir necessidade de formação continuada voltada às novas tecnologias e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para atender melhor os alunos com necessidades educativas especiais, considerando que cursos de capacitação ajudam, também, na autoestima do professor.

Investir em Cursos de Capacitação e em Formação continuada, segundo Oliveira (2012), é valorização profissional e

ocupa lugar central na educação de qualidade. Não há boa educação sem o exercício profissional competente e responsável. No caso específico da docência sabemos que quanto mais bem formado e gozando de boas condições de trabalho incluindo carreira e remuneração, maior será a autonomia profissional e melhores serão os resultados educativos. A valorização docente foi um termo cunhado em 1980, juntamente no seio das lutas pelo direito a educação de qualidade para toda população (OLIVEIRA, 2012, p. 456).

A autora considera que a valorização profissional deve estar assentada sobre o tripé: formação inicial e contínua; condições de trabalho e carreira; e remuneração. Nesse sentido, as falas das professoras ganham força quando mencionam a necessidade de cursos direcionados às necessidades atuais, pois sabemos que os cursos de capacitação e a formação continuada devem atender as demandas de sala de aula e compõem as medidas de valorização profissional. Sobre isso, vejamos, a seguir, como as professoras analisam a valorização profissional nos seguintes itens: Salário, PCC (Plano de Cargo e Carreira), piso, jornada de trabalho e formação.

Quadro 13 - Valorização do trabalho nos seguintes itens: Salário, PCC (Plano de Cargo e Carreira), piso, jornada de trabalho, formação

Opiniões relatadas	Professoras
Relacionado a jornada de trabalho: - Jornada de trabalho também é bastante cansativo porque muitas vezes além das horas que nós estamos em sala de aula todo dia trazemos tarefas para casa. - não pode deixar a turma sem professor [...] você não pode marcar uma consulta porque você tem que faltar, porque [...] é no horário que você tá em sala de aula.	Maria Francisca
Relacionado ao Plano de Cargo e Carreira: - O nosso plano de carreira também não é tão motivador assim. - Toda vida tem que estar lutando para conseguir os direitos. Não tem a questão da valorização pelos cursos de especialização, nem pelo tempo, nem de letra, nem de nível. A gente só recebe se entrar na justiça, coisa que não acontece em outras áreas. - Nós não temos o nosso plano de carreira respeitado muitas vezes para a gente ter uma alteração de nível, de letra nós temos que entrar na justiça.	Maria Ana Francisca
Relacionado ao Salário e piso salarial: - O salário não é lá essas coisas não. - O professor não é valorizado não [...] a questão do salário, qualquer cargo	Maria Ana

de outro curso, qualquer outra área, a pessoa ganha melhor do que o professor.	Francisca
• Temos que brigar durante anos para que haja essa alteração no nível do nosso salário também para que o piso seja respeitado.	
Relacionado a Formação:	Francisca
• Formação dentro da própria Secretaria da Educação não acontece, por quê? Porque qualquer outro cargo até mesmo da gestão [...]pode sair para o curso de formação [...], mas o professor ele não pode sair da sala de aula.	

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas (2020).

“A classe dos professores é totalmente desvalorizada pelo governo, pela sociedade em si não é reconhecida”. Essa fala da professora Maria resume bem a opinião de todas as entrevistas, como mostra o quadro 13. O salário, considerado baixo, inferior as demais classes com a mesma escolarização, e o Plano de Cargo e Carreira, que para ser cumprido só por meio judicial, foram os itens mais citados que comprovam o sentimento de desvalorização do trabalho do professor. Outro ponto levantado pelas entrevistadas foi a respeito da jornada de trabalho que, além de exaustiva, pois não se limita somente ao espaço escolar, também compromete a realização de cursos de formação, a vida pessoal e as atividades básicas necessárias, como ir a uma consulta médica.

Numa pesquisa realizada em 2009, por Dalila Oliveira, sobre as condições de trabalho e o perfil dos trabalhadores da educação básica de escolas públicas municipais e estaduais, constatou-se que 64,4% dos professores do Rio Grande do Norte declararam-se insatisfeitos, e 26,2% muito insatisfeitos com seu salário. Além disso, dentre os 7 (sete) estados pesquisados, o RN foi o estado que apresentou maior percentual de docentes (81,6%) que declararam levar frequentemente atividades do trabalho para fazer em casa.

Sobre a valorização do trabalho do professor diante das políticas de *accountability*, fala-se que o professor é chave para o sucesso do estudante e que é necessário valorizar seu trabalho, mas na linguagem dos reformadores isso significa pagar bônus e não salários maiores para a categoria (FREITAS, 2018). Além da valorização profissional, uma instituição escolar com uma boa estrutura física e bem equipada contribui para o exercício da profissão docente. Sobre isso, vejamos, a seguir, o que as professoras relataram sobre a contribuição da estrutura física da escola para o trabalho com os alunos:

Quadro 14 - Contribuição da estrutura física da escola (sala de aula, biblioteca, mesas, cadeiras, laboratórios etc.) para o trabalho com os alunos

Situações relatadas	Professoras
Relacionado à biblioteca:	Maria

• A escola não conta com um espaço adequado a biblioteca. • Eles (alunos) ficam bem apertados, não tem cadeira para todo mundo, porque todas as salinhas também são bem pequenas. • O problema que tem é que elas (todas as salas) são pequenas.	Ana Francisca
Relacionado ao laboratório: • O laboratório de informática não está funcionando, não há internet de boa qualidade. • Sala de multimídia [...] não funciona [...] os computadores estão quebrados todos.	Maria Francisca
Relacionado à estrutura física no geral: • A escola vem sofrendo há muito tempo com questões estruturais. • É bem bonitinha escola, arrumadinha, mas é isso os espaços são pequenos. • Muito bem conservada.	Maria Ana Francisca
Relacionado às salas de aula: • As salas de aulas, apesar de elas não serem tão amplas, as salas são bem pequenas para o número de alunos [...]temos ar-condicionado nas salas, então isso já facilita eles não ficam reclamando do calor. • Todas as salas têm ar-condicionado, tem uma televisão. Então não tem aquele transtorno da gente tá precisando levar projetor isso facilita.	Ana Francisca
Relacionado ao pátio/quadra de esporte: • Nós não temos quadra, a gente sente muita falta de quadra para fazer uma atividade lúdica, uma atividade educativa atividade de educação física. A gente se vira com que tem. Nós temos um salãozinho[...] a gente brinca lá faz as atividades lá, mas a gente sente muita falta de um espaço maior. • Um espaço aberto onde você possa realizar dinâmica contribui bastante, mas infelizmente não é realidade da escola.	Ana Maria

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas (2020).

Como pode ser observado no quadro 14, as escolas estaduais, tanto a Virgulino Ferreira da Silva, quanto a Maria Bonita, não possuem uma biblioteca adequada que atenda a todos os alunos. Além disso, de acordo com as professoras, a falta de um laboratório de informática e de acesso à internet limita o trabalho. Algumas relataram sentir a necessidade de uma quadra para as atividades físicas e lúdicas, elas acreditam que um espaço aberto contribuiria bastante para o desenvolvimento dos alunos

Percebe-se que as salas de aula da Escola Estadual Maria Bonita, onde 2 (duas) lecionam, Ana e Francisca, são mais confortáveis do que as salas da escola da professora Maria, visto que mesmo sendo pequenas no tamanho, possuem televisor, algo que favorece as aulas audiovisuais, e aparelho de ar-condicionado, possibilitando uma sensação de bem-estar devido ao clima da cidade que apresenta altas temperaturas o ano inteiro. Segundo a professora Francisca, isso só foi possível “através de projetos para arrecadação de festa

junina, essas coisas, a gente conseguiu ao longo do ano equipar a escola”. Algo semelhante é realizado na escola que Maria leciona: “apesar de haver todo o esforço da equipe gestora buscando realizar mutirões, vaquinhas, rifas para melhorar algumas questões estruturais, ela não consegue resolver todo problema estrutural e físico da escola”.

Diante dos relatos acima, até parece que ambas as professoras, Francisca e Maria, lecionam na mesma escola, porém o que ocorre é que escolas localizadas em bairros distintos, recorrem a artifícios semelhantes para conseguir suprir as necessidades estruturais para proporcionar um ambiente escolar mais seguro e confortável aos seus alunos. Isso nos faz levantar questões demasiadamente tão importante quanto às condições físicas das escolas, diante de tudo que foi exposto ao longo de toda a entrevista: por que a equipe gestora também não apresenta esforços para melhorar as condições pedagógicas, oferecendo o suporte, negligenciado pela Secretaria de Educação, aos professores? Será que para a gestão, a qualidade da educação está somente direcionada às condições física-estruturais que a escola oferece ou por que considera que sua responsabilidade se limita somente às condições objetivas de trabalho, sendo as pedagógicas de responsabilidade somente do professor?

Sobre o uso das tecnologias, a qual as professoras relataram sentir falta, tanto de cursos de capacitação na área, quanto de aparelhos eletrônicos, e a internet que as escolas não possuem, é importante frisar que:

As tecnologias (novas e velhas) [...] nos oferecem infinitas perspectivas de maior conforto e desfrute, mas não nos isenta do cuidado permanente para que seu uso seja adequado aos fins propostos. Só um pensamento totalmente desprovido de senso crítico pode acreditar que as tecnologias “resolvem tudo”. Em educação, também são antigas as ilusões – amparadas no amadorismo pedagógico – de que tudo se resolve pelo uso das “novas tecnologias”; e a razão mercantil tem cada vez mais se valido desse equívoco para vender a maior quantidade de mercadorias ao setor educacional, sem outro objetivo que não o lucro (PARO, 2018, p. 93).

O autor ressalva que,

O entusiasmo com as novas facilidades que a tecnologia nos oferece deve [...] ser acompanhado pela vigilância com respeito aos malefícios que seu uso inadequado pode proporcionar [...]. Os materiais e processos novos devem facilitar o estreito relacionamento humano entre educadores e educandos, jamais servir para substituí-lo (PARO, 2018, p. 94).

É lisonjeável o esforço da equipe gestora em equipar a escola, apesar de não ser sua responsabilidade promover eventos na escola para esse fim, entretanto, pouco ou nada vale se

não houver o mesmo cuidado com as condições subjetivas de trabalho das professoras, pois são elas que farão uso adequado dessas ferramentas tecnológicas com fins pedagógicos.

Mostraremos, a seguir, segundo os relatos das professoras, quais os principais desafios para melhorar a aprendizagem dos alunos:

Quadro 15 - Principais desafios para melhorar a aprendizagem dos alunos

Desafios relatados	Professoras
Relacionado a participação da família: • A gente não tem o apoio da família, a gente não tem com quem contar da família em si. • Quando ele ver que não há esse acompanhamento familiar ele tende também a se desmotivar e até não realizar atividades como deveriam ser realizadas. • Às vezes a própria família não valoriza o aluno, manda para escola só para não perder o bolsa família para não ficar com falta, mas não incentiva a criança. • alunos que têm mais necessidades, que demonstram questões de indisciplina, tem deficiência na aprendizagem, eles não têm acompanhamento familiar.	Maria Francisca
Relacionado a motivação do aluno: • [...] estimular essas crianças que estão inseridas [...], mostrar a importância do estudo importância da consciência cidadã. • [...] é atrair o aluno, é chamar atenção dele [...] atrair o aluno para o universo do conhecimento. • [...] a falta de interesse. Porque é difícil, não adianta só a gente querer, quando o aluno não quer aí é difícil de trabalhar. [...] Não tem interesse de fazer as atividades, as próprias avaliações eles não se preocupam com isso.	Maria Ana Francisca
Relacionado a estrutura física da escola: • [...] além das questões estruturais na escola.	Maria
Relacionado a indisciplina: • [...] a questão da indisciplina [...] é um fator assim que atrapalha muito as aulas e aprendizagem.	Francisca

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas (2020).

Apesar de relatarem, anteriormente, a falta de condições estruturais na escola, esse ponto negativo só foi apresentado por uma das entrevistadas como sendo um dos principais desafios para melhorar a aprendizagem dos alunos. O ponto unânime entre as professoras foi sobre a falta de acompanhamento da família e a desmotivação dos alunos. O que nos faz questionar: É de responsabilidade do professor motivar os alunos a quererem estudar? Sem o apoio dos pais, essa motivação é possível?

Outra relação citada pelas docentes foi a indisciplina e a falta de interesse. O que nos levanta outra dúvida: É a falta de interesse pelos estudos que faz com que o aluno ocioso seja indisciplinado ou é a indisciplina do educando que provoca nele o desinteresse pela aula? Mesmo que pareçam semelhantes, as 2 (duas) situações exigem estratégias diferentes. Na primeira situação, é necessário que o professor crie estratégias didáticas para chamar atenção do aluno e provocar interesse dele pela aula, usando do lúdico, por exemplo.

Já no segundo caso, se for percebido que a criança é indisciplinada devido a questões familiares, como falta de limites ensinados pelos pais, e que isso reflete na sala de aula, tal mudança de comportamento, provavelmente, só será possível com o apoio e acompanhamento dos pais. De acordo com o relato das professoras, elas enfrentam a segunda situação, que é agravada pela falta de apoio dos pais, tornando isso um dos principais desafios para melhorar a aprendizagem dos alunos. Segundo Paro (2018), isso não exime o docente de sua função: levar os alunos a quererem aprender.

A omissão da constatação básica da Didática de que o educando só aprende se quiser tem feito com que a escola em vez de procurar superar sua incompetência em ensinar, acabem culpando os alunos por não quererem aprender. Assim, a tarefa que a escola cumpre realizar passa a ser desculpa para a sua não realização. Ignora-se que a função básica da escola como educadora é precisamente levar os educandos a quererem aprender (PARO, 2018, p. 4).

Apesar disso, o autor compreende a indignação dos professores por saber que é frequente a existência de crianças e adolescentes que desobedecem às regras de convivência mais simples, que desrespeitam verbal e fisicamente adultos e colegas e que se recusam a dedicar-se aos estudos. Paro (2018) alerta que, diante dessa situação, os educadores não devem aderir ao senso comum, fazendo um diagnóstico equivocado sobre as razões desse mau comportamento, alegando que isso se deve ao fato de os pais não dizerem mais “nãos” aos filhos.

O que autor vem chamar de “ideologia do não” nem sempre é a causa do problema, visto que vivemos em uma sociedade onde é raridade os adultos educarem por meio do “sim”. Os pais acabam exigindo que a escola faça o mesmo, assim quando os professores não conseguem dialogar com seus educandos, a dedução natural é partir para o autoritarismo, o que para o autor é compreensível, porém “não se deve aceitar como certa alguma coisa que é inteiramente contra boa prática pedagógica” (PARO, 2018, p. 45).

Diante disso, sintetizamos as categorias de análise desta pesquisa no quadro 16, a seguir:

Quadro 16 - Apresentação geral das categorias de análise

Categorias a priori	Categorias a posteriori	Descritores encontrados
CONDIÇÕES OBJETIVAS DE TRABALHO E O IDEB	Suporte pedagógico.	Ausência de suporte pedagógico da escola e da Secretária de Educação.
	Cursos de capacitação e formação continuada.	Necessidade de cursos de capacitação direcionado às avaliações.
	Valorização profissional.	Desvalorização do trabalho relacionado a salário, PCC e jornada.
	Estrutura física da escola.	Falta de estrutura física que atenda a demanda.
	Desafios para melhorar a aprendizagem dos alunos.	Desinteresse dos alunos.
CONDIÇÕES SUBJETIVAS DE TRABALHO E O IDEB	Cobrança por parte da gestão devido a nota do Ideb.	Sentimento de cobrança e responsabilização.
	Sentimentos após um dia de trabalho	Cansaço físico e mental devido à sobrecarga de trabalho.

	Avaliação da gestão a respeito do trabalho do professor.	Falta de reconhecimento por parte da gestão.
	Sentimentos em relação ao trabalho de professor.	Falta de reconhecimento pela sociedade.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Por considerarmos, assim como Oliveira (2006), que a categoria trabalho docente abarca os sujeitos nas suas complexas dimensões, experiências e identidades, e as condições em que as atividades são realizadas no ambiente escolar, compreendendo atividades, responsabilidades e relações que se realizam na escola para além da regência de classe. Percebemos que junto às reformas educacionais iniciadas na década de 90, a consolidação da gestão democrática com a LDB 3.394/96 trouxe maiores exigências ao trabalho docente. O que se percebe nas falas das professoras é que elas são extremamente demandadas no seu trabalho e com frequência sentem-se responsáveis pelo desempenho de seus alunos e da escola (OLIVEIRA, 2006).

Além do sentimento de cobrança e de responsabilização, o que teve destaque no discurso das professoras foi a necessidade de cursos de capacitação direcionados às avaliações. Sobre isso, Assunção e Oliveira (2009) relatam que:

À medida que se tornam mais complexas as demandas às quais as escolas devem responder, também se complexificam as atividades dos docentes. Estes se encontram muitas vezes diante de situações para as quais não se sentem preparados, seja pela sua formação profissional ou mesmo por sua experiência pregressa. Quanto mais pobre e carente o contexto no qual a escola está inserida, mais demandas chegam até elas e, conseqüentemente, aos docentes. Diante da ampliação das demandas trazidas pelas políticas mais recentes, o professor é chamado a desenvolver novas competências necessárias para o pleno exercício de suas atividades docentes. O sistema espera preparo, formação e estímulo do sujeito docente para exercer o pleno domínio da sala de aula e para responder às exigências que chegam à escola no grau de diversidade que apresentam e na urgência que reclamam (ASSUNÇÃO e OLIVEIRA, 2009, p. 354-355).

Para as autoras, as reformas educacionais e as transformações socioeconômicas interferiram na escola, principalmente no trabalho do professor. Em seu trabalho, intitulado *Intensificação do trabalho e saúde dos professores*, as escritoras trazem, com base nos conhecimentos em ergonomia, que trabalhar sobre pressão temporal pode implicar em abandono de esforço em se aproximar dos alunos e de suas necessidades, manifestando perda

da qualidade e a sensação de trabalho inacabado ou objetivo não alcançado (ASSUNÇÃO E OLIVEIRA, 2009).

Sobre a falta de motivação dos alunos, cabe ainda destacar que o papel do educador é mais complexo do que lhe é atribuído. Segundo Paro (2018, p. 88):

Na visão tradicional, o bom professor é apenas aquele que tem um domínio pleno do “conteúdo” (leia-se: conhecimentos) e consegue dosá-lo e organizá-lo de forma a transmiti-lo aos alunos [...] Isso supõe que os estudantes já venham à escola interessados em aprender, o que está bem longe da realidade, especialmente quando se trata de crianças e adolescentes, em fase de formação de suas personalidades, e que não tenham ainda aprendido, por vias educacionais adequadas, a querer aprender.

Isso significa que, quando o professor percebe que seus alunos não têm interesse pelas aulas e reconhece que isso dificulta a aprendizagem deles e não faz nada para motivá-los, esse professor limitou-se a uma visão tradicional conteudista da sua profissão. O que não parece ser o caso das professoras entrevistadas, pois além de perceberem as dificuldades dos alunos, demonstram preocupação e esforços para possibilitar uma aprendizagem significativa, mesmo com as limitações estruturais e materiais das escolas e sem suporte pedagógico.

Segundo Brooke (2010), nos Estados Unidos, em meados da década de 1960, alguns estudos foram realizados para explicar o fato de que os alunos aprendiam em algumas escolas, mas não em outras. Nesse momento, observando o que é mais óbvio e comparando os resultados, pode-se concluir que o desempenho dos alunos depende de sua origem e nível socioeconômico. Nomeou-se “de efeito família à influência que os pais e o ambiente em que a criança é criada têm na aprendizagem”. Com tempo e novas pesquisas, criou-se o “efeito escola”, pois constataram que “o que acontece na escola faz diferença no desempenho do aluno”. Esse efeito é composto por vários itens que impactam os processos de ensino-aprendizagem, o que para o autor impacta na eficácia da instituição. Nessa pesquisa, constatou-se “que a relação professor/aluno é o fator que tem maior peso nessa composição. A formação, o comprometimento e a capacidade de ensinar desse profissional têm de fato poder de alterar o desempenho das turmas”. Segundo Brooke (2010, s/p):

pelo menos 20% do desempenho do aluno é determinado pelo que acontece dentro da escola. Pode parecer pouco, mas não é. Imagine 20% de influência positiva a cada ano de escolaridade. Uma trajetória de boas instituições e bons professores, além da possibilidade de acesso e ampliação cultural que o espaço escolar oferece, podem transformar a vida de uma criança, por mais desfavorável que seja o ambiente em que é criada. É o trabalho dos

professores e gestores que vai ou não permitir que esses 20% façam a diferença.

Em sua fala, o autor responsabiliza professores e gestores pelo desempenho do aluno, sem tampouco considerar as adversidades que possam existir dentro da própria escola, enquanto espaço dependente do poder público no âmbito financeiro e burocrático, isso inclui olhar para as condições de trabalho desses profissionais. Sobre isso, a coordenadora de políticas educacionais da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Andresa Pellanda (2018), alerta que os resultados do Ideb são o reflexo da desigualdade do Brasil. Enquanto alguns estados apresentam melhores notas, outros apresentam os piores resultados, o que significa que não existe uma política educacional igualitária, que não se olha para quais insumos de qualidade há dentro da escola, como os professores estão ou não são valorizados, e as funções de trabalho do profissional de educação. Isso tudo não aparece na avaliação do Saeb. A culpa desse resultado insatisfatório acaba recaindo injustamente sobre o estudante que realizou a prova e o professor que o ensinou. A coordenadora ressalta que “precisamos olhar com cuidado para esses dados.”

Muito se fala em educação pública de qualidade e pouco se discute qual qualidade é desejada. Entendemos que existem múltiplos conceitos, mas nenhuma definição única de qualidade que abarque a heterogeneidade da sociedade brasileira, pois para cada realidade, há uma necessidade diferente. Defini-la em sua completude talvez não seja possível, principalmente pela constante evolução social, tecnológica e digital. Entretanto, podemos afirmar que pais, professores, alunos e comunidade escolar esperam que não seja preciso lutar pelo óbvio, pelo básico para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça. Espera-se que a educação pública seja considerada pilar de uma sociedade e tratada como tal, que deem aos seus atores o devido destaque e respeito, esta seria a definição mais aproximada de uma educação de qualidade que estamos galgando nesse momento. Se a alcançarmos, possivelmente, daqui a algumas décadas, precisaremos redefini-la.

Acreditamos que educação pública de qualidade começa quando a escola possui todos os meios para que se possa alcançar o que se é estabelecido nos documentos legais desde a Constituição Federal 1988, que garante educação a todos. É quando escola, professores e gestores podem se dedicar na formação integral do educando como ser social-cultural, ao invés de terem que se preocupar exclusivamente com os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática para alavancar nos resultados nas avaliações externas e preparar seus alunos somente para atender demandas do mercado de trabalho. É quando, principalmente, o foco

está em buscar de caminhos para que o ensino-aprendizagem aconteça, e não em encontrar os culpados pelos resultados negativos nas avaliações externas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir sobre as políticas de avaliação amplia o debate sobre o uso de resultados e indicadores como instrumento de aferição da qualidade da educação, e nos ajuda a problematizar os desdobramentos dos mecanismos de *accountability* nas escolas e seus impactos no trabalho docente. Com o objetivo de provocar reflexões sobre o Ideb e as condições de trabalho dos professores da rede estadual de Mossoró para contribuir com o debate sobre os impactos das políticas de avaliação nas escolas, por meio da revisão de literatura, apresentamos discussões sobre o processo histórico das avaliações externas no Brasil, que atendem a demanda dos organismos multilaterais de financiamento, como o Bando Mundial e o FMI, bem como para possibilitar a participação do Brasil na OCDE.

Discorreremos sobre as críticas em torno das avaliações em larga escala, sobretudo a padronização dos testes e o achatamento do currículo escolar que limita a avaliar somente as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Percebemos que seria importante que outras áreas de conhecimento fossem avaliadas, o que, além de criar uma referência mais ampla sobre a aprendizagem dos alunos, afirmaria que conhecimentos histórico-político-social são importantes para a formação integral do educando.

Com a análise documental, distinguimos indicadores de índices, a partir do Ideb que se configura como um índice, e não um indicador de qualidade da educação, apesar de assim ser considerado. Composto pelos resultados das provas do Saeb e no número de alunos aprovados, retidos e evadidos, o Ideb deve servir como referência e ser acompanhado de

análises que ajudem a explicar esses resultados dentro das diferentes variáveis que existem em torno de todo processo educativo, pois entendemos que, apesar de não ser um indicador de qualidade, é a partir deste que se mobilizam ações para a melhoria da qualidade da educação. Identificamos que a avaliação externa de nível estadual – o Simais – apesar de recente, está organizada semelhante à avaliação nacional.

A partir do referencial teórico, apresentamos os conceitos de avaliação e seus diferentes tipos: avaliação da aprendizagem, realizada na sala de aula pelo professor; avaliação institucional, desenvolvida pela equipe gestora; e avaliação em larga escala, de responsabilidade do Estado. Sendo a avaliação externa um estudo realizado por sujeitos externos à escola por meio de instrumentos, como provas padronizadas e/ou questionários, para coletar informações para apresentar dados sobre a educação, seja ela de nível local, regional ou nacional. Porém, percebemos que o que acontece no Brasil, atualmente, é uma formal parcial dessa avaliação, visto que não há um estudo em si sobre os instrumentos aplicados. O que existe é um cálculo que considera testes e fluxo escolar, o qual resulta em um índice, que quantifica a aprendizagem dos alunos em áreas de conhecimento específicas. As informações coletadas pelo uso dos questionários deveriam contextualizar esse resultado numérico, porém isso não vem sendo realizado. Esses são aplicados ao corpo docente, mas não se é realizado um estudo aprofundado sobre as informações coletadas em conjunto ao índice.

Discutimos sobre a responsabilização e o efeito da “culpabilização” no trabalho do professor, consequências advindas do modelo neoliberal presente nas políticas de avaliação, que se configura pelo papel de Estado mínimo. Discorremos sobre o discurso de eficácia e eficiência que permeiam as políticas na educação. Percebemos que, ao longo dos anos, a avaliação em larga escala no Brasil tem servido apenas para reiterar a baixa proficiência dos estudantes, e encontrar possíveis culpados, mas não identifica as causas, tampouco apresenta soluções. Com as discussões, compreendemos que as avaliações externas não avaliam tão somente o aprendizado do aluno e o trabalho do professor, como também, principalmente, a função Estado como provedor do ensino público, ou seja, o Estado se autoavalia a partir das políticas de avaliação. Portanto, ao considerarmos que as escolas brasileiras não oferecem uma educação de qualidade, estamos afirmando a negligência do Estado em cumprir o seu papel.

Esse estudo não teve a intenção de fazer um comparativo entre as escolas, embora essa pesquisa possa contribuir para isso, todavia a pretensão foi identificar as condições de trabalho dos professores e das instituições escolares que apresentam evoluções diferentes no

Ideb. Contudo, percebemos condições subjetivas e objetivas semelhantes e distintas, não somente entre escolas, mas também entre educadores de uma mesma instituição. Constatamos que professoras de uma mesma escola recebem suporte pedagógico diferente para a mesma finalidade, ou seja, condições de trabalho distintas para alcançar o mesmo objetivo: bons resultados no Ideb. O que podemos considerar algo incondizente na medida que o resultado é definido por escola, e não por turma.

Identificamos, por meio das falas dos professores, que o trabalho feito pelas escolas diante das condições existentes para melhorar os resultados no Ideb resume-se ao suporte material para a elaboração de simulados, porém, para colaborar com o trabalho docente, a equipe gestora se esforça em conseguir verba para a compra de aparelhos eletrônicos e para manutenção da estrutura física da escola. Sabemos que as condições e os insumos para a oferta de um ensino de qualidade são fundamentais para a construção de uma boa escola. Acreditamos que quanto mais investimento em recursos humanos, materiais e de infraestrutura houver, melhor será o ensino ofertado, refletindo os resultados nas avaliações.

De acordo com os relatos, a Escola Estadual Maria Bonita possui condições de trabalho melhores que a Escola Estadual Virgulino Ferreira da Silva. Apesar de ambas apresentarem aspectos negativos, como o sentimento de cobrança relatado pelas docentes, a primeira escola, tem um suporte pedagógico mais presente, além de ter condições físicas-estruturais que proporcionam um conforto maior a alunos e aos professores. Talvez não seja mera coincidência a segunda apresentar resultados menores no Ideb. Estipular metas, provavelmente, não é o problema, mas a falta de condições que as escolas e os professores têm de proporcionar aos seus alunos um aprendizado significativo.

Na prática, as professoras sabem que têm que se esforçar para que os alunos aprendam os conteúdos das áreas de Língua Portuguesa e de Matemática para alcançar bons resultados na prova do Saeb, porém faltam informações básicas sobre o Sistema e as políticas de avaliação. As professoras entrevistadas consideram que as avaliações externas servem mais para avaliar o trabalho delas em si, do que mesmo a aprendizagem dos alunos. Diante disso, as educadoras se sentem expostas a um sistema de cobrança e de responsabilização.

Dessa forma, dentre o que consideramos como condições objetivas de trabalho do professor, destacamos a ausência de suporte pedagógico da escola e da Secretaria de Educação, a necessidade de cursos de capacitação direcionados às avaliações, a desvalorização do trabalho relacionado, principalmente, ao Salário, ao PCC e à jornada de trabalho, a falta de estrutura física da escola, que atenda a demanda dos alunos e que colabore

nas atividades pedagógicas, e a falta de interesse dos alunos como sendo um dos desafios no processo de aprendizagem.

É sabido que as políticas de avaliação continuarão a fazer parte da educação brasileira, portanto, seria importante que a Secretaria de Educação promovesse formação a professores e gestores a respeito dessas políticas, sobre os instrumentos avaliativos, as matrizes das avaliações e o Ideb. Sabemos, também, que o desenvolvimento escolar do aluno não depende tão somente de fatores internos da escola. A princípio, o Estado não pode mudar os fatores externos à escola que influenciam nos resultados das avaliações, porém, pode e deve mudar a realidade das escolas públicas do país, para que, futuramente, através da educação, diminua a desigualdade social, a desestruturação familiar e a violência. Talvez seja ainda utópico pensar, mas precisamos insistir na valorização do professor, com formação continuada, com remuneração adequada para dedicação exclusiva somente a uma instituição escolar e que esta seja equipada, bem estruturada, que haja uma gestão democrática, acompanhamento e suporte pedagógico, isso é o mínimo essencial para buscarmos uma educação de qualidade.

A intenção aqui não é de criticar ou defender as políticas de avaliação, afinal, acreditamos o que o extremismo não traz bons frutos para a educação. Diante das discussões, podemos afirmar que não há como exigir do professor um trabalho eficiente e eficaz em sua completude, à medida que este não se trata de uma atividade laboral operacional sistemática, isso seria uma visão mecânica do processo. Muito pelo contrário, o processo não é linear e é permeado pela subjetividade dos sujeitos, educando e educador. No entanto, acreditamos que projetar metas é viável, pois devemos saber onde estamos e para onde queremos ir. No entanto, essas devem servir como parâmetro e não destino, para monitorar no sentido de conhecer o ensino público ofertado com o intuito de buscar soluções e não apontar culpados. Isso, em hipótese alguma, deve ser utilizado como *ranking* de escolas e competição entre professores.

Chegamos ao final da nossa jornada, para isso, partimos da premissa de que há uma relação intrínseca entre as condições de trabalho do professor e os resultados no Ideb. Devido ao momento atípico na educação provado pelo Covid-19, a pesquisa foi adaptou-se às condições de isolamento que vivemos no ano de 2020. Com isso, não conseguimos realizar as entrevistas presencialmente, o que acreditamos que ocasionou perdas de informações importantes. A entrevista remota limitou o aprofundamento das respostas e o surgimento de novas questões como se propõe uma entrevista semiestruturada. Apesar dos contratempos, conseguimos concluir o percurso e atingir nossos objetivos, não como pretendíamos inicialmente, mas como foi possível ao longo do caminho. Somos cientes do inacabamento,

contudo, acreditamos, diante da análise das entrevistas e das discussões teóricas, que os professores percebem que o Ideb da escola onde atuam reflete as condições de trabalho objetivas e subjetivas, sendo a primeira perceptível de maneira mais direta pelos docentes.

A próxima avaliação do Saeb deve ocorrer no ano de 2021 e já podemos levantar alguns questionamentos. O que esperar de uma avaliação pós-pandemia? Será que o resultado do Ideb será fidedigno à realidade das aulas remotas de 2020? As metas serão alcançadas ou precisam ser recalculadas diante do ano atípico que estamos vivendo? E a meta 6 do PNE, como manter a matriz do Saeb para preservar a comparabilidade entre as edições, diante desse cenário? Em 2021, muitos estados, assim como o Rio Grande do Norte, deverão aderir ao ano letivo em ciclos, como ficarão as avaliações externas diante dessa situação? As conclusões em um trabalho deste tipo não podem ser senão provisórias, além de projetar os resultados obtidos, sobretudo, em função do que ainda há por fazer.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Cambios en el Estado evaluador: comparativismo internacional y teoría de la modernización revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 267-284, 2013.

AMARO, Ivan. AVALIAÇÃO EXTERNA DA ESCOLA: REPERCUSSÕES, TENSÕES E POSSIBILIDADES. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p.32-55, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1784/1784.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BIRGIN, Alejandra; OLIVEIRA, Dalila Andrade. QUESTÕES ATUAIS DA PROFISSÃO DOCENTE: formação, carreira e condições de trabalho. **Formação em Movimento**, v. 2, n. 3, 2020.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Resultados do Saeb/95: Escalas de proficiência**. 2. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998. 26 p.

BRASIL. Portaria ministerial n. 931, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica-SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação

Nacional da Educação Básica-ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar-ANRESC. **Diário Oficial da União**, 2005.

BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, 520 p. (Coleção EDVCERE, 19).

BROOKE, Nigel. Controvérsias sobre políticas de alto impacto. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 336-347, 2013.

BROOKE, Nigel. Nigel Brooke fala sobre eficácia escolar. [Entrevista concedida a] Gustavo Heidrich. **Nova Escola Gestão Escolar**. Belo Horizonte. Dez, 2010. Disponível em <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/541/nigel-brooke-fala-sobre-eficacia-escolar>. Acesso em 20 de set. de 2020.

BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; DE OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita (Ed.). **A avaliação da educação básica: a experiência brasileira**. Fino Traço Editora, 2015.

CABRAL NETO, Antônio. O perfil do trabalhador docente da educação básica no Rio Grande do Norte. In: CABRAL NETO, Antônio; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. **Trabalho docente: desafios no cotidiano da educação básica**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. Cap. 3. p. 63-96.

CEALE. **Glossário: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, 2017. Disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/avaliacao-externa>

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p.461-484, 2015. Trimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n87/0104-4036-ensaio-23-87-461.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p.229-259, abr./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

CRESWELL, Jonh W.; CLARK, Vicki L. Plano. **Pesquisa de métodos mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. 288 p.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; BARBOSA, Andreza; FERNANDES, Maria José da Silva. Implicações das avaliações externas para o trabalho docente coletivo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 62, p.386-416, 9 out. 2015. Fundação Carlos Chagas. <http://dx.doi.org/10.18222/eae266203288>. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3288/3067>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

DA SILVA, Mônica Ribeiro; DE MOURA ABREU, Claudia Barcelos. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, v. 26, n. 2, p. 523-550, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes; DE OLIVEIRA, João Ferreira; DE ALMEIDA SANTOS, Catarina. A qualidade da educação conceitos e definições. **Textos para discussão**, n. 24, p. 69-69, 2007.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FRANCO, Creso. O SAEB-Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 127-133, 2001.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008. 6 v.

FREITAS, Luiz Carlos et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Editora Vozes Limitada, 2017.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Revista Contrapontos**, v. 3, n. 3, p. 393-405, 2003.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Dicionário Aurélio**, v. 20, 2019. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/colaboração>. Acesso em 20 de abril de 2020.

IDEB, INEP. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Brasília, DF, 2016.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. **Avaliação em Larga Escala: uma proposta inovadora**. Em Aberto, Brasília, v.15, n. 66, p. 29-34, jun.1995.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnica de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 310 p.

MACEDO, RS. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, RS., GALEFFI, D., and PIMENTEL A. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências antropológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009, p.75-126.

MACHADO, Cristiane; FREITAS, Pâmela F. Gestão escolar e avaliação externa: Experiências de escolas da Rede Municipal de São Paulo. **Revista Eletrônica de Educação**, [s.l.], v. 8, n. 3, p. 113-126, 29 nov. 2014. FAI-UFSCar. <http://dx.doi.org/10.14244/19827199919>. Acesso em: 20 jun. 2019.

MANCIBO, D. Subjetividade docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MESQUITA, Silvana. Os resultados do Ideb no cotidiano escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p.587-606, jul. 2012. Trimestral. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010440362012000300009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 20 jun. 2019.

MINAYO, MC de S.; DE SOUZA, Cecília. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7ª Edição. São Paulo: Hucitec, 2000.

OLIVEIRA, D.A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, 2006.

OLIVEIRA, D.A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A REESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: PRECARIZAÇÃO E FLEXIBILIZAÇÃO. **Caderno Cedes: Educação**. Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p.1127-1144, set./dez., 2004. Trimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política Educacional Brasileira Atual: embates e possibilidades. [Entrevista concedida a] Leila Cristina Silveira de Moraes. **Revista de Políticas Públicas**. São Luiz, v. 16, n. 2, p. 455-457, jul/dez. 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Professor: artesão ou operário**. Ed. Cortez. São Paulo. 2018.

PELLANDA, Andresa. ‘A aprendizagem dos alunos só pode ser avaliada considerando as condições de oferta’ [Entrevista concedida a] Portal EPSJV/Fiocruz. **EPSJV/Fiocruz**. Acesso em 05 set. 2018

PILATI, O. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica** (SAEB. Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 11-30, out./dez. 1994.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MOSSORÓ. **Jornal Oficial de Mossoró**. Ano XI. Número 501c. 13 de março de 2019. Disponível em: <http://jom.prefeiturademossoro.com.br/wp-content/uploads/2019/05/jom501c.pdf> Acesso em 10 de abril de 2020

RIO GRANDE DO NORTE. **SIMAIS**, 2017c. Disponível em: <http://simais.caedufjf.net/>. Acesso em 10 mar. 2020.

RIO GRANDE DO NORTE. Sistema integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional – Plano Técnico de Ação (2016-2017). **Avalia Educacional**, São Paulo, 2016.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA. **Portaria nº 17727/2018** – SEEC/GS. Natal, RN, 2018

SILVA, Girlene Pereira da. **Sistema integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional (Simais): caracterização, implementação e primeiras experiências**. 2019. 73 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2019.

VIANNA, H. M. **Novos estudos em avaliação educacional**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n. 19, p. 77-169, 1999.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia; NOGUEIRA, Jaana Flavia Fernandes. Gestão da aprendizagem em tempos de Ideb: percepções dos docentes. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**-Periódico científico editado pela ANPAE, v. 31, n. 1, p. 85-106, 2015.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p.769-792, out. 2011. Trimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

APÊNDICES

Apêndice A

	Governo do Estado do Rio Grande do Norte UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE / DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC Campus Central – BR 110 – KM 46 – Rua Prof. Antônio Campos, s/n - Costa e Silva CEP: 59.625-620 - Mossoró – RN Fone - FAX: (84) 3314-3452 http://propeg.uern.br/poseduc E-mail: educacao@mestrado.uern.br	
---	---	---

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado(a) Participante,

ESCLARECIMENTOS:

Este é um convite para você participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada “**O IDEB E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ-RN**”, de responsabilidade da pesquisadora Marcelli Ingrid Silva de Lima, aluna do Mestrado em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), sob a orientação da Profa. Dra. Maria Edgleuma de Andrade.

Por gentileza, leia com atenção este termo e se houver perguntas antes ou mesmo depois de seu aceite, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora responsável. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de prejuízo.

JUSTIFICATIVA E OBJETIVO:

Esta pesquisa tem por objetivo compreender a relação das avaliações externas e do IDEB com as condições de trabalho docente. A pesquisa é relevante, pois problematiza as políticas de avaliação externa na educação básica através do diálogo com os profissionais da educação.

PROCEDIMENTOS:

Ao participar deste estudo, você está sendo convidado a participar de uma entrevista, que será gravada em áudio. Ressaltamos, ainda, que as informações registradas em nossa entrevista, a serem divulgadas em nossa Dissertação, serão tratadas de forma sigilosa, sem aparecer a identificação dos sujeitos, a fim de garantir o anonimato e privacidade dos participantes da pesquisa.

DESCONFORTOS E RISCOS:

Não são esperados quaisquer desconfortos ou riscos, mas sinta-se plenamente à vontade para deixar de responder a alguma pergunta, caso se sinta desconfortável para tal.

BENEFÍCIOS:

Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você. Desse modo, esperamos que sua participação possa contribuir para a construção do conhecimento no que se refere às políticas de avaliação externas na educação básica.

SIGILO E PRIVACIDADE:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. Os dados analisados aparecerão em conjunto, sem identificação de quem os forneceu, garantindo o procedimento ético que deve orientar uma pesquisa dessa natureza. A qualquer momento, sem qualquer ônus ou prejuízo pessoal, você poderá desistir de participar ou mesmo solicitar que suas respostas sejam descartadas, bastando entrar em contato com a pesquisadora responsável.

INDENIZAÇÃO E RESSARCIMENTO

Não há qualquer valor econômico, a receber ou a pagar, pela sua participação. O participante poderá solicitar indenização em casos de danos, devidamente comprovados, decorrentes da sua participação na pesquisa, por meio de decisão judicial ou extrajudicial.

DEVOLUTIVA DOS RESULTADOS

Os resultados da pesquisa serão disponibilizados por meio da dissertação em versão digital na página do POSEDUC/UERN (<http://propeg.uern.br/poseduc>)

CONTATO:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Marcelli Ingrid Silva de Lima por e-mail: marcellingrid_adm@hotmail.com ou telefone: (84) 98702-2070.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, a importância, os procedimentos de pesquisa, além de conhecer os riscos e benefícios que ela trará e ter ficado ciente de todos os meus direitos, concordo em participar voluntariamente da pesquisa: **“O IDEB E AS CONDIÇÕES**

DE TRABALHO DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ-RN”

Participante da pesquisa

Nome: _____

Assinatura: _____

Pesquisadora responsável:

Nome: _____

Assinatura: _____

Mossoró/RN, _____ de _____ de 2020.

Apêndice B

ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS PROFESSORES

I. DADOS GERAIS

Sexo: Feminino () Masculino ()

Idade: _____

Tempo de Serviço como professor/a: _____

De que forma ingressou na rede? () concurso () processo seletivo

Há quanto tempo você integra o corpo docente desta instituição escolar? _____

Há quanto tempo leciona no 5º ano? _____

Formação acadêmica

Graduação: _____ Ano: _____

Instituição: _____

Especialização: _____ Ano: _____

Instituição: _____

Mestrado: _____ Ano: _____

Instituição: _____

Doutorado: _____ Ano: _____

Instituição: _____

II. ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Você está satisfeita(o) em atuar nesta escola? Por quê?

2. Você leciona em outras escolas? (rede estadual, municipal, particular ou nas três?)
3. Esta escola oferece atividades de capacitação/formação e/ou aperfeiçoamento para que os profissionais aprimorem seus conhecimentos pedagógicos? Quais?
4. E a Secretaria de Educação, oferece capacitação/formação e/ou aperfeiçoamento aos docentes? Quais?

III. PERCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÕES

1. Fale-me do seu cotidiano em sala de aula. Como você avalia seus alunos em sala, as estratégias, os procedimentos ou instrumentos de avaliação utilizados e a relação com os estudantes nesse momento.
2. Que referências você usa na sua prática docente? Você se baseia nos seus antigos professores? Utiliza procedimentos e instrumentos que eles usavam? A sua experiência enquanto aluna(o) influenciou a forma como você avalia seus alunos hoje?
3. Como ocorreu o seu primeiro contato com a Prova Brasil? O que você achou das questões que compõem essa avaliação?
4. Há um reforço do conteúdo cobrado nas provas em um período próximo ao dia da aplicação?
5. O planejamento de sala é modificado para atender a prova do Saeb?
6. Existe alguma orientação por parte da direção/supervisão ao trabalho que deve ser realizado com os alunos no período que antecede a avaliação externa?
7. Quem aplica a prova externa para os estudantes? Vocês conseguem ter acesso às questões?
8. As crianças têm consciência do que se trata a prova do Saeb (Prova Brasil)?
9. Após a divulgação do resultado, caso tenha sido abaixo do que foi projetado, existe algum trabalho realizado com os alunos, no ano seguinte, como Programa de reforço de aprendizagem?
10. Quando o resultado da avaliação externa chega à escola, a quem ele é primeiro repassado? Há algum tipo de reunião para disponibilizar os resultados à comunidade escolar? Você sabe se a escola recebe algum benefício quando apresenta um bom índice?
11. Em sua opinião: o nível das provas é adequado ao ano que leciona?
12. Como você analisa essas avaliações externas? Quais os pontos positivos e os negativos?

IV. RESULTADOS DO IDEB

1. Na sua opinião: qual o papel do Ideb?
2. Na sua opinião: o último resultado do Ideb reflete o trabalho desenvolvido pelos professores?
3. As informações fornecidas pelo Ideb influenciam a organização da escola?
4. As informações fornecidas pelo Ideb influenciam o trabalho pedagógico?
5. As informações fornecidas pelo Ideb influenciam na reorganização dos processos de ensino e de aprendizagem?
6. Além da nota, você tem acesso a outras informações sobre o desempenho dos alunos? Se sim, quais?
7. De que maneira os resultados chegam aos professores?

8. Como repercute os resultados do Ideb e que efeitos têm produzido no interior da escola?
9. Os resultados do Ideb têm contribuído para promover reflexões sobre o seu trabalho na escola?
10. Os resultados do Ideb têm estimulado um trabalho de maior qualidade? Se sim, de que forma?

V. TRABALHO DOCENTE

a) Condições subjetivas

1. Como você se sente em relação ao seu trabalho enquanto docente?
2. Como você se sente após um dia de trabalho?
3. Como você se sente em relação às aprendizagens dos seus alunos?
4. Quais os impactos dessa política de avaliação na sua vida pessoal? (Por exemplo: mais angustiado, cobrado, etc...)
5. Na sua opinião: qual a avaliação que fazem do seu trabalho como docente (pais, direção, alunos, comunidade)? (ótimo, bom, regular, insuficiente)
6. Você se sente cobrado pelos pais e pela comunidade devido à nota do Ideb? De que forma?
7. Você se sente cobrado pela equipe gestora devido à nota do Ideb? De que forma?
8. Tem ou já teve algum problema de saúde relacionado ao seu trabalho? Qual?

b) Condições objetivas

1. Como você desenvolve e organiza seu planejamento? Existe alguma orientação da escola em relação a ele?
2. Que tipo de suporte pedagógico a escola disponibiliza aos docentes em relação às avaliações externas?
3. Existe algum suporte pedagógico/apoio da Secretaria de Educação para as escolas melhorarem seus resultados? Qual(is)? Como?
4. Baseado na sua experiência, os conhecimentos pedagógicos apreendidos nas atividades de formação continuada ou nos cursos de capacitação atendem às demandas da sala de aula? De que forma?
5. Como você analisa a valorização do seu trabalho nos seguintes itens: Salário, PCC, piso, jornada de trabalho e formação?
6. A estrutura física da sua escola (sala de aula, biblioteca, mesas, cadeiras, laboratórios etc.) contribui no seu trabalho com os alunos? Explique.
7. Na sua opinião: quais os principais desafios para melhorar a aprendizagem dos alunos?