

Eficiência e produtividade: dilemas docentes

Erineuda do Amaral Soaresⁱ 

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil

Flávia Obino Corrêa Werleⁱⁱ 

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil

Resumo

Pretende-se, neste trabalho, discutir sobre uma das estratégias usadas por gestores escolares diante das exigências por resultados nas avaliações em larga escala, especialmente para professores do segundo ano do Ensino Fundamental. Trata-se de uma reflexão que emerge a *posteriori* da recolha dos dados de um estudo de casos múltiplos acerca do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará-Alfabetização (SPAECE-Alfa), realizado em quatro escolas municipais de Fortaleza. A coleta dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com quatro gestores escolares. As análises indicam que uma das estratégias efetivadas nas escolas para melhorar o rendimento dos alunos avaliados é a transferência de professores considerados “inaptos” como alfabetizadores para turmas não avaliadas. No entanto, fazem-se necessários outros estudos para que seja verificada a eficácia dessa estratégia nos indicadores educacionais, bem como, seja analisado seu impacto nas ações e subjetividades desses profissionais.

Palavras-chave

Avaliação. Professor Alfabetizador. Subjetividade.

Efficiency and productivity: teacher dilemmas

Abstract

This work aims to discuss one of the strategies used by school managers upon the requirements for results in large-scale assessments, especially for teachers of the second year of elementary school. It presents a reflection that emerges a *posteriori* from the collection of data from a multiple case study about the Permanent System of Evaluation of Basic Education of Ceará - Literacy (SPAECE-Alfa), carried out in four municipal schools of Fortaleza. Data collection occurred through semi-structured interviews with four school managers. The analyses indicate that one of the strategies implemented in schools to improve the performance of evaluated students is transferring those teachers considered "unfit" for teaching literacy to unassessed classes. However, other studies are required to verify the effectiveness of such strategy on educational indicators, as well as to analyze its impact on the actions and subjectivities of these professionals.

Keywords

Assessment. Literacy Teacher. Subjectivity.



1 Introdução

A reforma da educação no Brasil se consolida a partir da década de 1990, sustentada por ideias oriundas de agentes internacionais, tais como, o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que, de certa forma, impõem novas formas de gestão dos sistemas de ensino mundiais baseadas no mercado, produtividade e eficiência (BALL, 2002; LESSARD; CARPENTIER, 2016).

Para Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), essas reformas constituem um conjunto de medidas que se articulam nos aspectos: 1) centralização dos sistemas de avaliação; 2) descentralização dos processos de gestão e financiamento que se baseia na autonomia e gestão democrática da escola com vista à melhoria dos resultados; 3) ampliação das possibilidades de escolha que em tese estimula mecanismos de competição entre as escolas e induz à melhoria de sua qualidade; e 4) valorização dos resultados e busca de maior efetividade do serviço ofertado à comunidade.

Cabe ressaltar que, mesmo as avaliações em larga escala surgindo antes da reforma, é só a partir dessa década que governos e sociedade civil, preocupados com a qualidade do ensino, dão ênfase maior aos instrumentos avaliativos e, conseqüentemente, passam a focar no trabalho desenvolvido pelas escolas (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Outro advento importante na expansão da avaliação no país foi a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2007, que inseriu nos sistemas de ensino uma nova forma de relacionar avaliação e gestão, em que a primeira passa a ser uma ferramenta com grande potencial para realização e direcionamento da segunda (BAUER, 2019).

Para Perboni, Militão, Di Giorgi (2019), é a partir de 2008 que o Estado passa a assumir progressivamente o papel de “Estado-regulador” e “Estado-avaliador”, ao passo que se criam mecanismos de controle e responsabilização mais amplos e requintados e a avaliação passa a ser elemento essencial nessa vertente.

Desse modo, cada vez mais essas avaliações têm alcançado centralidade nas políticas educacionais e têm sido utilizadas como instrumento de gestão de redes de ensino e de responsabilização de profissionais da educação (BAUER; ALAVARSE;

OLIVEIRA, 2015). À vista disso, tem-se presenciado uma expansão no número e sofisticação dos sistemas estaduais de avaliação durante os últimos anos. Prova disso é que dentre as unidades federativas do Brasil, 21 estados e o Distrito Federal já implementaram seus sistemas próprios de avaliação (BAUER; 2019; PERBONI, MILITÃO, DI GIORGI, 2019).

E na proporção que novos sistemas estaduais avaliativos são implementados, expandem-se novas formas de aproveitar e explorar as informações geradas e resultados produzidos por esses sistemas. Isso tem suscitado debate em torno do reconhecimento da contribuição dessas avaliações e das medidas educacionais como norteadoras de políticas e programas educacionais e das restrições ao uso que vem sendo feito de seus resultados (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015).

O certo é que dentro do âmbito escolar esses resultados estão sendo usados para diversas finalidades, que variam desde a avaliação de desempenho individual de diretores à orientação das práticas dos professores (BROOK; CUNHA, 2011). Cada vez mais “ampliam-se os usos que se fazem das avaliações como mecanismos de controle sobre as escolas e sobre o trabalho docente, sob uma lógica do mercado que passa a definir as políticas educacionais dos sistemas públicos” (PERBONI; MILITÃO; DI GIORGI, 2019.p. 20).

Nesse contexto, o estado do Ceará tem acompanhado uma agenda e tendência internacionais que enxergam nas avaliações em larga escala uma forma de se aferir a qualidade e a efetividade das redes de ensino (BROOK; CUNHA, 2011; GATTI, 2009). Amparada nesse entendimento, há uma consolidação do seu próprio sistema avaliativo: o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica-SPAECE (PEQUENO; COELHO, 2004; VIEIRA, 2007), que avalia o rendimento de todos os alunos do ensino básico, inclusive, o segundo ano do ensino fundamental, com o SPAECE-Alfa.

Destarte, o referido estado criou o Indicador de Desempenho Escolar em Alfabetização (IDE-Alfa), com consequências importantes (*high-stakes*¹) para escolas, como o prêmio Escola Nota 10 (BROOK; CUNHA, 2011; CALDERÓN; RAQUEL;

¹ Para Brook e Cunha (2011), os níveis de pressão/indução das políticas avaliativas quanto aos resultados dos alunos podem ser sem consequências ou consequências menores para escolas (*low-stakes*), ou com consequências importantes (*high-stakes*).



CABRAL, 2015), e também para a alocação de recurso para os municípios, como é o caso da cota-parte do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e Comunicação - ICMS (BRANDÃO, 2014).

Assim, aos poucos as avaliações são associadas às políticas de responsabilização baseadas em consequências simbólicas e materiais para gestores e professores (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015; BONAMINO; SOUSA, 2012). Nesse contexto, as tecnologias políticas sustentadas pelo tripé mercado, capacidade de gestão e performatividade emergem confrontando as velhas tecnologias do profissionalismo e da burocracia (BALL, 2002).

No *modus operandi* das escolas, o gestor passa a ser a figura central dotada de autonomia no uso dos recursos humanos e financeiros, enquanto o professor passa a ser o principal responsável pelos resultados dos alunos. Novos papéis e subjetividades são criados, ao passo que professores são 'retrabalhados' como produtores e empreendedores. Surgem, também, novas formas de disciplina, enquanto novos sistemas éticos são introduzidos, baseados no pragmatismo e valor performativo (BALL, 2002).

O pragmatismo e protagonismo que têm caracterizado as avaliações têm interferido e afetado não só o cotidiano escolar, mas, também, o trabalho docente, dando-lhes novas configurações. Logo, tem evidenciado novas funções a serem assumidas por esses profissionais na "ponta do sistema" que desvalorizam as subjetividades envolvidas no processo educacional (AMARO, 2016).

Há, portanto, não só uma mudança técnica e estrutural das escolas no que "se faz", mas também há uma mudança no 'ser' professor e sua 'identidade social' diante dos resultados das avaliações que são usados para 'reformular' professores (BALL, 2002). Nessa perspectiva, os sistemas estaduais de avaliação têm como objetivo explícito fornecer *feedback* a esses profissionais e ajudá-los na busca de soluções quanto às dificuldades de aprendizagem dos alunos (BROOK; CUNHA, 2011).

Logo, é importante refletir qual é o lugar dos docentes nessa "busca de soluções". O que eles pensam? Por quais mudanças subjetivas esses profissionais

passam diante desse novo pragmatismo? Até que ponto a exigência por resultados interfere na autonomia e controle no trabalho pedagógico do professor?

Para Werle, Scheffer e Moreira (2012), o processo de avaliação em larga escala é uma característica do mundo atual. As avaliações produzem e alimentam bancos de dados, controlam ações e práticas. Por outro lado, os dados que elas produzem informam defasagens e apontam necessidades educacionais. Desse modo, subsidiam a reflexividade institucional e exigem novas rearticulações políticas.

O uso dos resultados desses instrumentos avaliativos e todo o processo (antes e depois da avaliação) precisam ser problematizados, principalmente, porque intensificam a relação entre esses resultados e algum tipo de consequência e controle sobre o trabalho docente, vinculando, de forma direta, o trabalho desenvolvido pela escola aos resultados ou índices delas derivados (PERBONI; MILITÃO; DI GIORGI, 2019).

Diante do exposto, este trabalho tem o propósito de discutir sobre uma das estratégias usadas por gestores escolares diante das exigências por resultados nas avaliações em larga escala, especialmente, para professores do segundo ano do ensino fundamental.

2 Metodologia

Este trabalho é oriundo de um estudo de casos múltiplos (YIN, 2010) de abordagem qualitativa (GHEDIM; FRANCO, 2011). Trata-se de uma pesquisa exploratória, no que diz respeito aos seus objetivos (GIL, 2002), com os dados coletados em 2016. O campo empírico são quatro escolas da Rede Municipal de Fortaleza.

Os critérios de inclusão e exclusão dessas instituições foram as proficiências alcançadas no SPAECE-Alfa. Escolheram-se duas com maiores e duas com menores proficiências da edição de 2015. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os quatro diretores dessas escolas, que foram gravadas e transcritas, gerando dados para a análise textual qualitativa.

Os sujeitos e instituições são mantidos sob sigilo, conforme as diretrizes e normas que regulamentam as pesquisas que envolvem seres humanos, e os

pesquisados assinaram Termo Livre Esclarecido e autorização para realização da pesquisa.

3 Resultados e Discussão

Quanto aos professores alfabetizadores, uma das estratégias desenvolvidas por parte da gestão de uma das escolas onde desenvolveu-se a pesquisa foi a troca de professor de turma do 2º ano, ao ser constatada “inaptidão” para alfabetizar. “Inaptidão”, nesse contexto, parece não se referir a “saber ou não alfabetizar”, mas, sim, “ter ou não domínio de sala” ou apresentar bons resultados dos alunos. Esse discurso abre espaço para refletir, dentre outros aspectos, sobre o que significa alfabetizar no contexto de avaliação de larga escala.

Mesmo compreendendo que alfabetizar exige uma especificidade do profissional, por se tratar de um trabalho direcionado a crianças, é importante refletir sobre os critérios subjetivos que envolvem o julgamento do professor alfabetizador em que se constata essa inaptidão.

Compreende-se que alfabetização é um processo complexo sobre a representação linguística que vai muito além da codificação de letras e do simples ato de ler e escrever (SOARES, 2003), e que não está, necessariamente, associado às interações na sala onde as crianças são sempre dóceis e silenciosas. E por envolver aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais, o processo de alfabetização não pode ser aferido, exclusivamente, pelos resultados dessas avaliações. Além do mais, como afirma essa pesquisadora, a alfabetização é um processo contínuo e, por isso, não é possível definir uma linha de corte.

Além da complexidade do processo de alfabetização, outro ponto a ser refletido é a responsabilidade do resultado do aluno avaliado ser única e exclusivamente do professor que está atuando na turma. Há de se pensar na participação que outros professores tiveram ou terão nesse processo. Não só desses profissionais, mas, também, de outros atores educacionais.

É importante pensar, ainda, em outros indicadores observáveis que podem vir a influenciar no aprendizado das crianças, tais como, a frequência desses alunos nas aulas e a parceria entre escola e família.

Ademais, é importante enfatizar que a transferência de professor de sala, dentre outros efeitos, pode gerar incertezas e insegurança por parte desse profissional. Trabalhos como o de Maciel e Dias (2018) apontam que diante da exigência por resultados os professores manifestam incertezas sobre sua prática e dúvidas em estar ou não atendendo às necessidades do aluno ou se apenas atendendo às demandas das políticas de avaliação. Alegam que metas e expectativas são expostas, porém, muitas vezes elas não são discutidas na escola, provocando tensões no trabalho docente. As autoras também destacam em suas análises a performatividade que se instaura como uma cultura na condução dos processos de avaliação e seus efeitos na produção de responsabilização dos professores pelos resultados.

Diante de tais constatações que corroboram os achados desta pesquisa, é salutar compreender que dentro da instituição escolar todos precisam se sentir corresponsáveis pela aprendizagem e resultados dos alunos. Portanto, a qualidade almejada pela escola é alcançada à medida que é articulada ação coletiva entre escolas, sistemas e comunidade (AMARO, 2016).

Nesse sentido, o autor supracitado afirma que a qualidade da educação não deve ser resumida a um conjunto de tecnologias avaliativas marcadas por aplicação de testes cognitivos. Ela envolve outras variáveis que, articuladas, acompanham o trabalho desenvolvido pela escola, pelo docente e gestão.

Por fim, o autor sugere que só “baseado nos princípios da qualidade negociada – democracia, participação –, é que se pode pensar em processos compartilhados, corresponsáveis e participativos de melhoria da qualidade da educação” (AMARO, 2016, p.1975).

Werle, Scheffer e Moreira (2012), nessa mesma ótica, argumentam que a qualidade decorre da articulação de perspectivas qualitativas e quantitativas, e além de envolver o domínio do português e da matemática, abrange outros componentes curriculares, bem como, estratégias de desenvolvimento humano numa perspectiva crítica e emancipadora em que sejam propiciadas condições de inserção social, igualdade e justiça.

Ressalta-se que não se refuta, neste trabalho, a importância que essas avaliações têm apresentado no planejamento de políticas educacionais do estado.

Haja vista o avanço que o Ceará tem obtido na educação. No entanto, destacam-se alguns aspectos que são “inaudíveis” aos formuladores dessas políticas que às vezes podem incidir em equívocos e injustiças dentro das escolas.

4 Considerações finais

Diante da exigência por resultados nas avaliações em larga escala, professores alfabetizadores se veem diante de pressões, dilemas e subjetividades que impõem novos valores, desafios e incertezas sobre os trabalhos desenvolvidos em sala de aula. A transferência desses profissionais para turmas não avaliadas é uma das estratégias usadas por gestores para obterem melhores resultados do rendimento dos alunos, porém, é importante outros estudos que verifiquem se essa estratégia é pertinente e se garante, realmente, a qualidade do ensino, visto que em algum momento esse profissional voltará a lidar com esses alunos. Logo, é relevante investigar os impactos dessas mudanças nos indicadores de qualidade obtidos pelas próprias avaliações, por meio de estudo longitudinal.

Isso posto, cabe uma indagação: transferir professor pedagogo de turmas avaliadas para o 3º ou 4º ano que não são avaliados seria a melhor das estratégias? Como essas mudanças impactam no trabalho desse profissional dentro da escola após a transferência?

Este trabalho focou apenas algumas escolas que são avaliadas pelo SPAECE-Alfa, portanto, faz-se necessário ampliar as investigações para outros anos e escolas avaliadas. Por último, é imprescindível analisar como se sente esse profissional ao ser transferido de turma. Portanto, tem-se a pretensão de lançar luz a questões pouco problematizadas por pesquisadores e/ou formuladores de políticas educacionais, como as subjetividades e os valores éticos que estão por trás desse novo pragmatismo.

Referências

AMARO, Ivan. As políticas de avaliação em larga escala e trabalho docente: dos discursos eficientistas aos caminhos contrarregulatórios. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 4, p. 1960-1978, 2016. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v11.n4.7155>.

BALL, Stephen J. Reformar Escolas/Reformar Professores e os Terores da Performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, pp. 3-23, 2002. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/234758596/Ball-2002-Reformar-Escolas-Reformar-Professores-e-Os-2> Acesso em: 29 jul. 2020.

BAUER, Adriana. Avaliação de Redes de Ensino e Gestão Educacional: aportes teóricos. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e77006, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623677006>.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. spe, p. 1367-1384, Dec. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508144607>.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, jun. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>.

BRANDÃO, Júlia Barbosa. **O rateio de ICMS por desempenho de municípios no Ceará e seu impacto em indicadores do sistema de avaliação da educação**. 2014, Rio de Janeiro 2014. 87f. (Mestrado em Administração) - Fundação Getúlio Vargas - Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/13149> Acesso em: 25 jul. 2020.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. A avaliações externa como instrumento de gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, v. 2, p. 3-64, p. 17-79, 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/avaliacao_externa_fvc.pdf Acesso em: 25 jul. 2020.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; RAQUEL, Betânia Maria Gomes; CABRAL, Eliane Spotto. O Prêmio Escola Nota 10: meritocracia e cooperação para a melhoria do desempenho escolar. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 517-540, abr./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000100021>.

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, v.9, n.9, p.7-17, maio/ago. 2009. Disponível em:



http://professor.ufop.br/sites/default/files/danielmatos/files/gatti_2009_avaliacao_desi_stemas_educacionais_no_brasil.pdf Acesso em: 25 jul. 2020.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LESSARD, Claude; CARPENTIER, Anylène. **Políticas Educativas a aplicação na prática**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MACIEL, Leni da Silva; DIAS, Rosanne Evangelista. Implicações produzidas pela avaliação externa no trabalho docente: uma análise em escolas do município de Duque de Caxias-RJ. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 895-914, set./dez. 2018.

PEQUENO, Maria Iaci Cavalcante; COELHO, Sylvia Maria de Aguiar. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará SPAECE (1996-2002). In: BONAMINO, Alicia; BÉSSA, Nissa; FRANCO, Creso. (Orgs.) **Avaliação da Educação Básica: Pesquisa e Gestão**. RJ: Ed. PUC- Rio; SP: Loyola, 2004.

PERBONI, Fabio; MILITÃO, Andréia Nunes; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. Manifestações do “quase-mercado” nas avaliações externas e em larga escala. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. e 21/1-24, mar. 2019. ISSN 1984-6444. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/34678&qt> Acesso em: 10 fev. 2020.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. 5ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. **Estud. av.**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 45-60, ago. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142007000200004>.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; SCHEFFER, Lisandra Scheneider; MOREIRA, Marilan de Carvalho. Avaliação e qualidade social da educação. **ETD – Educ. temat. digit.**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 19-37, jul./dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v14i2.1220>.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento de métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.



Erineuda do Amaral Soares, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8399-9267>
Professora da Rede Municipal de Fortaleza. Mestre em Gestão Educacional (MPGE/
UNISINOS) e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE).
Contribuição de autoria: Elaboração do texto
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8913879215838958>.
E-mail: erineuda.soares@aluno.uece.br

Flávia Obino Corrêa Werle, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5795-2537>
Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
Realizou pós-doutorado na Universidade do Minho (2003). Professora titular da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, atuando no Programa de Pós-Graduação em
Educação. Exerce docência e orientação no Mestrado Profissional em Gestão
Educacional, no qual foi coordenadora de março de 2015 a julho de 2017. É bolsista
produtividade 1A CNPq.
Contribuição de autoria: revisão do texto.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8006653453139072>
E-mail: flaviaw@unisinis.br

Como citar este artigo (ABNT):

SOARES, E. A.; WERLE, F. O. C. Eficiência e produtividade: dilemas
docentes. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação
Educacional**, v. 1, n. 3, p. e020018, 19 out. 2020. Disponível em:
<https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/4166>