

Percepção dos Professores sobre as Avaliações Externas na Educação Básica no Ceará

Karine Moreira Gomes Sales

Universidade Estadual do Ceará - UECE

Prof^ª. Dr^ª. Lia Machado Fiuza Fialho

Universidade Estadual do Ceará - UECE

<https://revistas.uece.br/index.php/inovacaotecnologiasocial/article/view/4858>

Resumo

Atualmente os processos de ensino e aprendizagem na educação sistematizada tem passado por constantes inquietações, especialmente quando o assunto é relacionado à qualidade da educação e sua avaliação. Nesse contexto, a Avaliação Educacional vem ganhando, ao longo dos anos, significativo destaque nas políticas públicas educacionais. No Ceará-Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em rede nacional e o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) são os principais mecanismos efetivados para avaliar a Educação Básica no estado. O propósito do presente artigo é questionar como o SAEB e o SPAECE são percebidos pelos professores da Educação Básica e que reverberações tais avaliações acarretam nas suas práticas pedagógicas. A pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, utilizou como fontes de análise documentos da Secretária de Educação do Ceará e das escolas como Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar e principalmente as narrativas de professores. O estudo mostrou que o SAEB e o SPAECE passaram por várias mudanças em relação às suas denominações, concepções e metodologias, no entanto, percebeu-se que a avaliação sempre foi utilizada pelos governos como forma de controle visando mais eficiência no sistema educacional. As avaliações foram percebidas como fundamental para se chegar à qualidade do ensino, no entanto, nos moldes operacionalizadas no Ceará, serviam como prestação de contas acerca do rendimento dos alunos, no âmbito nacional e estadual, tendo como incentivo um sistema de premiação que lançavam luz às escolas que galgavam os melhores índices.

Palavra-chave avaliação educacional; spaece; saeb; políticas públicas de avaliação educacional; práticas pedagógicas.

Abstract

Currently, the teaching and learning processes in systematized education have undergone constant concerns, especially when the subject is related to the quality of education and its evaluation. In this context, Educational Assessment has been gaining significant prominence in public educational policies over the years. In Ceará-Brazil, the Basic Education Assessment System (SAEB) in the national network and the Ceará Basic Education Assessment System (SPAECE) are the main mechanisms used to assess Basic Education in the state. The purpose of this article is to question how SAEB and SPAECE are perceived by Basic Education teachers and what repercussions such evaluations have on their

pedagogical practices. The research of qualitative approach, of the type of case study, used as sources of analysis documents of the Secretary of Education of Ceará and of the schools as Political Pedagogical Project and School Rules and mainly the narratives of teachers. The study showed that SAEB and SPAECE underwent several changes in relation to their denominations, concepts and methodologies, however, it was noticed that the evaluation has always been used by governments as a form of control aiming at more efficiency in the educational system. The evaluations were perceived as fundamental to arrive at the quality of the teaching, however, in the molds operationalized in Ceará, they served as rendering of accounts about the performance of the students, in the national and state scope, having as incentive a system of awards that shed light schools that achieved the best rates.

Key-word educational evaluation; spaece; saeb; public policies for educational evaluation; pedagogical practices.

Introdução

A presente pesquisa tem como tema a política pública das Avaliações Externas na educação básica no Estado do Ceará na percepção dos professores, tendo como foco as seguintes avaliações: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e sistema permanente de avaliação da educação básica do Ceará (SPAECE). Estudar esse tema permite compreender as políticas públicas de avaliação educacional em larga escala adotadas no estado do Ceará (2014-2017) à luz das percepções dos professores da Educação Básica na interface com o direcionamento de suas práticas pedagógicas.

Para embasar a pesquisa importa levantar um breve histórico teórico que servirá de base para entender como se desenvolveu a trajetória da pesquisadora ao longo dos estudos teóricos e empíricos.

A escola contemporânea tem servido a múltiplos interesses nas últimas décadas, sendo alvo de críticas, elogios e diversas interpretações e releituras relacionadas à sua responsabilidade política e social. Saviani (1999) destaca que a organização da escola se mantém autoritária e centralizadora, ainda usando objetos pedagógicos, como, frequência e avaliação, de forma tradicionalista e servindo somente de controladores da disciplina, do respeito e da moral. Conforme o autor o espaço escolar deve ser lugar de mobilização, confronto, construção (e desconstrução), conflitualidade (preferencialmente mediada), complexidade, produção e reprodução, resistência, alfabetização e de escolaridade. Sendo assim, ela significaria a afirmação ou a negação da sociedade em vigor. Portanto, no que concerne à função social da escola, se faz necessário, como comenta Libâneo (2005, p.40), “a implementação de práticas educacionais que venham articular a emergência de outro paradigma de educação pública”.

A educação pressupõe relação com o mundo moderno, as mudanças na educação têm interface com a transição da sociedade agrária para a sociedade industrial, como observa Ernest Gellner (1993). Assim, de acordo com a teoria desenvolvida por Gellner, o sistema educacional é fundamental para entender a mudança que, no mundo ocidental, irá originar o nacionalismo. (GELLNER, 2000). Nesse contexto, destaca-se o papel da elite ao exaltar uma “cultura superior padronizada”. A cultura adquirida e a aceitação desta, que se torna o bem de maior destaque dos indivíduos, pois ele desenvolve o acesso não somente ao emprego, mas a cidadania legal e moral e aos tipos de participação social. (GELLNER, 1993, p.62). Fato inquestionável, pois “pela primeiríssima vez na história da humanidade, uma cultura superior torna-se a cultura difundida, a cultura operacional de toda uma sociedade”. (GELLNER, 2000, p.116)

Gellner estuda as influências da sociedade industrial em relação ao trabalho, denominado por ele de “semantização do trabalho”. Que seria um sistema formado por uma classe trabalhadora dependente da escolarização formal (educação sistemática e prolongada) com o intuito de obter o seu aperfeiçoamento e, assim, o seu local no mercado

de trabalho. As características destacadas por Gellner dessa nova sociedade industrial, dirigida pela economia de mercado e por uma educação padrão, se mantém ativas na atualidade e são intensificadas com as relações multilaterais pós II Guerra. (GELLNER, 2000).

As tendências econômicas da sociedade contemporânea estão vinculadas ao processo de globalização. Os precursores do capitalismo - organismos multilaterais, grandes empresas e bancos públicos internacionais - estão constantemente atentos ao papel da educação enquanto formadora e reprodutora, especialmente de conhecimento. A presença dos organismos internacionais, como banco interamericano de desenvolvimento (BIRD) e banco internacional de reconstrução e desenvolvimento (BID), na Educação é ampliada e diversa.

No entanto, como exemplo da influência internacional, apresenta-se a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, que significa um ponto fundamental nos parâmetros da educação mundial. Esse documento foi criado na conferência internacional de Jomteim na Tailândia, em 1990, organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e patrocinada pelo Banco Mundial, com a temática “Educação para Todos”. O Brasil acolheu várias de suas metas, entre elas, ampliação do Ensino Fundamental, em contrapartida ao Ensino Médio; ações voltadas à qualidade de ensino, entre elas, a implementação de um sistema de avaliação mais amplo da educação básica, com o objetivo de atingir a aprendizagem dos discentes do Ensino Fundamental. (FONSECA, 2011).

Em 1996, a comissão que fez o relatório “Educação: um Tesouro a Descobrir”, apresentava “Os Quatro Pilares da Educação”, que tinham a pretensão de fornecer novas diretrizes educacionais. (MAIA; JIMENEZ, 2013). O relatório “Educação: um tesouro a descobrir” representa as relações entre o capitalismo e a educação. Diretrizes educacionais foram apresentadas e passaram pelas adequações em concordância com o novo trabalhador que se apresentava, conforme os ajustes do capital mundial.

Na década de 1930 tem início no Brasil o movimento em prol da educação pública, que adquiri maior visibilidade a partir de 1940. O ensino como direito de todos e dever do Estado é garantido com a Constituição de 1946. Contudo, somente a partir de 1950 que se intensifica o cunho social da educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi homologada em dezembro de 1961 e é considerada outro marco importante para a educação brasileira, pois até então a educação no Brasil era apenas mencionada na Constituição de 1934. A LDB de 1961 foi um avanço para a educação brasileira. Após 13 anos de debates foi finalizado o texto legal com 120 artigos da LDB de 1961, sancionada pelo presidente João Goulart, foi considerada a primeira legislação que regularizou o sistema de educação do Brasil, apresentando pontos fundamentais como regulação dos Conselhos Estaduais de Educação, formação de professores e ensino religioso facultativo.

Em 1971, no decorrer do regime militar, o presidente Emílio Garrastazu Médici alterou alguns pontos da LDB de 1961. As alterações foram de cunho técnico, mas representou alguns avanços no combate a repetência e evasão, como o fato de pela primeira vez serem discutidas as ideias de recuperação e dependência.

Nas décadas seguintes, se observou um crescimento acelerado, mas ao mesmo tempo desordenado do ensino público no Brasil, principalmente nos centros urbanos (FARRAH, 1994). Conforme Souza (1999), esse crescimento resultou de uma maior interferência do Estado no setor social, no entanto, o mesmo autor diz que o desenvolvimento do país naquele período não garantia a “educação para todos”, já que era baseada na mão-de-obra não qualificada. Sendo assim, o momento político vivido, o contexto econômico e os problemas sociais deixaram de priorizar uma educação de qualidade. (THIMOTEO, 2003).

No Brasil, essas diretrizes começaram a apresentar um maior impacto a partir de 1990 com a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) e a criação do SAEB. Hoje o estado do Ceará vem realizando este tipo de avaliação, através do SPAECE. Esta política aconteceu por demanda do Banco Mundial para que fosse desenvolvido um sistema de

avaliação e também para satisfazer os interesses do Ministério da Educação (MEC) em implementar um sistema mais amplo de avaliação. (BONAMINO; FRANCO, 1999).

A atividade avaliativa, segundo Bonamino e Franco (1999), está recheada de ensaios, erros, avanços, retrocessos e controvérsias. No caso brasileiro, tem mostrado inflexões nos objetivos propostos no decorrer dos vários ciclos de avaliações, indo da ênfase nos aspectos processuais à produção de resultados. A eficácia e a eficiência são agora elementos fundamentais de qualquer instituição, seja de ordem econômica ou educacional. Não se admite desperdício de recursos. O sistema escolar deve ser dirigido da melhor forma possível, “controlar o funcional, dominar o rendimento, melhorar a gestão contábil, de estoque e de pessoal” (BONNIOL, 2001, p 106).

A Avaliação, em suas diversas concepções, surge como um tema que se apresenta como objeto de estudo, como centro de vários debates e pesquisas, no entanto, ainda é um tema inesgotável no campo educacional. Vianna (1989, p.17) mostra que com o tempo a avaliação “modificou a sua orientação e passou do estudo de indivíduos para o de grupos, e destes para o de programas e materiais instrucionais; na etapa atual, preocupa-se com a avaliação do próprio sistema educacional”. Assim, é possível inferir que existe um relativo progresso no que concerne à reflexão acerca da avaliação, na qual antes o foco era apenas a aprendizagem e estava unicamente ligado à figura do professor e aluno, e hoje passou a envolver aspectos mais amplos, inclusive, inseridos nas avaliações externas, que passaram a ter um caráter classificatório de desempenho que envolve também, por exemplo, a gestão.

A nova LDB (Nº 9394) de 20 de dezembro de 1996, é um marco fundamental para as políticas públicas educacionais, apresentando a possibilidade de um maior desenvolvimento na educação, devido as diversas discussões com vários segmentos e setores da educação.

A Lei demonstra o caráter fundamental da avaliação para com a aprendizagem, principalmente quando os fatores qualitativos prevalecem sobre os quantitativos, como maneira mais segura e eficaz de verificar o rendimento escolar.

Sendo assim, a verificação dos conteúdos, por meio dos testes, simulados e provas, torna-se fundamental. Percebe-se o aluno somente como um depositário de conteúdo. Esse tipo de estrutura lembra a educação bancária criticada por Paulo Freire (1997), por meio da qual o professor deposita o conteúdo em um estudante sem considerar seu conhecimento prévio, assim a escola pública é vista apenas como um ambiente de formação de mão-de-obra barata.

O objetivo da avaliação é um fator importante porque determina o tipo de informações consideradas fundamentais para serem trabalhadas com os alunos.

Luckesi (2000) afirma que a avaliação com função classificatória não favorece o desenvolvimento e o crescimento do discente e do docente, porque se constitui num instrumento estático do processo educativo. Por outro lado, vivemos em uma sociedade neoliberal que orienta a escola a usar mecanismos que regulem a produtividade e a eficácia, garantindo, assim, a qualidade dos serviços educacionais. E todo esse controle ocorre por meio de testes e avaliações pontuais, não levando em consideração o aprendizado do aluno como um processo.

Portanto, as escolas vivem em uma crise na qual na teoria sabem que a avaliação deveria ser diagnóstica e processual, considerando o estudante por completo e não apenas classificatória, mas as pressões externas das Secretarias de Educação (SEDUC) e do Ministério da Educação (MEC) fazem com que esse momento de avaliação se torne em processo seletivo, traumático e constrangedor.

O Brasil, por iniciativa própria passou a usar políticas de Avaliação Educacional que tinham como foco o rendimento escolar dos alunos e realizavam o diagnóstico do desempenho das instituições, conforme o investimento obtido, por meio de empréstimos junto a instituições de financiamento. Conforme Gentili (1997), essas políticas foram influenciadas por um conceito de “qualidade total”, vinculada aos interesses da política neoliberal e alicerçada na maior produtividade, eficiência e competitividade usado na economia e na produção de bens e importado para o cenário Educacional. Diante desse

quadro, o conceito de avaliação ganha um novo significado e passa a ser vista como um instrumento que mede a qualidade, mas o termo qualidade também ganha outras compreensões conforme o interesse econômico vigente.

Esse tipo de avaliação é confirmado no Brasil com a aplicação do SAEB (Sistema Nacional de avaliação da Educação Básica), que tem origem nas demandas do Banco Mundial para o desenvolvimento de uma política de avaliação que se adequa ao Projeto Nordeste.

O Projeto Nordeste atendeu aos estados nordestinos. Teve início na década de 1980, com o objetivo de desenvolvimento do Nordeste. Como uma possibilidade de tentar resolver alguns problemas próprios da região como a seca, desenvolvimento econômico baixo, alto índice de repetência e de evasão escolar. Na década de 1980 o Banco Mundial verificou que os projetos desenvolvidos na região estavam abaixo do esperado e então sugere ao governo brasileiro um plano de desenvolvimento para o Nordeste. (CABRAL NETO, 1997).

Ao longo da década de 1980 o Projeto Nordeste passa por inúmeras discussões envolvendo diversos órgãos como Sudene e o MEC, especialmente na área da educação. Na década de 1990, as negociações em torno do Projeto Nordeste são retomadas. Em 1994, foi implantado e em 1999 finalizado, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino fundamental.

O SAEB foi criado na década de 1980, no entanto, somente em 1990 a primeira avaliação foi aplicada. A União é responsável por essa avaliação que ocorre a cada dois anos. As primeiras avaliações aplicadas foram de língua portuguesa, matemática e ciências para os alunos do Ensino Fundamental. Em 1995 foram avaliados a 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (hoje 5º e 9º ano do Ensino Fundamental) e 3ª série do Ensino Médio. Em 2001, passou a ser aplicado o questionário socioeconômico para os alunos e à comunidade escolar, juntamente com as provas de Língua Portuguesa e Matemática.

A Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, modificou o SAEB que passou a ser formado por duas avaliações: a ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica)¹ e a ANRESC (Avaliação Nacional de Rendimento Escolar)², que também é conhecida como Prova Brasil. Os resultados da ANRESC são usados para calcular o IDEB³. Em 2007, a ANRESC passou a ser aplicada juntamente com a ANEB.

A implementação do SAEB favoreceu a Avaliação Educacional no âmbito estadual, assim os Estados passaram a desenvolver sistemas de avaliação. Em 1992, o Ceará começa a ter as primeiras experiências de sistemas de avaliação, que foram enquadradas como política pública para o setor.

O SAEB realiza o diagnóstico do sistema de ensino brasileiro e busca verificar os aspectos que implica no desempenho do discente. É composto de avaliação de língua portuguesa, avaliação de matemática e um questionário socioeconômico, que visa identificar as características econômicas e sociais dos discentes e suas famílias.

A Prova Brasil foi idealizada para atender a demanda dos gestores públicos, educadores, pesquisadores e da sociedade em geral por informações sobre o ensino oferecido em cada município e escola. O objetivo da avaliação é auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar, no estabelecimento de metas e na implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino.

¹ A ANEB abrange de forma amostral os alunos das escolas privadas e públicas que se localizam na zona rural e urbana e que estejam matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental e os alunos do 3º ano do ensino médio.

² A ANRESC também é conhecida como Prova Brasil, é aplicada de maneira censitária para os estudantes do 5º e 9º anos do ensino fundamental da rede pública, nos municípios e estados, tanto na zona rural quanto na zona urbana, em escolas que apresentam no mínimo 20 alunos matriculados nas séries avaliadas.

³ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do aluno em avaliações do INEP e em taxas de aprovação (<http://www.mec.gov.br/>).

A Avaliação Educacional no Ceará passa a ter destaque a partir da consolidação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), que a cada ano vem sendo aprimorado, desenvolvendo novos métodos e inovações tecnológicas para sua aplicação.

Ante esse cenário de avaliações em larga escala aplicadas no Ceará, é possível questionar: Como o SAEB e o SPAECE são percebidos pelos professores da Educação Básica e que reverberações tais avaliações acarretam nas suas práticas pedagógicas?

Para responder essa problemática desenvolveu-se uma pesquisa com o objetivo de compreender as políticas públicas de avaliação educacional em larga escala adotadas no estado do Ceará (2014-2017) à luz das percepções dos professores da Educação Básica na interface com o direcionamento de suas práticas pedagógicas.

Essa inquietação despertou o interesse de estudar este processo avaliativo, levando em consideração os ensinamentos de Saul (1995), que apresenta como base uma abordagem multidisciplinar, onde se busca uma “apreensão simultânea e integrada em suas relações com a sociedade, de modo a superar as formas de análise parciais e compartimentalizadas” (1995, p.56), problematizando as avaliações externas desde a percepção dos professores, sujeitos importantes do processo e muitas vezes silenciados.

A participação democrática na elaboração do sistema de avaliação no ensino brasileiro, ainda é distante da realidade. As decisões verticais e sua aplicabilidade obrigatória é um fato corriqueiro. A exemplo das avaliações, dos planos e dos projetos desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC) e as Secretarias Estaduais de Educação, que muitas vezes são apenas para cumprir prazos, alcançar a aprovação em avaliações internas - como as provas bimestrais - e externas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o SPAECE e o SAEB. Dessa forma, é fundamental um estudo mais aprofundado de como e para quem são direcionadas as políticas públicas voltadas às avaliações educacionais do Brasil e de como essas políticas influenciam a metodologia que o professor utiliza em sala de aula.

Levando em consideração esses fatores foi possível formular hipóteses sobre as Avaliações Externas no Ceará: os resultados não são divulgados de forma adequada nas escolas e, conseqüentemente, se tornam desconhecidos para os docentes; as contribuições dessas avaliações externas no ambiente escolar são quase inexistentes; o núcleo gestor não usa os resultados das avaliações externas no planejamento e na confecção do Projeto Político Pedagógico (PPP) junto aos professores; os docentes não se apropriam dos indicadores das avaliações externas para alicerçar o seu planejamento. No entanto, um sistema de avaliação pensado coletivamente e democraticamente, quando está pautado na qualificação da prática pedagógica e da aprendizagem dos alunos, pode ser importante para se obter uma reflexão crítica do cotidiano escolar, favorecendo a checagem de fatores reais que interferem na educação de qualidade com o intuito de transformar a realidade dos discentes, ou seja, as avaliações externas devem ser emancipadoras (AFONSO, 2000).

Devido ao fato que a presente pesquisa está inserida na grande área das ciências humanas, mais especificamente no campo da Educação, já que se está analisando uma política pública educacional, as entrevistas com professores foram de valia inestimável pois expressam a percepção dos sujeitos que vivenciam no seu cotidiano a avaliação educacional. Para tal usou-se a Pesquisa Qualitativa, para possibilitar análises mais subjetivas e aprofundadas das percepções dos professores envolvidos no processo avaliativo. “A pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade.” (DESLANDES, 1994, p.43).

A escolha por uma abordagem de origem qualitativa se deve ao fato do próprio objeto de pesquisa escolhido requerer a participação dos atores envolvidos na pesquisa, os professores, por meio das suas impressões, opiniões e até mesmo sentimento relacionados à política pública de avaliação da educação, realizada por meio das avaliações externas aplicadas em âmbito nacional e pela SEDUC-CE, no caso do SAEB e SPAECE. Conforme Sadler (1982, p.48), “muito do conhecimento destas condições é de natureza subjetiva, uma

apreensão das percepções, dos significados e valores de professores, alunos e outras partes interessadas”.

De acordo com Stake (1982, p.46), determinadas pesquisas relacionadas com a educação permitem “através de subjetividade [...] aproximar nossas observações e interpretações daquilo que os profissionais percebem como processos educativos”. A escolha da cidade, no caso Fortaleza se deveu ao fato do município apresentar múltiplas realidades como dimensão, localização, tipificação, clientela, e nível de estudo, além de ser o lócus de atuação docente da pesquisadora.

Este estudo empírico foi do tipo “estudo de caso múltiplo”, que envolveu três escolas de ensino fundamental e ensino médio de Fortaleza. Yin (2005) demonstra as características de estudos de caso, afirmando que os casos podem ser do tipo único ou múltiplo, podendo ser também holístico (uma unidade de análise) ou incorporado (diversas unidades de análise). Destes surgem quatro tipos diversos de estudo de caso.

A escolha de um projeto de caso único ou caso múltiplo deve ser bastante pensado especialmente quando se formam as questões da pesquisa. De acordo com Yin (2005), o estudo de caso múltiplo colabora para um estudo mais convincente, já que esse tipo compara e contesta as respostas obtidas com cada caso analisado. Sendo assim, se as conclusões forem parecidas tomando por base dois casos, possibilitam a generalização. Por isso, ter no mínimo dois casos se torna uma meta. (YIN, 2005).

Na seleção das escolas que seriam pesquisadas levaram-se em consideração dois critérios, o primeiro concerne às escolas que possuem o 9º ano do ensino fundamental e a 3ª série do ensino médio pelo fato de o SAEB e o SPAECE serem aplicados aos alunos desses anos.

As três escolas escolhidas estão localizadas na Regional VI – SEFOR II, a escolha das escolas pesquisadas nessa região se deve ao fato de a pesquisadora já ter trabalhado como coordenadora escolar em uma das escolas e nas outras duas ter atuado como professora. A Escola A fica no bairro Passaré, a Escola B está no bairro Castelão e a Escola C fica no bairro Aerolândia.

A técnica de coleta de dados usada na pesquisa de campo foram as entrevistas semiestruturadas com os 15 professores que aceitaram participar da pesquisa, lotados nas turmas de 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio das três escolas selecionadas, com o intuito de analisar e estudar a visão dos envolvidos sobre as políticas de avaliação educacional no âmbito de Ceará.

As entrevistas do tipo semiestruturada, com roteiro de questões previamente elaborado, no entanto, flexível, possuiu o intuito de verificar o que os docentes sabiam sobre as avaliações, como seus resultados eram utilizados na escola e de que maneira as avaliações direcionavam práticas educativas. Logo, em alguns casos, foram incluídos outros questionamentos conforme a necessidade e a abertura que os pesquisados apresentavam.

A análise das entrevistas permitiram entender a avaliação educacional na visão dos professores, e quais as percepções que esses docentes têm sobre as avaliações de larga escala, ou seja, como são recebidas as políticas públicas de avaliação educacional no âmbito federal e estadual e, especialmente, como os resultados são divulgados e quais as reverberações desses nas práticas pedagógicas.

SAEB e SPAECE (2014-2017) na percepção dos professores cearenses

A Avaliação Educacional é analisada conforme as perspectivas dos professores extraídas das entrevistas realizadas. Analisou-se as entrevistas e organizou-se os pontos principais sobre o tema trabalhado de acordo com uma sequência lógica. Faz-se uma análise sobre as Políticas Públicas de Avaliação Educacional, especificamente sobre o SAEB e SPAECE.

Observou-se a percepção dos professores a respeito de Avaliação Educacional, ou seja, das políticas públicas de avaliação educacional, bem como os conhecimentos sobre SAEB e SPAECE, no período de 2014 a 2017 e como os resultados dessas avaliações são

divulgados e percebidos no ambiente escolar. Nesta pesquisa, os nomes dos participantes foram omitidos, para preservar suas identidades. Para distinguir as falas os seguintes termos serão utilizados: “Professor 1”, “Professor 2”, “Professor 3”, etc.

Conhecimento sobre avaliação educacional

É imprescindível para o desenvolvimento da presente pesquisa estudar e entender como os professores veem as Avaliações Educacionais em larga escala, mais especificamente o SAEB e SPAECE, para compreender dinâmicas escolares decorrentes de tais processos avaliativos que não estão expressas nos documentos oficiais.

Os docentes que participaram da pesquisa definiram Avaliação Educacional e mostraram conhecimento sobre o assunto.

Verificou-se que os professores fazem um conceito de avaliação com base na Avaliação da Aprendizagem, direcionando o seu foco para o cotidiano escolar. Essa forma de conceituar avaliação mostra que os professores envolvidos na pesquisa apresentam conhecimentos limitados a respeito das modalidades de avaliação existentes.

No entanto, diversas formas de avaliação são mencionadas, como: avaliação diagnóstica, avaliação para medir os conhecimentos dos discentes e avaliação verificadora, onde é possível ver onde os alunos estão se saindo melhor e onde precisam melhorar. Essas formas representam as primeiras concepções de avaliação verificadora, até atingir a forma de avaliação controladora, onde o que importa é a prestação de contas se os níveis exigidos estão sendo atingidos.

Os professores apontam que as avaliações em larga escala promovidas pelo Governo, tem o intuito de verificar como está o sistema educacional e medir o nível dos estudantes da escola pública. De modo geral, a ideia de avaliações diagnóstica, onde se pretende conhecer a realidade e depois atuar sobre ela, está em conformidade com o que escreve Grégoire (2000) e Bloom (1983).

Alguns professores também relacionaram a Avaliação Educacional a Avaliação Institucional, especificando que a primeira avalia o aluno e a segunda avalia a escola. Essa menção a Avaliação Institucional demonstra que os professores passaram a inserir esse tipo de modalidade no ambiente escolar.

Verifica-se que existe uma diversidade de conceitos sobre avaliação, o que leva a disseminação diversa desses conceitos diferentes para os demais atores envolvidos, principalmente os alunos. Mesmo que seja consenso o fato de que não existe um único conceito, que seja considerado absoluto, é fundamental que os conceitos estejam baseados em estudos que ao longo dos anos desenvolveram estudos sobre avaliação.

Sendo assim, é indispensável que todos os atores envolvidos no processo avaliativo se mantenham constantemente atuais com relação as novas concepções sobre avaliação. Com o intuito, de aumentar o conhecimento sobre o assunto e assim entender melhor como se dar as políticas públicas de avaliação educacional. Dessa forma, chega-se à conclusão de que é fundamental mais investimentos em formação dos professores, especificamente a respeito dos conceitos de avaliação.

Essa formação se faz fundamental, já que alguns entrevistados relataram que nas suas devidas formações iniciais, ou seja, nas graduações, não estudaram com profundidade o tema a respeito de avaliação educacional. Poucos professores afirmaram que durante a graduação ou pós-graduação trabalharam a temática avaliação mas com foco maior para a Avaliação da Aprendizagem.

A formação de professores com foco em avaliação precisa de investimento para garantir o desenvolvimento do sistema de avaliação. Nas falas dos professores percebe-se que esse investimento é mínimo ou até mesmo inexistente, e que os professores aprendem a avaliar os seus alunos na própria prática docente, sem que tenham passado por uma formação inicial que os ajudem a entender e a praticar esse processo avaliativo.

A formação com foco na avaliação permite aos professores conhecer com maior profundidade o processo avaliativo e assim perceber o quanto útil os resultados obtidos nessas avaliações são importantes para o crescimento das instituições de ensino.

A ausência de formação contínua dos professores é percebida no conhecimento superficial das formas avaliativas e dos sistemas de avaliações existentes, tanto local quanto nacional.

Os professores também se questionam como essas avaliações são capazes de contribuir com as escolas já que se mostram ainda tão distanciadas da realidade escolar. Eles apresentam diversos pontos de vistas sobre as avaliações externas. Alguns veem as avaliações como fundamentais, apresentando uma visão positiva a respeito delas. Já outros disseram que essas avaliações ainda têm muito o que melhorar e que estão distantes da realidade escolar.

Os professores apontam que existe uma diferença entre o que as avaliações externas abordam e a realidade que se apresenta nas escolas, ou seja, o que o governo deseja que seja avaliado e como se dá a prática pedagógica para atender a essa demanda.

Com relação a finalidade das avaliações externas, alguns professores apontaram que seria para verificar como está a educação, ou seja, medir o nível dos alunos e assim verificar como está se dando a aprendizagem. Assim as avaliações externas vestem a roupagem de uma avaliação diagnóstica onde por meio dos resultados se passa a conhecer a realidade e então se pode agir sobre ela.

Os professores demonstraram que existe uma certa falta de perspectiva com as avaliações externas, porque são aplicadas e posteriormente não ocorre uma intervenção é como se para os organizadores só importasse os resultados e a cobrança de que as escolas melhorem os índices mas sem dar o suporte necessário de como deve ser feito isso, faltando o enfoque principal que é de transformar a realidade na qual a comunidade escolar está inserida.

Por outro lado, é quase unanime entre os professores que essas avaliações são fundamentais para o sistema educacional e que é importante que elas sejam feitas de forma permanente, no entanto, com adequações, quais sejam: aliando o que será avaliado com o que é repassado ao aluno no decorrer do ano letivo, considerando a opinião do corpo docente na elaboração das avaliações e pensar como essas avaliações podem trazer benefícios para os estudantes no sentido de melhorar a aprendizagem.

Dessa forma, percebe-se que os professores em suas falas demonstram querer um sistema de avaliação educacional mais democrático e participativo, onde todos que compõem a escola fossem vistos como protagonistas do processo avaliativo e que os resultados obtidos fizessem realmente a diferença no contexto escolar.

Considerações finais

A presente pesquisa teve a pretensão de responder ao seguinte problema: Como o SAEB e o SPAECE são percebidos pelos professores da Educação Básica e que reverberações tais avaliações acarretam nas suas práticas pedagógicas? Para tanto desenvolveu-se uma pesquisa com o objetivo de compreender as políticas públicas de avaliação educacional em larga escala adotadas no estado do Ceará (2014-2017) à luz das percepções dos professores da Educação Básica na interface com o direcionamento de suas práticas pedagógicas.

Com o intuito de atingir o objetivo proposto e responder a problemática a pesquisa foi iniciada com os conceitos sobre Políticas Públicas Educacionais, Avaliação Educacional e Políticas Públicas de Avaliação Educacional. Em seguida trabalhou-se a perspectiva dos professores a respeito das avaliações educacionais, especificamente sobre o SAEB e o SPAECE. Na análise das entrevistas buscou-se estabelecer uma relação entre os conceitos trabalhados pelos autores e as falas dos professores.

A educação é fundamental para a formação e construção do ser humano, e umas das principais formas de incluí-lo como cidadão na sociedade. Atualmente, a educação deve ser garantida inicialmente pela família e em seguida também pela escola, que na esfera pública

deve ser responsabilidade do Estado, que por sua vez deve ser o representante da sociedade, com suas intenções e ideologias. As Políticas Públicas Educacionais que o Estado desenvolve são importantes para a formação do cidadão.

Fazendo-se uma análise científica de cunho histórico, a avaliação surge como fonte de pesquisa. Dessa forma, os primeiros autores que estudaram a avaliação mostram um cunho mais objetivo, racional e predominantemente quantitativo. A avaliação e a pesquisa passaram a ter uma certa relação, e alguns estudiosos começaram a vê-las como sinônimo, o que é uma visão equivocada pois ambas têm suas particularidades que são bem peculiares.

A avaliação é uma das principais metodologias da educação, sendo influenciada diretamente pelas mudanças ao longo dos tempos, mas sem deixar de lado a sua base investigatória de verificar como estão se desenvolvendo os processos avaliativos e como eles influenciam nos resultados escolares. Sendo assim, entende-se que as Políticas Públicas Educacionais representam ações do Estado especificamente sobre as avaliações externas, possuindo tanto o caráter técnico quanto o caráter político, já que a avaliação não pode ser vista apenas por um aspecto.

No campo de estudos da Avaliação Educacional, diversas possibilidades vêm sendo estudadas, não existindo uma temática pronta e acabada, mas sim várias teorias que contribuem com a obtenção dos objetivos esperados com as avaliações externas.

As Políticas Públicas de Avaliação Educacional deve ser continuas para que reflitam verdadeiras mudanças no sistema de ensino, as avaliações externas hoje não são um política de governo e sim de estado, pois deixaram de representar um determinado partido ou político e passaram a ter uma importância significativa para servirem de alicerce na elaboração de Políticas Públicas voltadas as avaliações educacionais.

Nesse contexto, as Políticas de Avaliação Educacional do período da pesquisa de 2014 a 2017, sofrem as tendências neoliberais do capitalismo, onde a avaliação é vista como uma maneira de buscar a eficiência por meio do controle das instituições escolares.

A Avaliação Educacional também assume a responsabilidade pelos resultados e deve prestar contas anualmente através das avaliações externas de como a escola desenvolveu ou retrocedeu. A medição da qualidade da educação segue as médias obtidas nestas avaliações externas que são também conhecidas como avaliações em larga escala.

Conforme a visão a respeito das Políticas Públicas de Avaliação Educacional, a percepção dos professores se mostrou positiva quando por meio das avaliações melhora o desempenho dos alunos e por consequência o resultado escolar e por outro controladora quando o governo através das avaliações controla os resultados e cobra das escolas sempre melhores resultados. A visão controladora é proveniente do cenário mundial e como consequência reflete sobre o cenário nacional e local. Além disso, a Avaliação Educacional é vista como uma possibilidade de transformação da realidade tanto no ambiente escolar quanto em um contexto mais amplo, que perpassa pelas Políticas Públicas Educacionais.

A associação de Avaliação Educacional a Programas, Projetos, Instituições, Sistemas e Currículos, se baseia na abordagem positivista, e começa a partir do século XX. A Avaliação Educacional frequentemente é associada à objetividade e relacionada a Avaliação Qualitativa. Fator esse que ainda está bastante presente nos sistemas avaliativos, apesar que se percebe uma tentativa de novas possibilidades que não vem para excluir, mas sim para complementar.

A pesquisa de campo teve como principal ponto as entrevistas, onde por meio das falas dos professores pode-se sentir os anseios, as críticas e as opiniões dos professores, servindo de base para o aperfeiçoamento do SAEB e do SPAECE, proporcionando uma visão mais amplas das avaliações, mostrando a realidade do impacto dessas avaliações sobre o cotidiano escolar na visão dos professores que são os principais mediadores desse processo.

Fico evidente que a formação inicial dos professores pouco abrange a avaliação educacional. É importante que essa constatação sirva de base para a revisão dos currículos dos cursos de licenciaturas, já que é inviável continuar a se fazer educação sem que os futuros professores sejam preparados nas universidades para não só conceituar a avaliação educacional mas também saber como colocá-la em prática no cotidiano escolar,

principalmente para que seja possível o desenvolvimento de Políticas Públicas na área educacional.

Assim, é necessário que sejam realizadas formações contínuas dos professores para que o conhecimento a respeito das avaliações seja ampliado e aproxime-se da prática pedagógica, elevando o envolvimento deles nos processos avaliativos sejam esses internos ou externos.

Com relação ao conhecimento sobre o SPAECE e o SAEB, os professores demonstraram percepções diferentes, alguns mostram ter pouco conhecimento e outros conhecem e até participam de forma ativa da preparação dos alunos, elaborando materiais para a preparação dessas avaliações externas.

Uma das etapas mais relevantes do sistema de avaliação educacional, diz respeito a divulgação dos resultados, a sua divulgação e como esses surtiram efeito no cotidiano escolar. Os resultados do SPAECE e do SAEB são divulgados pelo CAED e pelo INEP respectivamente. Os relatórios apresentam uma linguagem técnica, com gráficos que trazem os resultados por escola. Esse tipo de divulgação serve para que as escolas tenham uma noção de como está o desempenho geral de seus alunos nas avaliações externas e assim possam definir estratégias de aprendizagem com o intuito de melhorar os futuros desempenhos. No entanto, os resultados não atingem os diversos atores escolares com a mesma proporção e objetivo. Sendo assim, a divulgação dos resultados tanto do SPAECE quanto do SAEB ainda se apresenta como um desafio a ser enfrentado, devendo ser acessível e compreendido por todos, especialmente pela comunidade escolar. É necessário realizar um trabalho sistemático de divulgação para que o público em geral possa atribuir significado aos dados apresentados pelos relatórios das avaliações. (RAVELA, 2002, p.10)

Sobre o uso dos resultados do SPAECE e do SAEB, os professores questionam as contribuições para melhorar o sistema de educação. Alguns professores ressaltaram que não existe ligação direta entre os resultados das avaliações e as Políticas Públicas Educacionais, mas outros apontaram que as avaliações externas apresentam pontos positivos que impactam nas Políticas Educacionais.

No Projeto Político Pedagógico, as avaliações externas são trabalhadas de forma fragmentada, tratando com mais intensidade de projetos provenientes da própria escola ou de seus professores. Na contramão, os professores apontaram que os resultados das avaliações devem servir para organizar o currículo, dando atenção maior as disciplinas e/ou conteúdos que são mais avaliados, com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações externas.

Além da melhoria do sistema de avaliação, é fundamental o investimento na formação de professores, como forma de melhorar o sistema e criar políticas públicas de avaliação mais eficientes. Ter os professores trabalhando junto com o Estado em prol do desenvolvimento do sistema de avaliação, garante uma participação mais democrática, onde os resultados surtiriam de fato verdadeiras mudanças nas escolas.

É necessário que as políticas educacionais avancem tanto em seu planejamento como na sua execução, transformando os resultados em mecanismos de mudança da realidade escolar, tanto em âmbito nacional quanto estadual. As críticas e sugestões feitas pelos professores nas entrevistas formam um bom material que pode servir de base para futuras elaborações de políticas públicas educacionais voltadas as avaliações externas, especialmente ao SAEB e ao SPAECE. Além disso, foi possível perceber a percepção dos professores quanto as avaliações e o impacto que essas geram no cotidiano escolar.

Recortar a pesquisa em um determinado período e localidade deixa brechas para novas pesquisas, com o intuito de dar continuidade as mudanças que certamente ocorrerão ao longo dos anos nas Políticas Públicas de Avaliação Educacional. Esta pesquisa serviu, contudo, para mostrar alguns pontos a respeito da Avaliação Educacional na cidade de Fortaleza. No entanto, esse tema ainda tem muito o que ser pesquisado e estudado, já que esse estudo de longe pretendia esgotar todas as possibilidades de reflexões sobre a temática, levando a novas possibilidades e visões de novos cenários em outras realidades que tragam consigo realidades históricas e políticas diversas.

Referências bibliográficas

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas contemporâneas.** São Paulo: Cortez, 2000.
- BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 108, p. 101- 132, nov. 1999.
- BONNIOL, J. J. **Modelos de avaliação: textos fundamentais com comentários.** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BLOOM, B.S.; HASTINGS, J.T.; MADAUS, G.F. **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar.** São Paulo: Pioneira, 1983.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.
- CABRAL NETO, A. **A política educacional no Nordeste: discursos, embates e práticas.** Natal: EDUFRN, 1997.
- CASTRO, M. H. G. **O impacto da implementação do FUNDEF nos Estados e municípios: primeiras observações.** São Paulo: Cortez, 1999.
- COULANGE, F. de. **A Cidade Antiga: estudo sobre o culto, o direito, as instituições da Grécia e de Roma.** São Paulo: Hemus, 1975.
- DOMINGOS NETO, M.; MARTINS, M. D. Significados do nacionalismo e do Internacionalismo. **Tensões Mundiais**, v. 1, n. 5, p. 9-40, ago. 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FONSECA, M. **A educação brasileira sob o manto ideológico e financeiro do Banco Mundial.** In: FONSECA, M. Multilateralismo e reações sul-americanas. Fortaleza: EdUECE, 2011.
- GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis.** São Paulo: Cortez, 1997.
- GELLNER, E. **Nação e Nacionalismo.** Lisboa: Gradiva, 1993.
- GELLNER, E. **O advento do nacionalismo e sua interpretação: os mitos da nação e da classe.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.
- GOHN, M.G. **Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.** Ensaio: avaliação das políticas públicas de educação, v. 14 n. 50, p. 27-38. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- GRÉGOIRE, J. **Avaliando as Aprendizagens: os aportes da psicologia cognitiva.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- HADDAD, S. **Os Bancos Multilaterais e as Políticas Educacionais no Brasil.** In: HADDAD, S. A Estratégia dos Bancos Multilaterais para o Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

KUENZER, A. Z.; CALAZANS, Maria Julieta Costa; GARCIA, Walter. **Planejamento e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**: pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2005.

LOCKE, J. **Segundo Tratado sobre o Governo**: ensaio relativo à verdadeira origem, extensão e objetivo do governo civil. São Paulo: Martin Claret, 2004.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2000.

MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. **Ensino de Biologia**: histórias e práticas em diferentes espaços educativos. São Paulo: Cortez, 2009.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 1999.

SOUZA, P. R. **Os desafios para a educação no limiar do novo século**. In: VELOSO, J. P. R.; ALBUQUERQUE, R. C. Um modelo para educação no século XXI. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

THIMOTEO, F. E. P. **A Avaliação da Educação Básica**: uma análise qualitativa dos instrumentos contextuais do SAEB no período de 1995 a 2001. São Paulo: FGV/EAESP, 2003. 120 p. (Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação da FGV/EAESP).

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional**: teoria, planejamento e modelos. São Paulo: IBRASA, 1989.