






AVALIAÇÃO EXTERNA E AUTONOMIA DOCENTE: o SMAEF como meio de reprodução da cultura por resultados

Niágara Vieira Soares Cunha 
Universidade Estadual Vale do Acaraú
Sobral, CE, Brasil

Pedro Henrique Silvestre 
Faculdade Vale do Jaguaribe
Aracati, CE, Brasil

Francisco Eraldo da Silva Maia 
Universidade Norte do Paraná
Londrina, PR, Brasil

Sarah Galdino dos Santos 
Universidade Estadual Vale do Acaraú
Sobral, CE, Brasil

Talisson Mota de Oliveira 
Universidade Estadual Vale do Acaraú
Sobral, CE, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v7i15.44467>

RESUMO

Esta pesquisa traz à tona um estudo a respeito das avaliações externas e suas implicações na autonomia e profissão docente. A referência é o município de Russas, localizado na Região do Vale do Jaguaribe, no estado do Ceará. Analisa as implicações do Sistema Municipal de Avaliação do Ensino Fundamental (SMAEF) do município de Russas-CE na autonomia e valorização do trabalho docente. O paradigma foi o marxismo investigativo com o método Materialismo Histórico Dialético. Foram entrevistados 57 professores da rede de ensino do município de Russas-CE, no período de abril a junho de 2020, por meio de Formulário Eletrônico do *Google Forms*. Utiliza-se a análise de discurso. De 57 entrevistados, 50 informaram que o nível de exigência por resultados que recai sobre os docentes, por meio da rede de ensino, é alto, enquanto apenas 7 informaram que a exigência é razoável. Somado a isso, com uma política

educacional voltada com afinco para as avaliações em larga escala, 73,7% dos entrevistados informaram que a autonomia do trabalho docente foi reduzida com a política do SMAEF. A autonomia e a valorização do trabalho docente entram por uma via de supressão. Por fim, resta saber que tipo de crianças e adolescentes se busca formar com base nessa lógica mercantilizadora e meritocrática na qual a educação pública se transforma a cada dia. Para que as desigualdades de oportunidades não perpetuem, é necessário modificar esse cenário e elevar a problemática das políticas de avaliação em larga escala ao patamar político, histórico e social.

Palavras-chave: Educação. Avaliação externa. SMAEF.

EXTERNAL ASSESSMENTS AND TEACHING AUTONOMY: SMAEF as a means of reproducing culture through results

ABSTRACT

This research brings up a study about external exams and their implications for teaching autonomy and profession. The reference is the county of Russas, located in the Jaguaribe Valley Region, in the State of Ceará. We intend to analyze the implications of the Municipal System for the Evaluation of Elementary Education (SMAEF - acronym in portuguese), in the county of Russas-CE, in the autonomy and valorization of teaching work. The paradigm was investigative Marxism with the Dialectical Historical Materialism method. Fifty seven teachers from the educational network of the county of Russas-CE were interviewed, from April to June 2020, using the Google Forms. We used speech analysis. Of 57 respondents, 50 reported that the level of demand for results that falls on teachers, through the education network, is high, while only 7 reported that the requirement is reasonable. In addition, with an educational policy focused on large-scale exams, 73.7% of respondents reported that the autonomy of teaching work was reduced with the SMAEF policy. The autonomy and appreciation of teaching work enters a path of suppression. Finally, it remains to be seen what kind of children and adolescents we seek to form from this mercantile and meritocratic logic that public education is transforming every day. So that inequalities in opportunities do not perpetuate, we need to modify this scenario and raise the issue of large-scale exam policies to the political, historical and social level.

Keywords: Education. External Exams. SMAEF.

EVALUACIÓN EXTERNA Y AUTONOMÍA DE LA ENSEÑANZA: SMAEF como medio para reproducir la cultura a través de los resultados

RESUMEN

Esta investigación plantea un estudio sobre evaluaciones externas y sus implicaciones en la autonomía y profesión docente. La referencia es el municipio de Russas, ubicado en la Región del Vale do Jaguaribe, en el Estado de Ceará. Pretendemos analizar las implicaciones del Sistema Municipal para la Evaluación de la Educación Primaria (SMAEF), en el municipio de Russas-CE, en la autonomía y valorización del trabajo docente. El paradigma fue el marxismo de investigación con el método materialismo histórico dialéctico. Se entrevistó a 57 docentes de la red educativa del municipio de Russas-CE, de abril a junio de 2020, utilizando el formulario electrónico en *Google Forms*. Utilizamos el análisis del discurso. De 57 entrevistados, 50 informaron que el nivel de demanda de resultados que recae en los docentes, a través de la red educativa, es alto, mientras que solo 7 informaron que el requisito es razonable. Además, con una política educativa centrada en evaluaciones a gran escala, el 73.7% de los entrevistados informaron que la autonomía del trabajo docente se redujo con la política SMAEF. La autonomía y la valorización del trabajo docente entra en un camino de supresión. Finalmente, queda por ver qué tipo de niños y adolescentes buscamos formar en base a esta lógica mercantilizadora y meritocrática que la educación pública cambia todos los días. Para que las desigualdades en las oportunidades no se perpetúen, necesitamos modificar este escenario y plantear el tema de las políticas de evaluación a gran escala a nivel político, histórico y social.

Palabras clave: Educación. Evaluación externa. SMAEF.

Introdução

“Os conteúdos e os métodos da conquista variam historicamente, o que não varia, enquanto houver elite dominadora, é esta ânsia necrófila de oprimir” (FREIRE, 2001, p. 138).

Esta pesquisa traz à tona um estudo a respeito das avaliações externas e suas implicações na autonomia e profissão docente. O *lôcus* investigativo é o município de Russas, localizado na Região do Vale do Jaguaribe, no estado do Ceará. A aludida temática nasce dos desdobramentos que envolvem as implantações das políticas de avaliação do Brasil, as quais emergem de um modelo gerencial que encontra nas avaliações externas e em larga escala a referência oficial para mensurar os níveis de aprendizagem dos estudantes e deliberar sobre o futuro das escolas.

Como ressalta Werle (2011, p. 774), “é a partir de 1988 que são ensaiadas as experiências de avaliação em larga escala na Educação Básica”. Realizando um salto temporal para o ano de 2020 e ancorados no pensamento de Brooke e Cunha (2011), destacamos que pesquisar sobre as avaliações externas se torna relevante na atualidade, diante da expansão das avaliações em larga escala que se consolidaram nos últimos anos no Brasil, em determinados níveis, formatos e escalas.

As Políticas de Avaliação em Larga Escala, notoriamente, vêm se tornando objeto de estudo de demasiados pesquisadores devido as suas implicações no contexto educacional, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que até o ano de 2018 compreendia três diferentes avaliações: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA); Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB); Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também conhecida como Prova Brasil, e outras dezenas de avaliações estaduais e municipais.

É oportuno registrar que o desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, cada vez mais, vem orientando as formulações das políticas educacionais das redes estaduais e municipais, com incentivos monetários e responsabilização dos profissionais e/ou da escola. Os resultados do SAEB, por exemplo, funcionam como uma matriz de referência para as propostas de avaliação dessas redes (SOUSA, 2014).

Alicerçado nessa estrutura, no estado do Ceará, há o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), além de outras avaliações municipais, dentre as quais destacamos a realizada no município de Russas, o Sistema Municipal de Avaliação do Ensino Fundamental (SMAEF), objeto de estudo desta pesquisa.

O SMAEF foi idealizado pela empresa denominada Assessoria e Gestão Educacional (AGE), com sede em Brasília, e está presente em alguns municípios cearenses, como Pacatuba, Aratuba, Acarape, Maranguape, Quixeré e Itaitinga. Faz-se importante destacar que a Política Nacional de Avaliações em Larga Escala

inspira estados e municípios na estruturação de suas avaliações externas aplicadas nas redes de ensino. Como podemos verificar no Plano Municipal de Educação (PME) de Russas 2015-2025 a respeito do SMAEF:

Em relação ao acompanhamento, os alunos das escolas municipais são avaliados pelo Sistema Municipal de Avaliação do Ensino Fundamental (SMAEF), que é aplicado periodicamente pela Assessoria Técnica e Tecnologia Educacional (ATTE). As avaliações são elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação e estão fundamentadas nos descritores do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE e da Prova Brasil, bem assim na proposta curricular e em sua própria matriz de referência (RUSSAS, 2015, p. 37).

Por sua vez, o SMAEF sempre avaliou conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, seguindo o curso das avaliações da esfera federal, porém, em suas últimas edições, incorporou também os conteúdos de Ciências, História e Geografia. As avaliações, diferentemente da Prova Brasil¹, não se aplicam apenas às turmas que finalizam cada ciclo de ensino, mas foram ampliadas para os alunos do 3º ao 9º ano do ensino fundamental (RUSSAS, 2019).

Todas essas políticas surgiram mediante as narrativas em torno da qualidade da educação, temática esta que empreendeu grandes debates desde a década de 1960, remontando diversos conceitos em diferentes épocas, transitando entre questões de acesso, permanência e fluxo escolar, nos primeiros momentos, e, finalmente, nos dias de hoje, sobre a qualidade como desempenho em conteúdos escolares. Todavia, é razoável ressaltar que o foco dessas avaliações é tão somente o desempenho do estudante em provas padronizadas, deixando de fora outros relevantes elementos do processo educativo, como o professor e o conteúdo (conhecimento) estudado (GENTILI; SILVA, 1994).

Nessa esteira, León (2011) assevera que as mudanças que têm ocorrido em relação à função do professor, como a fragmentação do seu trabalho, o advento de tecnologias a serviço do capital, que o tornam um funcionário mesmo no tempo

¹ A Prova Brasil é uma avaliação diagnóstica desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro, com base em testes padronizados e questionários socioeconômicos. Os testes são aplicados apenas nos 5º e 9º anos do ensino fundamental. Os estudantes respondem a itens apenas de Língua Portuguesa e Matemática (BRASIL, 2018).

extraescolar, e a complexidade das demandas que lhe são impostas, resultado das exigências pelo cumprimento de objetivos educativos que a sociedade não consegue alcançar, coincidem com um processo histórico de rápida transformação do contexto social.

Nessa lógica, o trabalho docente em Russas é, em grande medida, expressão da política educacional desenvolvida no estado do Ceará, que, concomitantemente, apresenta estreita relação com orientações advindas de uma política educacional nacional e, conseqüentemente, estão vinculadas às metas e proposições realizadas por organismos internacionais, como o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) (MENDES, 2005).

Isso porque, com o avanço das forças neoliberais, as quais carregam em seus ideais a mínima intervenção do Estado e a livre concorrência, cada vez mais presentes nos espaços de discussões de políticas educacionais e curriculares, o cenário educacional tem sido considerado como mais um instrumento de manutenção da sociedade capitalista, que encontra na ótica do ranqueamento e da padronização um imperativo do crescimento econômico.

Como consequência, nas redes de ensino, pode-se observar, em função daquilo que é definido por grupos de especialistas e secretarias de ensino, o ensino voltado para conteúdos pré-estabelecidos, pormenorizando os aspectos destinados à formação humana e cultural e à regionalização.

Logo, o interesse em realizar este estudo é gestado considerando as experiências observadas no estado do Ceará, nas formações de professores e gestores promovidas em âmbito estadual e municipal, especialmente do município de Russas com o SMAEF, e a importância que essas gestões fornecem às políticas de avaliações externas, buscando a garantia da sua aplicabilidade mesmo que, para isso, a qualidade do ensino e o currículo sejam sacrificados.

Diante do que foi apresentado, este estudo tem a seguinte questão norteadora: quais as implicações do Sistema Municipal de Avaliação do Ensino Fundamental (SMAEF) do município de Russas-CE na autonomia e valorização do trabalho docente?

Como objetivo primário, pretendemos analisar as implicações do SMAEF do município de Russas-CE na autonomia e valorização do trabalho docente. Buscando, para isso, verificar a autonomia do docente na organização, no planejamento e na execução do trabalho pedagógico das disciplinas avaliadas pelo SMAEF e também identificar a vinculação da valorização do trabalho docente por meio dos resultados extraídos da política de avaliação local.

1. Avaliações em larga escala no Brasil

Iniciemos pela discussão a respeito da incorporação dos objetivos da *Accountability*, no processo de expansão da política de avaliação em larga escala, na gestão educacional. Tal modelo se evidencia por estar fortemente situado no campo das reformas estruturais encaminhadas pelo Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) no final do século XX. No âmbito da educação, foi demarcado pela implantação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).²

Essas reformas estruturais passaram a se manifestar de forma significativa na educação brasileira no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002). É a partir desse governo que se consolida a prerrogativa de promover a suposta qualidade no ensino, assim, utilizou-se de avaliações estandardizadas, realizando uma inversão na ênfase das ações políticas, isto é, as políticas de avaliação do desempenho escolar em detrimento das políticas educacionais no âmbito do currículo.

Para um melhor entendimento desse processo, recorreremos, inicialmente, a Durham (2010), o qual assegura que uma expressiva parte das políticas educacionais buscava, em síntese, atender às orientações expressas na Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Apesar da abrangência dessa lei, o autor explica que grande parte das ações voltadas para educação tomadas pelo governo FHC

² O IDEB foi criado em 2007, sendo o seu índice calculado considerando-se os dados sobre aprovação escolar, obtidos por meio do Censo Escolar, e as médias de desempenho apresentadas no SAEB (INEP, 2020).

recaíram sobre a efetivação de um sistema avaliativo, a saber: o SAEB, que tinha como objetivo avaliar o ensino básico e coletar subsídios para criação de novas políticas públicas educacionais; e o sistema avaliativo para o ensino superior, denominado de Exame Nacional de Conclusão de Curso.

Ressalta-se que a implantação dessas reformas avaliativas apresenta dimensões e influências globais. Assim, segundo Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), essas reformas, implantadas sobretudo nos países periféricos, em sua maior parte na América Latina, objetivavam tanto a redefinição dos sistemas educacionais quanto a centralização das avaliações externas.

Nesse ínterim, a grande incidência dessas políticas educacionais de avaliação nos países periféricos remete-se à tentativa de recuperar a economia por meio da educação, uma vez que países sul-americanos, como o Brasil, encontravam-se em forte crise financeira. Diante disso, o Banco Mundial, juntamente com o FMI, passou a realizar empréstimos aos países em crise, desde que estes seguissem suas orientações para desenvolvimento da educação (MELO, 2004), nesse caso, especificamente, seguido da imposição de avaliações em larga escala.

De acordo com Leher (1999), isso ocorreu porque o Banco Mundial passou a compreender a educação como o principal meio para erradicação da pobreza nesses países. É nesse contexto que ocorreram, durante o governo FHC, diversas reformas educacionais, a fim de alinhar a educação brasileira às diretrizes e orientações advindas do Banco Mundial e do FMI (MELO, 2004).

Para cumprir essa demanda, diversas ações foram realizadas, dentre elas, a descentralização dos processos de gestão e financiamento, práticas de responsabilização docente, estímulo de mecanismos de competição entre as escolas, centralização dos sistemas de avaliação, alocação de maiores recursos para escolas com melhores resultados, entre outros fatores (MELO, 2004).

Essa política nacional que segue metas e objetivos de uma política internacional de grupos econômicos mantém mais que uma mera semelhança com

os objetivos dos *corporate reformers*, para Freitas (2012, p. 380), os reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos, o que reflete em

[...] coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana, do que propostas feitas pelos educadores profissionais.

É um neotecnicismo que se utiliza da responsabilização, da meritocracia e, por fim, da privatização para obter a ideia de controle dos processos, que, quando alcançados, garantem resultados como os chamados “*standards*”, os quais são verificados com base em testes padronizados. Kane e Staiger³ (2002 *apud* FREITAS, 2012, p. 383) mencionam que esse sistema de responsabilização se estabelece baseando-se em três elementos: “testes para estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções”.

Nesse cenário, as políticas de avaliações brasileiras em larga escala e as propostas dos estados e municípios, que seguem a mesma estruturação básica, testam estudantes, na sequência, não apenas divulgam, mas classificam as escolas por meio do desempenho e, ao final, promovem recompensas ou sanções. Compondo à educação pública um caráter meritocrático de uma proposta de política liberal, que estabelece que as conquistas são dadas pelo processo de esforço pessoal, o mérito de cada um, independente da desigualdade de oportunidades (FREITAS, 2012).

Esse desenho é formado não como rabisco, mas como uma tela elaborada por meio de um planejamento que tem no centro a privatização, a organização da iniciativa privada, provocando a obsolescência da educação pública, respaldada pelo fracasso dos chamados “*standards*”, acarretando na ideia de que apenas a privatização e mercantilização da educação seriam forças motrizes para resgatar a garantia de uma qualidade da aprendizagem.

³ KANE, R. J.; STAIGER, D. O. The promise and pitfalls of using imprecise school accountability measures. **Journal of Economic Perspectives**, Nashville, v. 16, n. 4, p. 91- 114, 2002.

Em consonância com o exposto acima, Hypolito e Ivo (2013) asseguram que os testes padronizados, por exemplo, estabelecem uma das formas de o Estado efetivar o controle sobre o que deve ser ensinado e o que é ensinado, reduzindo o currículo das escolas. Efetivamente, o que se torna, também, preocupante é o foco de os sistemas atuais de avaliação passarem a ser trabalhados no plano individual, na unidade escolar. É o professor que passa a ser avaliado. A unidade escolar passa a ser identificada, gerando absurdos como fixação de placas com o resultado do IDEB na entrada das escolas e o aumento das tensões e expectativas na figura do professor. Conforme se observa na passagem a seguir:

As principais leis no campo da educação promulgadas na década de 1990, todas situadas em um contexto de gestão centrada na descentralização e municipalização da educação, representam um discurso oficial de articular a regulamentação da área educacional, sobretudo o ensino fundamental, possuindo, portanto, dada a magnitude de suas implicações, o caráter de reforma. Esse novo contexto de inovações administrativas e pedagógicas no sistema educacional exerce forte influência na realidade municipal e na vida de seus docentes (MENDES, 2005, p. 15).

Nesse contexto, o uso dessas avaliações no decurso das políticas de gestão promove uma inversão na ênfase da esfera na política educacional. Uma vez que as políticas de avaliação deveriam estar submetidas às políticas educacionais, sendo eleitas de acordo com as necessidades de melhoria da qualidade da aprendizagem, todavia, as políticas de avaliação estão dirigindo os processos para definir políticas de financiamentos de ordem meritocráticas.

2. Metodologia

O método erigido neste estudo é o Materialismo Histórico Dialético. Portanto, faz-se necessária uma análise mais aprofundada para se captar o objeto em sua essência. Sendo assim, o método utilizado fornece maiores elementos ao pesquisador para a interpretação da realidade, evitando equívocos e interpretações simplórias, à medida que:

De forma aproximativa e sintética, o método dialético supõe a investigação da conexão íntima entre a forma pela qual a sociedade produz sua existência material e a escola que cria. Portanto, para o método dialético, o fundamental em pesquisas sobre instituições escolares, é relacionar o particular (o singular, o dado empírico) com o geral, isto é, com a totalidade social (NOSELLA; BUFFA, 2005, p. 362).

Por conseguinte, tal método busca compreender na práxis os objetos e determinações na avaliação e autonomia docente, utilizando-se do materialismo histórico dialético para identificar a construção da autonomia em vista da avaliação externa na atuação dos profissionais.

A essência do estudo é de cunho quanti-qualitativo, que, segundo Souza e Kerbauy (2017), caracteriza-se por possibilitar mais elementos que nos permite distinguir os múltiplos aspectos do fenômeno investigado, atentando às pretensões da pesquisa.

O cenário da pesquisa foi ambientado no município de Russas-CE, situado a 165 km da capital Fortaleza, compreendendo a mesorregião do Vale do Jaguaribe. O município possui uma área de 1.611,091 km² e uma população estimada de 78.882 habitantes, ocupando a 15ª posição entre os municípios que apresentam maior população do Estado do Ceará, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020).

Coordenada pela Secretaria Municipal da Educação e do Desporto Escolar (SEMED), a educação no município de Russas conta com um contingente de 47 unidades escolares, sendo 04 escolas estaduais, que ofertam o ensino médio; 37 escolas municipais, sendo 02 creches, além de 04 escolas de iniciativa privada. Contudo, 21 (44,7%) das escolas estão localizadas na zona urbana e 26 (55,3%) encontram-se dispostas na zona rural do município.

De acordo com o Censo Escolar elaborado pelo IBGE no ano de 2018, dos 184 municípios cearenses, Russas foi a 20ª cidade com o maior número de matrículas efetuadas no referido ano. Ao todo, foram 15.849 matrículas efetuadas nos três níveis da educação básica, contando com um contingente de 816 docentes (IBGE, 2018).

Os sujeitos da pesquisa foram 52 professores efetivos e 5 professores temporários da rede de ensino do município de Russas-CE. A coleta de dados foi realizada no período de abril a junho de 2020, por meio de um questionário on-line semiestruturado, que, para Boni e Quaresma (2005), pode combinar perguntas abertas e fechadas, em que o participante tem a possibilidade de descrever sobre

o tema proposto. O questionário foi elaborado pelos pesquisadores, submetido a um grupo de pré-teste, com a intenção de melhoria desse instrumento e, posteriormente, aplicado por meio de uma ferramenta da plataforma Google, sendo utilizado o Formulário Eletrônico do Google Forms⁴.

Como critérios de inclusão, elegemos os seguintes: a) ter o mínimo de 3 anos de docência no município; b) ser professor efetivo, temporário ou cumprir o estágio probatório; c) ter o consentimento de participação da pesquisa no prazo determinado. Nos critérios de exclusão da pesquisa incluem-se: a) inferioridade de 3 anos de docência no município; b) ser professor com lotação na Educação Infantil; c) estar afastado da profissão docente.

Quanto à análise de dados, utilizamos a teoria do dialogismo de Bakhtin, o qual compreende que as enunciações constituem uma fração de uma comunicação verbal carregadas de conteúdo e sentido ideológico. Com isso, a análise deve ser governada por tais enunciações, que são, além de vozes, expressões vivas da realidade social (BAKHTIN, 2014).

Destarte, o enunciado possui um núcleo de compreensão àqueles que participam das situações dialógicas (IBIAPINA, 2008), já a enunciação expressa um ato que pode significar diversas posições discursivas, mas que se individualiza e está firmado em um contexto social, histórico e ideológico.

Quanto às questões éticas, atendemos a Resolução nº 510/2016, que aborda pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, considerando-se o que descreve o inciso “VII - pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito” (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016, p. 2). Cumprimos todos os procedimentos éticos necessários à execução de uma pesquisa científica.

3. Autonomia e valorização do trabalho docente: o SMAEF em cena

⁴ Link de acesso ao questionário:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfHVAm71JcYpwRYhF3JARKFzeKolo695T8KYM_1rTifw-XN0g/viewform

Esta seção tem por objetivo apresentar uma discussão analítica, cujos elementos centrais buscam o atendimento do objeto de estudo, tal como da problemática já mencionada na seção introdutória desta pesquisa. Para responder à questão, conforme elaborações de Bakhtin (2014), localizamos os conceitos teóricos de aporte, a autonomia e valorização do trabalho docente, utilizando a política de avaliação SMAEF do município de Russas e as enunciações dos docentes, que servirão de sustentação para toda a dinâmica analítica instaurada.

Resgatemos a problemática inicial que serviu como um suporte analítico: quais as implicações do Sistema Municipal de Avaliação do Ensino Fundamental (SMAEF) do município de Russas-CE na autonomia e valorização do trabalho docente?

Estruturamos a análise com quatro enunciados realizados por meio do questionário, o que permitiu que as enunciações instauradas pelos docentes se materializassem. São eles: 1. Precarização do trabalho docente com relação às medidas relacionadas à avaliação externa; 2. Com relação à valorização do trabalho docente; 3. Sobre o nível de exigência por resultados a que o professor está submetido durante o ano letivo.

Para alcançarmos a discussão da autonomia e valorização do trabalho docente tomando-se por base o SMAEF no município de Russas, faz-se necessário adentrarmos, primeiramente, na política de avaliação externa, materializada no SMAEF, adotada pelo município desde 2010.

O SMAEF⁵ possui em sua base a mesma estrutura apresentada por um conjunto de sistemas de avaliação, como o SAEB, que é gerenciado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), uma autarquia do MEC, e também como o SPAECE, implementado em 1992 pela Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC-CE) (INEP, 2020; CEARÁ, 2018c).

⁵ Buscamos, no dia 15 de julho de 2020, na página oficial do Governo Municipal de Russas, os documentos que estabelecem as diretrizes para a política de avaliação SMAEF, além do que dispõe a implantação do Plano Municipal de Educação de Russas (2015 a 2025), todavia nenhum dos documentos estava disponível para consulta pública.

Essa escala de sistemas de avaliação nas esferas municipais e estaduais surgiu como uma ação de preparação e adequação do ensino básico para cumprimento das políticas nacionais de avaliação em larga escala. Trata-se de avaliações que seguiram a rota do Sistema de Avaliação do Governo Federal, assim, o SMAEF conduz os processos de avaliação para alcançar melhores resultados no SPAECE; este, por vez, segue o mesmo curso para obter bons resultados no SAEB.

E qual a relação estabelecida entre essas políticas de avaliação e a autonomia docente? Primeiramente, abordar a autonomia docente requer conhecimento e compreensão das contradições que circundam o trabalho docente, como a prática profissional docente, as condições em que o trabalho se desenvolve, as políticas de educação, a relação do professor com a sociedade e os modos desta conceber o seu papel na educação (CONTRERAS, 2012).

Em decorrência de uma mercantilização da educação, o trabalho docente sofre um processo de proletarização, seguindo uma lógica racionalizadora e produtivista empresarial. Com isso, o processo de trabalho é cada vez mais submetido a entidades externas, o que o desqualifica e fragmenta da concepção até a execução.

Podemos apontar as reformas educacionais brasileiras desde a década de 1990 que são disparadoras na transformação da gestão educacional, na organização escolar e na reestruturação do trabalho docente. Com as reformas surgiram novas regulações e normas para o sistema educacional, com padronização de processos, propostas curriculares centralizadas, avaliações externas, entre outras, que revelam a desvalorização do trabalho docente (OLIVEIRA, 2010).

O docente passa a vivenciar uma deterioração das condições de trabalho, deparando-se com o controle das práticas pedagógicas, salários segundo o mérito, avaliações externas, programas excessivamente detalhados que devem adequar o currículo e o trabalho docente a políticas educacionais, dentre outras condições que

representam formas de gerência e controle externo sobre o docente e, conseqüentemente, redução da autonomia.

A realidade social que envolve a educação e o trabalho docente, dessa forma, não é apenas complexa, mas, sobretudo, contraditória. As políticas são apresentadas em um panorama de busca por qualidade da educação e de todo o sistema de ensino, todavia atinge de forma distinta todos os partícipes da comunidade escolar, especialmente o docente. Vejamos algumas enunciações a seguir que demonstram como a avaliação externa precariza o trabalho docente e, conseqüentemente, põe em risco a autonomia docente e a qualidade do processo de ensino.

[...] o professor deixa de trabalhar metodologias e conteúdos muito mais importantes no dia a dia dessas crianças, porque é obrigada a dar bons resultados [...]. (PROFESSOR 1).

A pressão sobre os professores por resultados também é muito negativa (PROFESSOR 5).

Mecaniza e engessa em alguns aspectos o processo de ensino-aprendizagem, vislumbrando muitas vezes aspectos quantitativos e não qualitativos e/ou habilidades cognitivas de aprendizagem (PROFESSOR 6).

Acredito que o ensino fica engessado, específico e mecanicista, com um trabalho com foco nos resultados, em notas. A criticidade e a diversidade de demais conhecimentos é deixada de lado e, por vezes, a individualidade de cada sujeito, todos passam a ser números (notas) do sistema e esses que os representam (PROFESSOR 57).

As enunciações corroboram com Santos (2004) quando afirma que as avaliações externas delegam ao professor toda a responsabilização pelo desempenho dos alunos. O planejamento da vida escolar passa a ser cotidianamente a corrida atrás do “ouro”, mas em situações educacionais e estruturais totalmente desiguais e que não possuem como foco, contraditoriamente, a qualidade do ensino e aprendizagem.

Em suma, recai nos docentes a percepção de desvalorização do seu trabalho, o que podemos observar quando de 57 docentes, 46 informaram que se sentem desvalorizados (as) pela rede de ensino.

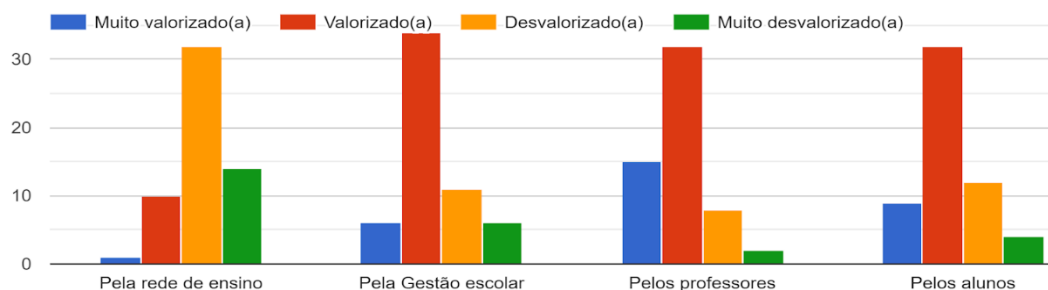


Figura 1 - Com relação à valorização do trabalho docente no município de Russas-CE
 Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Contraditoriamente, as investidas dos governos seguindo a lógica da meritocracia são apresentadas supostamente como uma ação de valorização do trabalho docente. Recai em e aprofunda a responsabilização do professor por resultados, não considerando o complexo envolvido entre o trabalho docente e a garantia de qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Vejamos que, para o Estado do Ceará, existe o Prêmio Escola Nota Dez (CEARÁ, 2020) e, para o município de Russas, podemos encontrar o que Machado (2019) aponta como fortalecimento do *accountability*, com a implementação da Gratificação de Incentivo ao Desempenho (GID), por meio do Plano de Cargo, Carreira e Remuneração dos integrantes do quadro de magistério.

Essa ação estabelece uma transferência de responsabilidades com um suposto incentivo por meio de gratificações em salários que já acompanham uma desvalorização do trabalho docente, ou seja, docentes que buscam ampliar o salário com gratificações, já que estes são insuficientes para o atendimento de suas necessidades.

Para Sousa (2008), essa prática não se apresenta como um potente indutor de mudanças. A nosso ver, as modificações das políticas de gestão, de educação e de incentivo permanecem focadas no atendimento das avaliações em larga escala. Independentemente se os resultados apresentados são realizados por meio de testes, que, contraditoriamente, na educação, opõem-se à compreensão que temos sobre avaliação.

Todas essas políticas não estão isoladas, seguem um curso internacional, que determina como as políticas educacionais dos países subdesenvolvidos devem se comportar por meio de metas realizadas pelos organismos internacionais. Essa transferência do dever e do cumprimento também se torna política e podemos verificar essa implantação mediante a sistematização do que Brooke (2006, p. 379) nomeou por ingredientes, vejamos:

1. A decisão por parte das autoridades de tornar públicas as diferenças de nível de desempenho das escolas (ingrediente autoridade);
2. O uso de testes ou procedimentos padronizados para fornecer este tipo de informação (ingrediente informação);
3. Os critérios para analisar esta informação e para determinar quais escolas têm melhor desempenho (ingrediente padrões);
4. Os critérios para a aplicação de incentivos ou sanções conforme os padrões estabelecidos (ingrediente consequências).

Em consonância com o exposto acima, a autonomia e a valorização do trabalho docente entram por uma via de supressão, em que os docentes são responsabilizados pelos resultados. Por conta das testagens bimestrais, no caso do SMAEF, o trabalho que envolve o planejamento considerando o currículo escolar também se torna irresoluto, garantindo, com base nisso, o descaminho pela autonomia e valorização do trabalho docente.

Na percepção de 50 entrevistados, o nível de exigência por resultados que recai sobre os docentes, por meio da rede de ensino, é alto, enquanto apenas 7 informaram que a exigência é razoável. Somado a isso, com uma política educacional voltada com afinco para a avaliação externa, 73,7% (n. 42) dos entrevistados informaram que a autonomia do trabalho docente foi reduzida com o SMAEF.



Figura 2 - Sobre o nível de exigência por resultados que o (a) professor (a) está submetido (a) durante o ano letivo

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Será que os esforços desses governos estão pautados para considerar os indicadores do sistema avaliativo como instrumento de providências para a melhoria da qualidade da educação? Na visão de Oliveira (2004), as políticas de avaliação seguem a lógica das concepções das reformas educacionais idealizadas para a América Latina, demarcando uma nova reorganização das políticas educacionais, trazendo consequências significativas para a organização e o modelo de gestão escolar, resultando em uma reestruturação do trabalho docente, podendo alterar, inclusive, sua natureza e definição.

Portanto, como se falar em autonomia docente se a preparação para o SMAEF tende a limitar a condição de participar da concepção e organização autônoma de seu trabalho docente? Se os conteúdos escolares já vêm pré-estabelecidos de forma verticalizada por agentes da Secretaria de Educação do município? Se o currículo da escola é fortemente limitado?

São questionamentos que finalizam uma seção analítica, demonstrando que ainda tem um caminho longo a ser percorrido para as discussões que cercam essa temática. Este estudo cumpre sua função quando atingimos níveis mais estruturais para responder a problemática da pesquisa em questão, mas, também, desperta novas questões a serem investigadas.

Considerações finais

Observamos que o SMAEF possui em sua base a mesma estrutura apresentada por um conjunto de sistemas de avaliação e uma preparação constante para a avaliação estadual, o SPAECE. Nessa ótica, da mesma forma que são criadas as narrativas de melhoria da qualidade da Educação do município, por meio de diagnóstico e comparação, ao mesmo tempo se reproduz uma política educacional baseada na meritocracia e individualidade.

Manter essas políticas é garantir a perpetuação do aprofundamento da precarização da educação pública e da retirada de autonomia do trabalho docente. Os esforços investigativos nos servem para identificar as problemáticas e, com a

colaboração dos partícipes, encontrar os elementos que intensificam tais problemas.

Resta saber que tipo de crianças e adolescentes buscamos formar com base nessa lógica mercantilizadora e meritocrática na qual a educação pública se transforma a cada dia. Para que essas desigualdades de oportunidades não perpetuem, faz-se necessário elevar a problemática das políticas de avaliação externa ao patamar político, histórico e social.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1384, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1367.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da educação. Prova Brasil – Apresentação. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2020.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v. 2, p. 17-79, 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/avaliacao_externa_fvc.pdf. Acesso em: 5 ago. 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação. O Spaece. **Spaece - CAEd/UFJF**, Fortaleza, 2018c. Disponível em: <http://www.spaece.caeduff.net/o-sistema/o-spaece/>. Acesso em: 12 jun. 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Resultado Escolas Premiadas. **PAIC – Seduc**, Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://paic.seduc.ce.gov.br/index.php/resultados/escolas-premiadas>. Acesso em: 15 jul. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44, 24 maio 2016. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=24/05/2016&pagina=44>. Acesso em: 6 ago. 2020.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. **Novos Estudos**, São Paulo, v. 88, p. 153-179, nov. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/nec/n88/n88a09.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 192 p.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2020.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; IVO, Andressa Aita. Políticas curriculares e sistemas de avaliação: efeitos sobre o currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 11, p. 376-392, ago. 2013. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/16613/12464>. Acesso em: 5 ago. 2020.

IBGE. **Censo Escolar – Sinopse**: Russas. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://www.cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/russas/pesquisa/13/5902?indicador=5950>. Acesso em: 13 set. 2020.

IBGE. **Cidades e Estados**: Russas. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/russas.html>. Acesso em: 15 set. 2020.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília, DF: Liber Livro, 2008.

INEP. SAEB. **INEP**, Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 15 jul. 2020.

KANE, Thomas J.; STAIGER, Douglas O. The promise and pitfalls of using imprecise school accountability measures. **Journal of Economic Perspectives**, Nashville, v. 16, n. 4, p. 91-114, 2002.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro Revista**, [S.l.], n. 3, v. 2, p. 19-30, 1999. Disponível em: <http://outbrorevista.com.br/um-novo-senhor-da-educacao-a-politica-educacional-do-banco-mundial-para-a-periferia-do-capitalismo/>. Acesso em: 30 jun. 2020.

LEÓN, Giselle. Los profesionales de secundaria, como factores de riesgo en el síndrome de Burnout. **Revista Electrónica Educare**, Costa Rica, v. 15, n. 1, p. 177-191, 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3683617>. Acesso em: 31 jul. 2020.

MACHADO, Mikeully Meire de A. **Responsabilização (accountability), gestão por resultados, rotina escolar e perda da autonomia profissional dos docentes do município de Russas - CE**. 2019. Dissertação (Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004. 304 p.

MENDES, José Ernandi. **Professor municipal**: entre as políticas educacionais e as trajetórias pessoais. 2005. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa

de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3295>. Acesso em: 4 ago. 2020.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 351-368, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=421&path%5B%5D=427>. Acesso em: 4 ago. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>. Acesso em: 4 ago. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial, p. 17-35, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/er/nspe_1/02.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

RUSSAS. Secretaria Municipal da Educação e do Desporto Escolar. **Plano Municipal de Educação**: Russas - Ceará: 2015-2025. Russas: SEMED, 2015.

RUSSAS. Secretaria Municipal da Educação e do Desporto Escolar. Cerca de oito mil alunos da Rede Municipal de Ensino participarão do SMAEF 2019.2 a partir desta segunda-feira (03/06). **Prefeitura Municipal de Russas**, Russas, 2019. Disponível em: <https://russas.ce.gov.br/destaque/cerca-de-oito-mil-alunos-da-rede-municipal-de-ensino-participarao-do-smaef-2019-2-a-partir-desta-segunda-feira-0306/>. Acesso em: 13 jul. 2020.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22615.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2020.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Avaliação e carreira do magistério: premiar o mérito? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 2, n. 2-3, p. 81-93, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/126/229>. Acesso em: 4 ago. 2020.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a08v19n2.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017. Disponível em:
<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099/21313>.
Acesso em: 4 ago. 2020.

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**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

SOBRE OS AUTORES

NIÁGARA VIEIRA SOARES CUNHA é doutora em Educação pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA), mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UEC), Professora do Curso de Educação Física da Universidade Estadual Vale do Acaraú, membro do Grupo de Pesquisa COMPESS/UEC.
E-mail: niagaravscunha@gmail.com

PEDRO HENRIQUE SILVESTRE é professor da Faculdade Vale do Jaguaribe, especialista em Psicomotricidade pelo Instituto de Ensino Superior de Fortaleza (IESF), mestrando em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UEC), membro do Grupo de Pesquisa COMPESS/UEC.
E-mail: pedrohenrique.livia91@gmail.com

FRANCISCO ERALDO DA SILVA MAIA é especialista em Didática a Práticas do Ensino pela Faculdade de Quixeramobim (UNIQ), licenciado em Educação Física pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE), professor/tutor da Universidade Norte do Paraná, membro do Grupo de Pesquisa COMPESS/UEC.
E-mail: eraldomaiaprof@gmail.com

SARAH GALDINO DOS SANTOS é licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual do Ceará (UEC), membro do Grupo de Pesquisa COMPESS/UEC.
E-mail: sarahgaldino93@gmail.com

TALISSON MOTA DE OLIVEIRA é graduando em Educação Física pela Universidade Estadual do Ceará (UEC), membro do Grupo de Pesquisa COMPESS/UEC.

E-mail: talisson.mota15@gmail.com

Recebido em: 07.08.2020

Aceito em: 26.09.2020