

Avaliação oficial: o que dizem os mediadores da política pública sobre o impacto na prática docente

GISELE FRANCISCA DA SILVA CARVALHO*
MARIA DO SOCORRO ALENCAR NUNES MACEDO**

RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar e discutir subsídios para a compreensão do impacto que o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) pode causar na prática docente, analisando o discurso dos mediadores da política educacional no Estado de Minas Gerais, as Analistas Educacionais (ANEs), por meio da aplicação de um questionário. Como referencial teórico básico, utilizamos os conceitos de reforma e mudança (Popkewitz, 1997) e de estratégias e táticas (Certeau, 1994). Os dados indicam a polifonia no discurso das ANEs e indícios do impacto do programa na prática docente, como: mudança na prática docente (alteração na metodologia de aula e das avaliações internas, agora, consoantes ao que é cobrado no Proalfa). Ademais, foram identificadas táticas de ação dos professores, como o treinamento dos alunos para a avaliação e a interferência do aplicador no momento

* Analista educacional da Superintendência Regional de Ensino (SRE) da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), Mestre em Educação pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) (gi_francis@yahoo.com.br).

** Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), Pós-doutorado em Educação pelo King's College, University of London (socorronunes@ufsj.edu.br).

do teste. O estudo aponta para uma necessária discussão dos impactos indesejáveis que o programa tem causado no ambiente escolar.

Palavras-chave: Avaliação da educação, Prática de ensino, Proalfa, Professores.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo investigar y discutir subsidios para comprender los efectos que el Programa de Evaluación de la Alfabetización (Proalfa) puede causar en la práctica docente. Por medio de la aplicación de un cuestionario, se analiza el discurso de los mediadores de la política educativas, las Analistas Educacionales (ANEs), en el Estado de Minas Gerais. Como marco teórico básico, utilizamos los conceptos de reforma y cambio (Popkewitz, 1997) y de estrategias y tácticas (Certeau, 1994). Los datos muestran la polifonía de los discursos de las ANEs y los indicios de los efectos del programa en la práctica docente. En esta práctica se observaron cambios como la alteración en la metodología del aula y de las evaluaciones internas, que estarían ahora, en consonancia con lo solicitado por el Proalfa. Además, se identificaron tácticas de acción de los profesores, como el entrenamiento de los alumnos para la evaluación y la interferencia de la persona que aplica la prueba en el momento de su realización. El estudio señala la necesidad de discutir los efectos no deseados que el programa viene causando en el ambiente escolar.

Palabras clave: Evaluación de la educación, Práctica de enseñanza, Proalfa, Profesores.

ABSTRACT

This paper aims to discuss some aspects related to the impact on teachers' practices of an official literacy evaluation program in Minas Gerais State (PROALFA). An open questionnaire was administered to a group of Educational Technicians to find out whether they observe any impacts of this program on school practices. As a theoretical and methodological perspective we used the Certeau's concept of strategy and tactics (1994) and the concepts of reform and change proposed by Popkewitz (1997). The results indicate that the discourse of Educational Technicians is polyphonic and it also reveals that PROALFA has caused different impacts on daily school life, such as: teachers change the methodology to teach reading and writing based on the topics of the program; besides that, we observed that teachers implemented some tactics to deal with the evaluation program, for instance, training students to take the test, using the same questions in class as those proposed by that evaluation program. This means that the program has impacted the literacy curriculum, consequently making it necessary to discuss the real aim of implementing an official evaluation program in schools.

Keywords: Education evaluation, Teaching practice, PROALFA, Teachers.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como problemática principal a investigação dos indícios do impacto que o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) tem causado na prática docente. Estamos interessados em investigar as concepções que os sujeitos possuem a respeito dessa política pública de avaliação educacional e que impactos podem ser percebidos na prática das professoras alfabetizadoras, analisados, aqui, com base nos discursos das Analistas Educacionais (ANEs) – profissionais da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) que acompanham a implementação pedagógica da referida avaliação oficial nas escolas.

O Proalfa faz parte do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) que é a avaliação oficial para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas do Estado de Minas Gerais. É parte, num contexto mais amplo, do processo de institucionalização desse tipo de avaliação do ensino como uma prática de governo, em âmbito estadual, seguindo a tendência nacional firmada por meio da implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), na década de 1990.

Entendemos por avaliação oficial¹ aquelas instituídas legalmente pelo poder público, em âmbito nacional e estadual, com enfoque nos sistemas de ensino, elaboradas externamente às unidades escolares, aplicadas em larga escala e com datas previamente determinadas, cujos resultados são sistematizados e publicados por entidades específicas e, geralmente, com vistas a subsidiar a elaboração de políticas públicas e intervenções pedagógicas. A opção por utilizar o termo “avaliação oficial” não foi aleatória. Observamos que na literatura sobre o tema tem-se utilizado nomenclaturas variadas como “avaliação em larga escala”, “avaliação externa”, “avaliação externa em larga escala”, “avaliação de rendimento escolar”, “avaliações dos sistemas de ensino”, “avaliação de monitoramento”. Diante da multiplicidade de termos, optamos por sintetizá-los em um mais abrangente, no qual estivessem expressas todas as características desse tipo de avaliação (externa, em larga escala, de monitoramento dos sistemas de ensino, etc.), chegando assim ao conceito de avaliação oficial.

Decerto, foram muitos os fatores que fizeram da avaliação oficial o que ela é atualmente. De acordo com as análises de Cunha (2005, p. 154), “os panoramas

¹ Nesta pesquisa, julgamos o termo “oficial” como o mais adequado para conceituar esse tipo de avaliação, tomando por base sua própria definição em Ferreira (2000, p. 496): Oficial: “1. proposto por autoridade, ou emanado dela”. Nesses termos, as avaliações oficiais são identificadas como tal por emanarem do governo, e por representarem as características acima descritas.

nacional e internacional revelam a importância atribuída à avaliação dos sistemas educacionais, como forma de controle (ou da verificação) da qualidade da educação”. Nessa tendência, o processo educativo é flexibilizado enquanto o Estado exerce seu controle nos produtos, de acordo com os dois eixos básicos – o da flexibilidade e o da avaliação – presentes na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), conforme análises de Dalben (2008, p. 15-16):

[...] Se, por um lado, a flexibilidade aparece trazendo o tom da descentralização, da desregulamentação, da diminuição dos controles cartoriais e burocráticos (...); se a lei dá força aos chamados “projetos pedagógicos” das escolas [...], ela traz, também, com maior força, o eixo da avaliação externa desenvolvida pelo próprio estado.

Como referencial teórico, utilizamos o conceito de reforma de Popkewitz (1997), entendido como parte do processo de regulação social que estabelece relações com diversos níveis sociais, as quais são dinâmicas e acontecem em uma perspectiva não de progresso, mas de transformação. Complementando essa linha teórica, dialogamos com os conceitos de estratégias e táticas de Certeau (1994), ao considerarmos a hipótese de que diante das estratégias do governo – exteriores à escola –, conjugadas com as relações de poder, os professores poderiam lançar mão de táticas ou maneiras de fazer, as mais diversas, no contexto da implementação da reforma educacional, que podem ter sido percebidas pelas ANEs em suas atividades de acompanhamento pedagógico nas escolas.

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A avaliação oficial, para além dos aspectos abordados, pode ser entendida como um dos dispositivos das propostas de reforma educacional:

Assim, a avaliação desempenha uma variedade de objetivos, tais como: subsidiar o processo de ensino-aprendizagem; fornecer informações sobre os alunos, professores e escolas; atuar como respaldo para certificação e seleção bem como orientar na elaboração de políticas públicas e reformas educativas [...]. (Cunha, 2005, p. 145)

No entanto, para a autora, “nessa lógica, a avaliação tornou-se um ‘talismã’, que fará milagres no aperfeiçoamento dos sistemas educativos” (p. 145). Isso sugere que é conferido a essas avaliações um poder redentor no que tange ao alcance da qualidade do ensino. O trato da reforma educacional como um “talismã” pode

desencadear um entendimento equivocado do conceito de reforma, numa relação direta de causa e efeito, na qual tendemos a pensar que a reforma educacional levará ao progresso da educação. Sobre a noção de reforma e progresso, Popkewitz² (1997, p. 86) observa:

Nossa tendência é de associá-la ao progresso que vincula o conhecimento profissional com o melhoramento social. No entanto, o que realmente importa na reforma, são as respostas que vinculam a organização do conhecimento a aspectos maiores da transformação social e do poder.

Nessa perspectiva, rejeitando esse caráter redentor embutido nos discursos sobre a avaliação oficial, recorreremos ao conceito de reforma do autor, entendido basicamente como “parte do processo de regulação social” (p.13). A respeito das relações entre a reforma educacional e os indivíduos Popkewitz (p. 50-51) afirma:

As formações sociais na escola, no entanto, não são estáticas, mas requerem coalizões e alinhamentos em transformação no governo que se inter-relacionam com os padrões de discurso da escola. [...] Esses padrões de governo estabelecem uma arena do estado que se refere à escola. A reforma da escola é uma história das relações mutantes donexo do conhecimento/poder, que vincula os indivíduos aos problemas de governo.

Nesses termos, entendemos a avaliação oficial também como um processo de regulação e intervenção social que envolve a atuação de vários sujeitos. Outra questão importante apontada pelo autor refere-se ao seu posicionamento em relação à regulação feita pela reforma educacional:

Demonstrando aqui minha preocupação com a qualidade instrumental da reforma, não estou considerando os padrões nem as regulamentações como males a serem evitados a qualquer custo. [...] A produção de regras e padrões através das práticas sociais fazem parte dos processos de regulamentação. (p.145)

Essa colocação do autor é fundamental para que não haja dúvidas de que consideramos o processo de regulação inerente às políticas educacionais. Ainda sobre esse aspecto, Popkewitz (1997, p. 145) esclarece:

² O autor, nessa obra, analisa a reforma educacional nos Estados Unidos e a considera um processo de regulação social que se constrói por meio das relações de poder e conhecimento, nos diversos níveis sociais.

Os padrões públicos sobre a escolarização, de certo modo, podem servir como guias de orientação para os professores e como pontos de referência no debate entre os constituintes da escolarização, sobre aspectos que são apropriados e merecem atenção. No entanto, a mobilização dessa discussão sobre os padrões e regulamentações nas práticas de reforma, revela configurações sociais e formas epistemológicas que limitam a abordagem da escolarização aos seus aspectos técnicos. Os contextos sociais, políticos e culturais que cercam os interesses e valores tornam-se obscuros.

Completando a linha de análise, Certeau (1994) explica que nesse *trabalho de formigas*, “deve haver uma lógica dessas práticas [...], uma maneira de pensar investida numa maneira de agir” (p. 42). Essas atitudes categorizadas com a ajuda dos conceitos ceriteunianos de estratégias e táticas, foram, em parte, explicitadas nos questionários preenchidos pelas Analistas Educacionais.

Assim, nessas análises, tomamos as estratégias como relações exteriores à escola, desencadeadas nas relações de poder, às quais as escolas estão subordinadas, como, por exemplo, a execução do Proalfa. As táticas, em contrapartida, sendo imprevisíveis e realizadas de acordo com a ocasião, são caracterizadas pelas relações internas à escola, que, diante das estratégias circunscritas pelos sujeitos de poder, criam maneiras diferenciadas de agir, jogando com o que é imposto.

Essa base teórica nos permitiu construir entrelaçamentos com outros conceitos que sustentam a lógica dessa investigação, como o conceito de apropriação (Bakhtin, 1995) em uma tentativa de desvelar pontos que possam esclarecer como os diferentes sujeitos percebem o significado da avaliação oficial e se apropriam dele; o conceito de discurso e polifonia, também de Bakhtin, nos fornece elementos para desvendarmos as diferentes vozes presentes no discurso de um sujeito específico.

Uma vez feitas essas considerações, conclui-se que não basta apenas estudar a proposta de reforma em si, num âmbito essencialmente normativo, no que diz respeito ao sistema de avaliação oficial vigente, para identificarmos o impacto causado por essas avaliações na prática docente. Para Barretto et al. (2001, p. 60),

Discutir normas e orientações oficiais com base apenas na análise de documentos sempre implica realizar uma leitura parcial da dinâmica que se instaura, em razão das mudanças promovidas por um novo conjunto normativo-legal, pois entre o discurso oficial e a prática dos atores escolares há uma distância considerável.

Assim, é necessário investigar também os diversos níveis sociais, dar voz aos profissionais que atuam diretamente na área para saber um pouco mais sobre o que eles pensam, priorizam e como percebem a implantação desse tipo de política pública. Tal proposição foi realizada por meio da aplicação de questionários às Analistas Educacionais da Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei. Esclarecemos, ainda, que não estamos trabalhando com uma metodologia de impacto, e sim produzindo subsídios para a compreensão de possíveis impactos de uma avaliação oficial específica na prática dos professores alfabetizadores.

Entendendo que os conceitos construídos historicamente pelos sujeitos sobre determinado objeto condicionam suas práticas; há também contribuições do conceito de lei de E. P. Thompson (*apud* Faria Filho, 2005), partindo da ideia de que as leis em seus dizeres conformam o discurso sobre a educação dos sujeitos.

Assim, o percurso metodológico dessa pesquisa contempla, também, a descrição do caminho que a(s) política(s) em educação³ percorre(m) até chegar à sala de aula da rede estadual de ensino e a análise dos escritos dos profissionais mediadores dessa política em âmbito local. A construção desse percurso é baseada na intenção de compreender, por meio dos diferentes pontos de vista e papéis desempenhados, o que ocorre nos bastidores das práticas dos profissionais em educação da rede estadual.

Este é um ponto importante de análise, uma vez que as políticas em educação não chegam a todas as escolas de maneira linear, nem são compreendidas e repassadas da mesma maneira por todos. Por isso, as possíveis mudanças ocasionadas por elas não são *a priori* as mesmas em cada escola.

Partimos, então, da pergunta fundamental desta pesquisa: “como o discurso das ANEs evidencia possíveis impactos do Proalfa na prática docente?” Enquanto a reforma possui um caráter normativo dentro das relações de poder, a mudança é construída na interação entre as práticas já consolidadas e as propostas de novas práticas. A noção de impacto causada por uma política pública nos faz pensar – não em um sentido positivo e progressivo – em possíveis mudanças:

O estudo da mudança social representa um esforço para entender como a tradição e as transformações interagem através dos processos de produção e reprodução social. Refere-se ao confronto entre ruptura com o passado e com o que parece estável e “natural” em nossa vida social. (Popkewitz, 1997, p.11)

³ Neste caso, as políticas em educação sintetizam aquilo que o governo estadual prevê no gerenciamento de suas escolas.

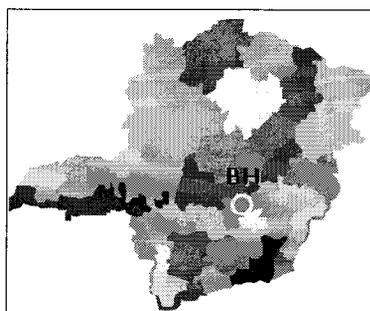
Assim, em uma perspectiva de transformação, “a visão de mudança como histórica e pragmática nega o progresso no seu sentido absoluto” (*idem*, p. 242-243). Que mudanças seriam essas, motivadas pela prática da avaliação oficial e presentes no nosso cotidiano, às vezes aparentemente imperceptíveis? Ou, pensando de outra maneira, de que forma elas podem contribuir, ou não, ao objetivo da reforma educacional, que é atingir a qualidade do ensino nas escolas públicas?

RESULTADOS DA PESQUISA

Analisando a trajetória das políticas públicas em educação, podemos pensar em um grande círculo, no qual, em determinado ponto, encontraremos as teorias em educação. Além dos argumentos teóricos, baseados nas pesquisas educacionais, essas teorias, aliadas às estatísticas educacionais (dados do censo escolar, resultados das avaliações oficiais, índices socioeconômicos), se transformam em uma importante ferramenta de governo, que as utiliza como escudo ao justificar, por meio de suas ações, a busca da melhoria do ensino das escolas públicas.

A SEE-MG, situada na capital Belo Horizonte, é dividida em quatro grandes subsecretarias (Desenvolvimento da Educação Básica, Informações e Tecnologias Educacionais, Gestão de Recursos Humanos e Administração do Sistema Escolar). Suas temáticas vão se especificando e sendo subdivididas em superintendências, que, por sua vez, se subdividem em diretorias, as quais tratam de cada subtema de forma específica. As decisões político-pedagógico-administrativas são definidas no órgão central e repassadas por meio de reuniões técnicas (geralmente realizadas em Belo Horizonte) às ANEs das 46 unidades regionais do Estado – as chamadas Superintendências Regionais de Ensino (SRE).

Figura 1 – Subdivisão geográfica do Estado de Minas Gerais por Superintendência Regional de Ensino



Fonte: Brasil, 2006.

oficial (nesse caso, o Proalfa) na prática docente? No entanto, é preciso ponderar a esse respeito. Para atingirem seus objetivos, essas políticas educacionais precisam percorrer longo caminho, marcado pela produção e reprodução de discursos, até convencer efetivamente o professor. É claro que a produção do saber pedagógico não possui um ponto inicial ou final fixo. No entanto, neste estudo sobre o Proalfa, é interesse investigar as correlações existentes entre o que dizem os professores acerca de suas práticas pedagógicas e o que é orientado e almejado pelas políticas inerentes às avaliações oficiais (produzidas no âmbito macrossocial) no contexto acima descrito.

Grosso modo, o Proalfa é realizado em todas as escolas estaduais, independentemente do conhecimento ou não dos professores. Como produto final, ele faz acontecer. Possui uma matriz de referência, que pressupõe um trabalho pedagógico anterior ao dia do teste, e seus resultados são divulgados por meio de Boletins Pedagógicos, que implicam a interpretação e elaboração de intervenções com base nos níveis alcançados pelos alunos na escala de proficiência. Ou seja, o trabalho do professor é determinante para o alcance dos objetivos do Proalfa, assim como uma comunicação/interação adequada entre os profissionais envolvidos, antes, no decorrer e após a aplicação do teste.

O QUE ESPERA O DISCURSO OFICIAL

De acordo com os objetivos do Proalfa, explicitados em lei e veiculados pela SEE, fica nítida a aposta do governo no papel redentor da avaliação oficial para melhorar a qualidade do ensino mineiro, sendo o instrumento principal para alcançar tal objetivo, além da própria avaliação oficial, a distribuição de materiais didáticos aos professores, especialistas e diretores de escola. Como está exposto no site oficial da SEE:

O Proalfa avalia o grau de leitura das crianças no ciclo inicial de alfabetização. Com a iniciativa, Minas é o único Estado que produz dados específicos sobre os níveis de alfabetização dos alunos de toda a rede pública. O Estado é precursor na construção de instrumentos de avaliação testados e aperfeiçoados, cujos resultados estão aptos a serem utilizados pelos gestores e professores na melhoria do processo de alfabetização. (Minas Gerais, 2008)

O discurso central reside na avaliação oficial como fonte de informações sobre a situação da aprendizagem dos alunos, a fim de subsidiar ações por parte da direção e do professorado das escolas. Em entrevista ao Sindicato Único dos

Trabalhadores da Educação, a Secretária da Educação do Estado expôs as metas/números de seu governo:

Esperamos alcançar a meta de 100% das crianças alfabetizadas até os 8 anos de idade em 2011. Já alcançamos o nível de 72,5% em 2008, quando tínhamos 46,7% em 2006. Paralelamente a esse esforço continuaremos acompanhando e avaliando as crianças para verificarmos os avanços obtidos. (Minas Gerais, 2009)

Certamente acompanhar e avaliar o desempenho dos alunos é um passo imprescindível na busca da qualidade do ensino. Conforme pontua Dalben (2008, p. 104):

Ainda não conseguimos encontrar o caminho certo que conduza ao sucesso escolar, mas estamos convencidos de que não pode ser um caminho que se distancie da avaliação formativa, contínua, abrangente, promovida no interior da escola e da sala de aula, mas também de uma cuidadosa avaliação externa que possa nos oferecer parâmetros de comparação em âmbito nacional e internacional.

Para o entendimento dessa questão, uma obra importante sobre o estudo do impacto da avaliação oficial na prática docente é o livro *Formatos Avaliativos e Concepção de Docência*, organizado por Maria Isabel da Cunha. Mesmo abordando de forma específica a docência universitária, alguns pontos são comuns a todos os professores que estão submetidos a uma mesma conjuntura, no que se refere à prática cada vez mais constante das avaliações oficiais. Tratando do fenômeno mundial de incorporação da lógica da empresa à escola, Cunha et al. (2005, p. 7) argumentam que “a intensificação do trabalho do professor e a avaliação externa da aprendizagem dos alunos, valorizando especialmente o produto final, são exemplos tácitos desse fenômeno, interferindo na sua condição profissional”.

Nessa perspectiva da política educacional reguladora da prática educativa, as autoras discutem a burocratização do trabalho docente e explicam que:

A burocratização do trabalho docente está inserida nesse panorama dentro de uma nova ordem da divisão social do trabalho, as decisões mais importantes da ação educativa estão a cargo de especialistas e do poder central restando, aos professores, as tarefas de aplicação das políticas previamente definidas. Os problemas pedagógicos se transformam em problemas técnicos cuja solução exige o concurso de pessoas especializadas, entre as quais não figuram os professores. (2005, p. 8)

No entanto, a lógica e a logística das políticas estatais não acontecem de modo perfeito e livre de desvios, conforme aparentam, principalmente nas propagandas sobre educação cada vez mais frequentes na mídia. Essa regulação não ocorre de maneira linear e nem os materiais produzidos para este fim chegam a todos, tanto física quanto teoricamente. O que queremos dizer é que a apropriação de uma determinada concepção teórico-metodológica e a implementação dela na prática, por todos os professores da educação básica dos 853 municípios do Estado mineiro, é algo quase impossível, pois, no final das contas, quem planeja as aulas e interage com os alunos é o professor. É nesse sentido que se justifica investigar o que pensam e fazem os professores diante da atual conjuntura para então conhecermos melhor as consequências da política educacional.

O QUE DIZEM AS ANEs – A LEI NA CONFORMAÇÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO

Antes da análise dos dados propriamente ditos, algumas reflexões sobre a lei na conformação do discurso pedagógico se fazem necessárias. Faria Filho (2005), em texto que trata do conceito de lei descrito por E. P. Thompson, argumenta que para a lei ser legítima precisa ser aceita pelos sujeitos, e, para tanto, ela necessita mobilizar entre eles a sensação de igualdade. Nessa lógica, a avaliação oficial é importante, pois, ao possibilitar a sistematização de informações sobre os resultados das escolas para o governo e para as unidades escolares, serve como suporte de reorganização das práticas pedagógicas e, com isso, se configura como ferramenta idônea, disponível a todos que quiserem alcançar a melhoria na qualidade do ensino. Tudo isso causa nos profissionais da educação a sensação de estarem agindo da maneira certa, rumo à igualdade. É esse o discurso legal e socialmente legitimado que confere às avaliações oficiais a credibilidade que possuem hoje. Considerando a lei como a materialização de um pensar pedagógico, Faria Filho (2005, p. 254) afirma:

[...] muito mais do que temos pensado, a lei está intimamente ligada a determinadas formas de concepções de escola, concepções estas que são produzidas no interior dos parlamentos ou de alguma outra instância do Estado, mas apropriadas, de maneiras as mais diversas, pelos diferentes sujeitos ligados à produção e à realização da legislação.

Em um primeiro movimento de busca de dados para compreendermos um pouco mais essa problemática, foi aplicado, entre os responsáveis pelo acompanhamento pedagógico da SRE nas escolas estaduais de São João del-Rei, um questionário no qual as perguntas centrais eram: “você percebe algum impacto da prática de

avaliação oficial na prática docente? Como?” Por meio da análise do questionário aplicado às ANEs, ficou nítida a presença da voz da lei (usamos aqui um termo bakhtiniano), na fala desses profissionais. E, ao mesmo tempo, como reitera Faria Filho, as apropriações ocorrem das maneiras mais diversas. O quadro a seguir sintetiza um breve perfil das 9 ANEs em questão:

Quadro 1 – Perfil das ANEs do setor pedagógico da SER de São João del-Rei

Situação funcional na SRE	8 efetivas
	1 contratada
Tempo de atuação no setor pedagógico	Mais de 5 anos: 7
	De 1 a 2 anos: 2
Formação (graduação)	Pedagogia: 6
	Outras licenciaturas: 3
Especialização	Todas possuem especialização e uma possui mestrado
Experiência profissional no ensino superior	7 possuem
	2 não possuem

Fonte: questionários preenchidos pelas ANEs.

No geral, as ANEs (todas do sexo feminino) possuem situação estável no Estado e experiência no setor pedagógico, sendo a maioria delas licenciadas em Pedagogia pela UFSJ. Todas possuem especialização e uma possui mestrado. A maioria articula com o trabalho na SRE uma segunda jornada em instituições de ensino superior da rede particular, ou como tutoras do Núcleo de Educação a Distância da Universidade Federal de São João del-Rei (NEAD/UFSJ).

Em relação às duas perguntas do questionário – “O Proalfa causa alguma espécie de impacto na prática dos professores das séries iniciais da rede estadual de ensino de Minas Gerais? Justifique sua resposta” –, todas responderam que sim. Na outra pergunta – “Em caso de resposta positiva na pergunta anterior, como você percebe (ou avalia) o tipo de impacto que o Proalfa causa na prática dos professores das séries iniciais na rede estadual de ensino? Quais indicadores levam você a ter tal percepção desse impacto?” –, das nove analistas, sete só apontaram aspectos positivos, e duas indicaram também aspectos negativos. Vejamos alguns trechos:

Com certeza. As avaliações do Proalfa servem como referência para os professores avaliarem suas práticas de sala de aula, bem como o aprendizado dos alunos. Muitos, diante do resultado insatisfatório nessa avaliação, vêm repensando sua prática e modificando-a para melhor. (ANE “C”)

Sim. Pois eles acabam modificando sua prática diária para tentar atender às exigências da avaliação. (...) O impacto é positivo, pois faz com que os professores procurem mudanças em seu cotidiano. (ANE “L”)

O discurso baseado nas legislações e os argumentos defendidos pela SEE estão constantemente presentes na fala das analistas, o que é esperado, uma vez que elas possuem a atribuição de mediar a política pública na unidade regional em que trabalham. Ou seja, os projetos são elaborados na SEE, repassados às ANEs, que por sua vez vão orientar os diretores e especialistas das escolas estaduais a executar o projeto de acordo com as orientações legais recebidas.

É justamente nesse ponto que reside o nó da questão, e que os números não deixam transparecer. É no cotidiano escolar que a realidade se impõe e muitas vezes não permite que a política pública se instale conforme o planejado, mesmo quando há o teste em escolas-piloto, pois o Estado de Minas Gerais é bastante extenso e diverso. Nesse contexto, com frequência, as ANEs têm de fazer adaptações em um jogo de convencimento de mão dupla: tanto na tentativa de adequar o projeto à realidade da escola quanto na tentativa de mostrar ao órgão central que determinada ação é inviável para a realidade de determinada escola.

É interessante destacar que há um consenso no discurso das ANEs que se refere ao caráter positivo imputado à mudança da prática dos professores, causada pela avaliação oficial, como se mudar significasse necessariamente melhorar, progredir:

Acredito que todo professor tem **um certo receio** do Proalfa, uma vez que ele reflete também o trabalho desenvolvido pelo professor do ano letivo em curso. Por isso, nas escolas estaduais às quais atendo, a proximidade das avaliações do Proalfa 2008 levaram a uma mudança da prática dos professores no que diz respeito ao planejamento. Os professores do 3º ano do ensino fundamental realizaram semanas de “intensivões” dos alunos com questões do Proalfa de anos anteriores. (ANE “A”) [Grifo nosso]

Podemos afirmar que nos últimos anos os resultados das avaliações externas têm **transformado** a prática docente. É possível perceber a escola elaborando seus

planejamentos e preparando atividades com base na matriz curricular e matriz de referência das avaliações externas. (ANE “R”) [Grifo nosso]

Esses trechos demonstram que, na concepção das ANEs, o planejamento e a prática do professor devem ser realizados em função do que é cobrado nas avaliações oficiais. Apontam também a perspectiva de que mudando o planejamento, mudam-se as práticas, o que indica uma visão linear da relação planejamento-prática, como se a prática refletisse diretamente o planejamento. Outro ponto levantado pela ANE “A” é o receio que os professores sentem em relação ao Proalfa.

A ANE “B” traz ainda outros indicadores do impacto da avaliação oficial percebido na prática docente:

O interesse “recente” dos supervisores escolares pelos Boletins do Proalfa, ressaltando que são eles os coordenadores das reuniões de professores e, portanto, os responsáveis pela elaboração das pautas; os professores agora **sabem “dar notícia”** sobre o que é o Proalfa, inclusive, por vezes, conhecendo o percentual de proficiência atingido pelos alunos na última avaliação; a preocupação crescente da maioria dos professores quanto ao “o que ensinar” de forma a vir em consonância com o que vem sendo cobrado nas avaliações externas. [Grifo nosso]

Essa citação destaca o poder de regulação que a avaliação oficial está adquirindo, uma vez que não mais passa despercebida no meio docente, e interfere significativamente no planejamento escolar. No entanto, sabemos que “dar notícia” não significa ter se apropriado, na prática, das proposições do Proalfa. É apenas um indicativo de que a existência do programa é de conhecimento do professor.

Dentre os aspectos negativos do impacto da avaliação oficial na prática docente apontados pelas analistas, a ANE “G” destacou:

Há uma espécie de **aceleração ou supressão das disciplinas (do plano de ensino) em decorrência do que é cobrado na prova**. Muitos professores deixam de trabalhar ou intensificam o trabalho com alguns “descritores”, deixando de lado coisas muitas vezes relevantes para o aprendizado escolar. [Grifo nosso]

Nessa fala, podemos perceber que a prática dos professores em relação ao Proalfa pode, em alguns casos, se assemelhar às práticas dos cursos pré-vestibulares em que os alunos são treinados intensivamente a responder questões cujos modelos são

pré-estabelecidos. Nesse sentido, as matrizes de referência se transformam no currículo que norteia as práticas de alfabetização.

Sobre a pressão causada pelos significados negativos que os resultados do Proalfa podem conferir às escolas e aos professores, a ANE “H” falou a respeito das tentativas de burla que pode haver na aplicação dos testes:

Em várias escolas os professores ficam ansiosos, apreensivos e podem “**mascarar**” os resultados, por exemplo, auxiliando os alunos na hora da avaliação ou colocando para fazer a prova apenas os alunos preparados [...]. Além disso, hoje, a política **pública do estado vinculou resultado e remuneração**, o que, na minha opinião, foi um equívoco, pois incentiva, ainda mais, a intenção de mascarar o resultado final. [Grifos nossos]

Nesse trecho, aparecem dois novos problemas relacionados à prática da avaliação oficial: o comprometimento da fidedignidade dos resultados pela interferência na aplicação do teste e a política de atrelamento de salário dos professores ao cumprimento das metas estabelecidas pela SEE às escolas. Ambos são questionados pela ANE “H” e são indícios de que as professoras, diante das estratégias do governo, realizam táticas de ação, que, nesse caso, têm o objetivo de mascarar o resultado positivo dos alunos na avaliação, evitando possíveis punições e, ao mesmo tempo, não contribuindo para o alcance da meta principal da avaliação oficial.

Enfim, observamos que o discurso das ANEs é polifônico (Bakhtin, 1995) e materializa-se numa tensão entre a voz oficial e a voz do professor. Elas assumem o discurso da SEE-MG na mediação junto aos professores e, por vezes, incorporam a voz dos professores quando indicam aspectos negativos da política pública de avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O discurso político inerente ao Proalfa está centrado em um argumento fundamental: de posse dos resultados dessas avaliações, cada escola pode e deve traçar seu plano de intervenção, e cada professor poderá rever sua prática e, assim, progressivamente, todos atingirão a tão almejada qualidade do ensino público.

Decerto, não podemos negar a importância que a avaliação oficial tem ocupado no cenário educacional ao apresentar à sociedade o complexo medida-avaliação-informação do sistema educacional. O século XXI iniciou-se com o enfoque voltado para a implantação e consolidação dessas avaliações no Brasil e no Estado de Minas Gerais.

É fato que, os objetivos das avaliações oficiais precisam, cada vez mais, ser apropriados pela classe docente e a interpretação dos seus resultados tornar-se mais acessível, em consonância com as metas das avaliações internas, que nesse contexto não perdem seu espaço.

Sem dúvida, a aplicação do Proalfa requer um aparato logístico grandioso da SEE-MG. Executar uma avaliação dessa magnitude, destinada a todos os alunos do 3º ano do ensino fundamental (e amostragem dos alunos do 2º e 4º anos) de todas as escolas públicas dos 853 municípios mineiros, exige concentração de esforços, tanto dos governantes quanto dos coordenadores centrais, regionais e locais, além de recursos financeiros que sustentem tal política.

Mas o enfoque nesta pesquisa dirigiu-se não somente para o discurso acadêmico e das autoridades de governo sobre a avaliação oficial, mas também deu voz àqueles que executam o Proalfa no âmbito de monitoramento, representado pelas ANEs. Esse, sem dúvida, foi um caminho que trouxe muitas possibilidades de debate acerca programa, e, por que não, das avaliações oficiais em geral.

Os dados coletados indicaram que as ANEs assumem o discurso da SEE-MG, pois utilizam termos e argumentos característicos da Secretaria de Educação. Além disso, elas identificaram indícios de que o Proalfa tem impactado no cotidiano escolar. Entre eles, estão a mudança na prática docente, em uma concepção progressista; o sentimento de receio causado nas professoras, pelo fato de o resultado nas avaliações oficiais ser atrelado ao seu salário; a interferência dos aplicadores durante os testes e a tendência dos professores efetuarem práticas de treinamento com os alunos, num movimento que expressa também uma possível restrição do currículo à matriz de referência da avaliação. Por intermédio do discurso das ANEs, percebemos que os professores dispõem de meios de ação diante da estratégia de governo, do que está regulamentado, sendo, por vezes, táticas de burla, como a interferência no momento da aplicação do teste ou a prática de treinamento dos alunos.

Embora seja fato que a avaliação oficial é um elemento necessário ao acompanhamento do sistema educacional, esses dados já demonstram que alguns desdobramentos dessa política precisam ser revistos. É essa revisão não possui um sentido idealista de se acreditar que exista uma maneira de todos agirem conforme norma estabelecida, mas um sentido de aprimoramento, de tentar minimizar os impactos indesejados observados no cotidiano da escola.

Destacamos, enfim, o caráter regulador da avaliação oficial, inerente à política pública educacional. Os dados indicaram que, para as professoras, o sentimento de vigilância é constante e causador de insatisfação. Os discursos das ANEs evidenciaram que essa sensação de punição, demonstrada pelos professores com os quais

trabalham, pode causar um clima de mal-estar entre elas, diante da grande responsabilização, inclusive financeira, que eles vêm sofrendo, fato esse que interfere no ambiente escolar de forma negativa.

Por fim, consideramos que o problema da qualidade da educação não pode ser resolvido acionando uma única vertente, ou, de outra maneira, responsabilizando uma única categoria. Trata-se de uma questão complexa que requer múltiplas intervenções. Não obstante, cientes do cunho inicial desta pesquisa, acreditamos que dar voz àqueles que estão inseridos no cotidiano escolar é uma estratégia fecunda.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARRETTO, E. S. S. et al. Avaliação na educação básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, p.49-88, nov. 2001.
- CERTEAU, M. D. *A Invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CUNHA, M. I. et al. As políticas públicas de avaliação e docência. In: CUNHA, M. I. (Org.). *Formatos avaliativos e concepção de docência*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 5-48.
- DALBEN, A. I. L. F. (Org.). *Avaliação educacional: memórias, trajetórias e propostas*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- FARIA FILHO, L. M. Fazer história da educação com E. P. Thompson: trajetórias de um aprendizado. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.) *Pensadores sociais e história da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 239-256, 2005.
- FERREIRA, A. B. H. *Miniaurélios século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- MINAS GERAIS (Estado). *Boletim de resultados Proalfa 2008: SRE de São João del-Rei*. Belo Horizonte, 2008.
- _____. Secretaria de Educação. *Atlas da educação*. Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <www.crv.educacao.mg.gov.br/atlas>. Acesso em: 30 nov. 2009.
- _____. *Entrevista com a Secretária de Educação*. Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <www.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 28 fev. 2009.
- _____. *Simave - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública*. Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetoseestruturados/simave>. Acesso em: 28 fev. 2009.
- PERRENOUD, P. *A Avaliação dos estabelecimentos escolares: um novo avatar da ilusão cientificista?* Paris: Boed Université, 1994.
- POPKEWITZ, T. S. *Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Recebido em: abril 2010

Aprovado para publicação em: junho 2010