

A AVALIAÇÃO EXTERNA E A IDENTIDADE DOCENTE

Marina da Gloria Perrucho dos Santos (UNIGRANRIO)
marina_perrucho@yahoo.com.br
Idemburgo Pereira Frazão Félix (UNIGRANRIO)
idfrazao@uol.com.br

RESUMO

O presente artigo busca discutir o modo como às políticas externas de avaliação vêm influenciando a identidade cultural da prática docente. A discussão gira em torno da chamada crise da identidade, ou seja, argumenta-se que as velhas práticas identitárias do professor estão sendo substituídas. Essas avaliações do mundo líquido-moderno têm gerado uma mudança cultural de identidade nas propostas e ações da natureza pedagógica do docente. É o professor da turma que tem se responsabilizado pela organização dos processos avaliativos da sala de aula. Devido à importância que as avaliações externas vêm apresentando, intencionamos apreender, por meio das manifestações de identidade dos professores, em que momento as políticas nacionais de avaliação interferem na cultura do trabalho pedagógico. A análise da prática do professor em sala de aula estará baseada em autores como Afonso (2000), Hoffmann (2009), Hall (2008), Bauman (2005), Young (2013), Paro (2002), entre outros, que falam sobre essa influência cultural das políticas externas de avaliação no mundo globalizado. Essas políticas vêm reestruturando o trabalho docente, que passa a ser mais exigido de acordo com a demanda dos resultados de seu trabalho, com foco nos índices de aprovação. Nesse sentido, a avaliação segue como um processo coletivo de reconstrução de identidade a partir do momento em que esse fenômeno repercute sobre a prática do professor.

Palavras-chave: Avaliações externas. Trabalho docente. Identidade cultural.

1. Introdução

O presente artigo trata da pressão que o processo de avaliação externa exerce sobre a identidade cultural da prática docente, assunto de grande repercussão na atual sociedade globalizada face à mudança do modelo tradicionalmente cultural para o modelo de mercado cada vez mais competitivo preocupado em desenvolver os seus índices. Tais ações

aconteceram num momento em que o estado era caracterizado pela expressão utilizada por Afonso (2000), Estado Avaliador, que significa que o estado vem adaptando uma lógica de mercado competitivo e apresenta modelos de gestão privada com sua preocupação nos resultados dos testes nacionais.

Nesse momento se desenvolve uma tensão entre a participação e a identidade do professor regulada pelo controle externo através da avaliação dos resultados do desempenho de alunos e professores, como se ambos fossem apenas produtos que pudessem ser quantificáveis.

Em virtude das políticas de externas de controle da educação, o estado passa a ampliar a regulação que se efetiva por meio da implantação das avaliações nacionais. Por outro lado o professor é responsabilizado por elaborar uma prática identitária que se aproxime mais dos moldes dessas avaliações sendo questões objetivas com marcação em cartão resposta. A partir dessa reflexão desenvolvida nesse artigo se organiza no seguinte problema: Em qual perspectiva as políticas nacionais de avaliação interferem na cultura do trabalho pedagógico do professor?

Nas escolas públicas de educação básica as avaliações nacionais exercem maior pressão sobre o processo de reconstrução de identidade do professor, desde a divulgação em 2007, pelo MEC (Ministério de Educação e Cultura) do indicador de avaliação da educação básica, o IDEB, (índice de desenvolvimento da educação básica). A intenção do presente artigo é discutir a avaliação externa no mundo líquido-moderno na perspectiva da mudança cultural de identidade nas propostas e ações da natureza pedagógica do docente. O Estado através das avaliações externas tem acesso a informações referentes às positivities e fragilidades de uma escola ou de um sistema educacional capaz de controlar a gestão. O estudo tem como categoria de análise a crise de identidade do professor no mundo líquido moderno influenciado pelas avaliações nacionais e se referenda nos estudos de Afonso (2000), Hoffmann (2009), Hall (2008), Bauman (2005), Dias Sobrinho (2002), Oliveira (2008), Young (2013), Garcia e Anadon (2009), Lévy (1999), Locatelli (2001), Santos (1994), Enguita (1995), Leite (1998), Luck (2008), Paro (2002), Veiga (2002) e Hypólito (2009) e nas pesquisas realizadas a sites que abordam a temática.

O artigo relaciona as ideias dos autores, trazendo à reflexão a influência cultural das políticas externas de avaliação no mundo globaliza-

do. Contudo, são realizadas as considerações finais, em que são exibidas propostas e alternativas.

2. Desenvolvimento

Dentro do contexto da política externa de avaliação que assume o objetivo de comparar o desempenho de grupos diferentes, por meio dos resultados fragmentados dos exames nacionais passando a orientar-se pela lógica do mercado, podemos ter dois pontos de vista. Aplicar o mesmo teste ou comparar formas diferentes de testes. Na primeira situação o erro de medida não estará presente, mas os resultados poderão ser inflacionados pelo fato dos grupos passarem informações sobre os conteúdos dos testes. No segundo caso, em contrapartida, estaremos sujeitos aos erros dos processos de comparação entre diferentes testes.

Para podermos evoluir nessa discussão a respeito das avaliações em larga escala Afonso (p. 117, 2000) afirma que

a criação de um currículo nacional, o estabelecimento de normas-padrão e a realização de testes também a nível nacional são mesmo condições prévias para que se possa implementar políticas de privatização e mercadorização da educação.

Em relação a esse poder fiscalizador dos testes nacionais, ao ter controle sobre os resultados, o autor diz que:

As avaliações praticadas pelos Estados avaliadores são nitidamente instrumentos de poder. (...) o que mais importa é que os rendimentos possam ser comparados, permitam que as instituições e os indivíduos sejam classificados hierarquicamente, segundo critérios objetivos, tanto para supostamente orientar os clientes do quase mercado educacional e alimentar a competitividade, quanto para instrumentar o exercício do poder controlador do governo. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 175-176)

Dentro dessa ideia, as novas formas de avaliação são impostas pela padronização de resultados, em que a escola passa a viver uma realidade regulada por fatores de produtividade. É nesse modelo de quase mercado que possibilita que a educação seja uma prestadora de contas como um processo de governação global, transferindo para os professores a responsabilidade do seu fracasso. Assim, a escola se revela como uma consumidora de comportamentos de acordo com as gramáticas políticas e com tendências para a existência de uma estrutura invariante na forma escolar e na ação dos professores. Tendo como referência a mercadorização da educação, a globalização tem impactado também as

aprendizagens escolares para além de gerarem dispositivos de recentralização do currículo.

As políticas educacionais, a partir da década de 1990, têm ganhado grande repercussão principalmente com as novas exigências ao trabalho docente. Essa reforma se caracteriza pela descentralização na qual torna a escola o núcleo do planejamento e a União padronizam os processos como forma eficiente de diminuir os custos no atendimento aos alunos. Em relação a essa padronização, Oliveira (2008) destaca a regularidade dos exames nacionais centrada em resultados.

Segundo Afonso (2000), sustentamos neste artigo que as práticas em curso das avaliações externas de reforma educacional, afeta a uma cultura de avaliação de prestação de contas e de responsabilização, que é definida pela globalização, têm como sustentação o desenvolvimento dos resultados de aprendizagem, o que reconstrói a identidade cultural da prática docente e o modo como à aprendizagem é valorizada no contexto da organização curricular.

No mundo moderno, os testes nacionais têm o foco na mudança da cultura do fazer docente e isso contribui para “[...] a discussão do processo de construção de identidades” (YOUNG, 2013, p. 108), em que sustenta que o conhecimento trabalhado nas avaliações em larga escala estaria a serviço do poder e seria diferenciado a partir das experiências que os alunos trazem para a escola. O propósito da avaliação externa viabiliza a mudança de mentalidade, ou seja, a mudança de cultura pessoal e organizacional que irá criar uma prática cultural unificada.

A prática da docência deve ter como característica a autonomia para escolher a identidade metodológica e, fazer à seleção de conteúdos e atividades pedagógicas apropriadas a cultura da comunidade escolar, sendo essencial a prática pedagógica desse professor. No mundo líquido-moderno a mudança na prática docente tem início na tentativa de trabalhar com os moldes das avaliações externas no cotidiano escolar. Muitos professores não veem perspectivas em desenvolver atividades conforme os moldes dos testes nacionais, bem como não dispõem de materiais ilustrados nas provas para inovar sua prática, o que acarreta dificuldades para que os alunos se relacionem com a avaliação proposta. “A identidade então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, “sutura”) o sujeito á estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e previsíveis” (HALL, 2008, p. 12).

A realização de testes nacionais trouxe novas exigências ao exercício da docência, gerando consequências sobre suas condições de trabalho, o que transformou a prática na sala de aula, fazendo o professor assumir novas responsabilidades na decisão tomada em preocupação com os dados estatísticos. Esse modelo de prática responsabiliza o docente em relação ao sucesso ou não dos alunos o que torna mais complexa e causando a intensificação do seu trabalho.

No que se refere a tal aspecto, Garcia e Anadon (2009) alertam para o fato de que essa intensificação exige um aumento de tarefas a serem trabalhadas pelos professores. Um deles seriam a ampliação e a diversificação das demandas do professor e o outro é a autointensificação pela exploração do sentimento de profissionalismo. Os professores estão sobrecarregados tentando atender as demandas das avaliações externas. Nesse contexto, a identidade do homem torna-se móvel e continuamente influenciada pela globalização que provoca uma revolução e uma incerteza de identidades na prática docente. “Globalização significa que o Estado não tem mais o poder ou o desejo de manter uma união sólida e inabalável com a nação” (BAUMAN, 2005, p. 34).

Em relação às condições de trabalho, no contexto da aplicação dos testes nacionais, é importante considerar que ocorre nas escolas públicas a precarização do trabalho docente com destaque as péssimas condições que atua no cotidiano. A precarização da atividade docente inclui também a padronização dos currículos da educação básica. A avaliação externa tem como objetivo avaliar o desempenho do aluno e acaba por servir como ferramenta de controle do fazer docente. Essa avaliação ainda contribui para as culturas da ansiedade, frustração e da decepção do professor quando o mesmo acrescenta expectativas sobre as provas.

O papel das políticas educacionais, especialmente a avaliação do sistema de ensino, é analisar o desempenho dos alunos, dos professores e das escolas, revelando para a sociedade a situação dos resultados. Nas últimas décadas nota-se um crescimento dos exames nacionais que geram indicadores a fim de fiscalizar a qualidade do ensino no Brasil. A mensuração da eficiência escolar processa-se, assim, pelos resultados de testes em larga escala. Nas políticas educacionais a discussão das avaliações é delineada no âmbito da globalização como educação para a mercadorização. A globalização gera efeitos na prática educacional que introduz regras na sociedade, levando a educação a ser regulada pelas leis de oferta e procura que derivam na abordagem centrada nos testes. Lévy faz uma análise crítica à globalização, que “(...) servirá apenas para aumentar ain-

da mais o abismo entre os bem-nascidos e os excluídos entre os países do Norte e as regiões pobres nas quais a maioria dos habitantes nem mesmo tem telefone” (LÉVY, 1999, p. 12).

Para que a aprendizagem do educando seja satisfatória, é indispensável que o instrumento de aferição da aprendizagem deixe de atuar sob a forma de verificação tendo como objetivo a elevação dos resultados parciais dos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem. A avaliação deve servir como diagnóstico da situação em que o aluno se encontra, ou seja, um mapeamento da qualidade dos resultados durante o processo de aprendizagem. A aferição do desenvolvimento da criança deve valorizar ações de cunho interno que respeitam a identidade e diversidade institucional. O que vem ocorrendo é que as escolas que tem notas baixas nos testes nacionais estão sendo “arbitrariamente excluídas da lista oficial dos que são considerados adequados e admissíveis” (BAUMAN, 2005, p. 45).

A avaliação externa pode ser um grande instrumento de exclusão, com a valorização de conteúdos científicos que pouco tem relação com a realidade a qual o professor participa. Esse modelo de governação curricular global avalia toda uma rede ou sistema de ensino em grande escala aplicando testes padronizados e ignorando a identidade cultural da escola, professores e alunos com seus resultados expostos como uma escala de competência. Um dos pensamentos a que vem contribuir com essa ideia é defendida por Locatelli, quando lembra que as escolares deveriam desenvolver sua própria avaliação, podendo assim fornecer mais subsídios à avaliação externa, para que o processo avaliativo cumpra a sua função: “mudar o que precisa ser mudado, aperfeiçoar o que precisa ser aperfeiçoado, construir o que precisa ser construído”. (LOCATELLI, 2001, p. 478)

No mundo líquido-moderno a identidade da prática docente tem passado por um processo de reconstrução, através do instrumento de controle do Estado sobre a educação. Esse instrumento chamado de avaliação externa está sendo capaz de influenciar o professor em sala de aula a trabalhar conforme os moldes das avaliações com atividades objetivas com marcação em cartão resposta, tendo em vista que vários processos seletivos fazem uso desse artifício. Visto que esses profissionais se veem em conflito entre a autonomia identitária para a realização de suas propostas pedagógicas, e a pressão das avaliações externas. Essa nova forma de trabalho, para o autor Zygmunt Bauman, mostra que nada é seguro e sólido. Todas as identidades se movem com fluidez. Assim, com a iden-

tidade dos professores não é diferente. Ela vem sendo descentrada numa “crise de identidade”. Os professores passam a se sentir confusos ao terem que mudar a sua prática identitária para contemplar esse molde das avaliações externas. “A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. (...)” (HALL, 2008, p. 13).

Ao impor uma cultura de avaliação sobre regras, em que professores são comparados através dos resultados das escolas, reconhecesse uma limitada autonomia pedagógica no momento de glorificação da escola que teve um melhor resultado e de sacrifício da escola que fracassou, como se ambos os alunos dessas escolas tivessem tido a mesma realidade. Young (2013, p. 111) argumenta que os professores “(...) estão cada vez mais pressionados a deslocar o sentido do papel da avaliação como feedback para o papel de prestação de contas como política de regulação do currículo”.

As avaliações externas se tornam um mecanismo de controle do trabalho docente e acabam por desqualificar o mesmo, já que os professores modificam sua identidade em relação ao seu cotidiano e precisam ensinar seus discentes numa perspectiva padronizada com vista à realização dos testes e obtenção de resultados. Os testes nacionais impossibilitam que cada professor desenvolva sua identidade quando provocam tensões e competitividades por melhores resultados. O papel controlador e regulador do Estado está implícito nesses exames nacionais como a Prova Brasil por permitir que sejam exigidos conteúdos unificados a todos os candidatos. Assim, cabe investigar como essa política de avaliação se faz presente na realidade escolar.

Nessa perspectiva, podemos entender que a avaliação da aprendizagem tem uma importante tarefa no processo educativo, pois é por meio desta que o professor poderá identificar os progressos e as dificuldades de cada aluno e poderá reorientar sua prática pedagógica. Ainda não existe, no meio escolar, uma definição sobre o papel da avaliação, nem mesmo os possíveis usos dos resultados. Alguns professores avaliam no sentido de conhecer o aluno e a sua situação no processo ensino-aprendizagem, outros para uma reorganização do trabalho pedagógico e ainda os que utilizam suas notas para classificar e quantificar o aluno como deseja as políticas externas de avaliação. A cultura dinâmica da avaliação permite que os professores não fiquem presos a estaticidade das avaliações externas como prevê o governo. Com isso, “se a cultura não mudasse, não haveria o que fazer senão aceitar como naturais as suas característi-

cas e estariam justificadas, assim, as suas relações de poder” (SANTOS, 1994, p. 83).

Avaliar para muitos de nossos professores é uma tarefa difícil e, como nos aponta Enguita (1995, p. 07), deve servir "para subsidiar a tomada de decisões em relação à continuidade do trabalho pedagógico e não para decidir quem será excluído do processo". Essa concepção, por muitas vezes torna-se equivocada quando o docente utiliza a avaliação para classificar e excluir os alunos assim como o próprio sistema. As políticas externas de avaliação condicionam a prática avaliativa da escola à prática do exame quando institui sistemas de avaliação pautados nos testes em que têm servido ao capital, atendendo às determinações dos organismos internacionais e nada têm contribuído para a melhoria da qualidade da educação pública.

Dessa forma, podemos perceber aqui o ato impositivo do Estado em relação à permanência da avaliação da Prova Brasil, que define a forma e o conteúdo da avaliação, sem considerar a prática do professor e a realidade da escola. Segundo Leite (1998, p. 15), “ao longo da história da educação brasileira, as avaliações se desenvolveram, predominantemente, de formas autoritárias impostas pelo poder do Estado, muitas vezes influenciados por agências externas, pretensamente neutras”.

Dentro do processo de ensino aprendizagem, é relevante que o discente perceba a relação entre a escola e o seu dia-a-dia, pois muitas vezes os conteúdos trabalhados em sala de aula não se relacionam com o cotidiano. Nesse sentido, a autora salienta que “deve-se antes valorizar e explorar o potencial existente.” (LÜCK, 2008, p. 29-30).

O Estado neoliberal utiliza o discurso da eficiência da escola em produzir bons resultados, e assim seleciona quais seriam os merecedores dos recursos públicos, se pautando na premiação, quando os resultados nas avaliações externas são positivos e progressivos, e na punição dos professores e escola pela improdutividade quando os resultados são insatisfatórios. Não há como medir a eficiência da escola, pois, segundo as ideias de Paro (2002, p. 22), “é preciso considerar a própria especificidade do produto escolar que, mais que um bem ou serviço, como ocorre na empresa capitalista, trata-se do ser humano constituído pela educação, um sujeito histórico”.

Diante dessa questão, percebemos que a avaliação externa não tem considerado a identidade de alunos e professores, nem mesmo a complexidade existente na relação cultural entre diferentes escolas, preo-

cupando-se apenas com o produto, com as notas do IDEB. Constatamos assim, que essas avaliações em larga escala estão muito distantes da realidade de cada aluno, pois estão preocupados com instâncias superiores. Os testes nacionais não levam em consideração a participação dos professores que vivenciam bem as dificuldades das escolas. Isso fica evidente pelo fato dos docentes só participarem da aplicação das provas e serem constantemente fiscalizados no desenvolvimento da sua prática identitária em sala de aula.

Além do controle da prática docente que os testes exercem, os objetivos dos professores estão sendo direcionados para atender as exigências das avaliações. Essas provas têm ditado o que deve ser trabalhado dentro da sala de aula e como o profissional do magistério deve apresentar os conteúdos e atividades, interferindo assim na identidade do fazer pedagógico numa perspectiva do exame, na preparação dos alunos a realização de testes. O professor passa a ser apenas um preparador de provas. A sua identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é representado. Nesse sentido percebemos que “as identidades flutuam no ar, algumas de nossa escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas” (BAUMAN, 2005, p. 19).

Com base em pesquisas realizadas a sites que falam sobre a questão da avaliação e da minha prática como professora, em relação os testes nacionais, observamos que hoje estão predominando formas de avaliação que são utilizadas como meio de exclusão da cultura do proletariado. Os professores acreditam que nas provas exista uma cultura de mensuração que classifica e exclui o aluno que não atinge os padrões. Para os docentes a cultura da exclusão já começa no próprio modo do professor organizar sua prática. Alguns professores têm se baseado na crença que todos aprendem da mesma maneira, mantendo uma mesma metodologia, assim, o aluno que não consegue acompanhar é classificado como fraco e excluído do processo. Teríamos que pensar em criar um hábito cultural centrado em uma efetiva avaliação. Com isso, Jussara entende que a avaliação deve permitir “a proximidade corpo a corpo com o estudante, o debruçar-se sobre suas ideias e as do grupo para acompanhar seus argumentos e vir a discuti-los ou enriquecê-los”. (HOFFMANN, 2009, p. 121).

Os educadores comentam o desconhecimento de alguns profissionais em relação a avaliação em larga escala e o distanciamento deles quando reproduzem os instrumentos avaliativos da Prova Brasil em que configuram uma desqualificação da profissão docente. Essas avaliações

têm por objetivo avaliar o trabalho docente e o desempenho do aluno e reorientar a prática docente com base nos resultados alcançados. O professor precisa entender primeiro que a prática avaliatista não está dissociada do contexto do trabalho pedagógico. Acreditam que não adianta mudar o sistema de avaliação sem transformar a forma como alguns trabalham sendo numa perspectiva tradicional. Jussara aponta que avaliação deve servir para “(...) evoluir no sentido de uma ação reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias (...)” (HOFFMANN, 2009, p. 116).

Salientamos que os professores vêm discutindo que toda mudança na prática pedagógica deve começar pelo corpo docente, que deve estabelecer critérios em seu planejamento. É indispensável ter clareza que avaliar não poder conter-se no único momento da aplicação de provas. Avaliação precisa respeitar a cultura de cada escola e a identidade de cada professor, sem impor conteúdos abstratos à escola. Ele tem de ser coerente com a realidade do aluno e com o que foi mediado em sala de aula. Não se pode mediar os conteúdos e avaliar outra, é preciso haver coerência. A grande mudança ocorrerá no momento em que a avaliação for aplicada no momento em que se ensina, ou seja, a partir de situações de aprendizagem. De acordo com Paulo Freire, ensinamos se a aprendizagem tiver ocorrido; se não aconteceu aprendizagem, não ocorreu o ensino.

Observamos que as avaliações externas estão influenciando de modo decisivo à prática docente, ditando o currículo a ser trabalhado nas escolas. Mesmo assim ainda há professores que tem buscado trabalhar conforme a sua identidade, discutido sobre os objetivos das avaliações classificatórias, mas tem sentido também a pressão do mundo globalizado. Para que se respeite a cultura das escolas, esta “não pode depender dos órgãos centrais e intermediários que definem a política da qual ela não passa de executora” (VEIGA, 2002, p. 36). Entretanto, em alguns momentos a escola assume a posição de apenas ser uma executora do Estado.

Na visão dos professores, a avaliação pode atender a multiplicidade de conteúdos e a multidimensionalidade do sujeito avaliar. Essa dimensão não mais será utilizada para punir ou selecionar alunos e professores, mas para dialogar com as aprendizagens. É preciso considerar que a avaliação é mediação entre o conhecimento de professores e alunos, é o fio condutor da comunicação entre as formas de ensinar e aprender.

Os professores podem até trabalhar de maneira parecida com os moldes das avaliações, mas questionando os aspectos dos quais discordam, como por exemplo, a forma como as avaliações são aplicadas, os conteúdos exigidos e a pressão que é feita aos docentes. Assim, os professores colocam em prática questões que burlam aquilo com o que não estão de acordo nas avaliações externas e não se mostram alheios as questões que os testes nacionais apresentam. Diante das exigências das provas, tiveram que “entrar no molde”. Enumeram então as ações que desencadeiam com o objetivo de se adequar às novas exigências, configurando táticas de legitimação.

As metas que são estabelecidas sobre a avaliação precisam ser alcançadas e a escola não é dada a oportunidade de questionamento. De acordo com os testes nacionais cabe ao professor apenas trabalhar para que os discentes apresentem um bom resultado, a fim de que professores e escola sejam considerados competentes. O Estado centraliza no “controle do trabalho pedagógico, que definem, ao fim e ao cabo, o conteúdo e a forma daquilo que os professores e as professoras devem ensinar” (HYPÓLITO, 2009, p. 104).

Os professores comentam que o ideal seria que todos os docentes seguissem uma perspectiva reguladora da avaliação em que pensa como atender a cultura dos alunos. A preocupação é conscientizar os discentes do que ele aprendeu e da maneira pela qual está aprendendo. As avaliações externas responsabilizam professores pelo fracasso dos alunos nas provas quando o sistema centra-se num ensino uniforme passando a ideia que todos os alunos aprendem de uma única forma, quem não se aproxima dessa uniformidade é excluído da escola e da sociedade. Quando alguns professores modificam sua prática identitária em prol das avaliações em larga escala e não questionam isso, estão, mesmo que não seja a intenção, promovendo a exclusão desse aluno a uma vida digna. O ideal seria que criássemos uma nova cultura avaliativa.

Acreditamos que para a qualidade da educação é preciso que todos tenham acesso igualitário a ela e que tenham condições de permanecer. Os efeitos dessas políticas externas de avaliação sobre o professor e o aluno podem ser estender por toda a vida, o que não permite de imediato medir a qualidade desta educação globalizada. Com isso, a qualidade da educação está relacionada também aos propósitos e objetivos a que esta se destina, o que se torna necessário analisar a educação atual para depois analisar sua qualidade colocando selos com propósito de compará-las. A educação deve servir, “como mediação para a apropriação históri-

ca da herança cultural a que supostamente têm direito os cidadãos, o fim último da educação é favorecer uma vida com maior satisfação individual e melhor convivência social” (PARO, 2000, p. 27).

Pode-se afirmar que as avaliações externas, delineiam uma nova lógica no trabalho docente indicando um controle da direção sobre a ação do professor preocupada quase que exclusivamente com o baixo desempenho dos alunos nas provas. O docente também é cobrado quanto ao resultado dos alunos nas avaliações externas para que obtenha um bom resultado no IDEB.

3. *Considerações finais*

Este estudo busca discutir as percepções dos professores a respeito das avaliações externas e como elas afetavam a sua prática identitária no cotidiano escolar. Percebe-se que as políticas educacionais implementadas com a globalização seguem um pressuposto em que leva as escolas a alcançarem maior eficácia. Os testes em larga escala são modalidades de avaliação que estão presentes no mundo globalizado com o intuito de gerar dados estatísticos para a melhoria da educação, mas que, na verdade, não promovem o desenvolvimento crítico do aluno. A política de descentralização administrativa da escola veio acompanhada do controle central através da definição do currículo e do controle dos resultados por meio das avaliações externas que são os novos mecanismos para regular o sistema educacional. As avaliações externas não permitem traçar um panorama mais fiel do perfil da aprendizagem dos alunos, identificando problemas e traçando novas soluções.

A grande maioria dos docentes acredita que ainda falta matérias para um trabalho que se aproxime mais dos moldes das avaliações, pois o surgimento das pressões educacionais impõe novas necessidades para seu trabalho aos docentes. A avaliação tem ditado à maneira como o docente deve realizar sua prática. Isso acaba gerando consequências sobre as condições de trabalho do professor, expandindo a atuação desses profissionais em diferentes áreas e acarretando, mais responsabilidade ao aluno para que tenha um bom desempenho nas provas. Os professores sentem-se excluídos do processo por não poderem participar da elaboração dos instrumentos avaliativos e assim se opõem a essa lógica. A política de avaliação seletiva se insere de maneira arbitrária no trabalho do professor em sala de aula.

As políticas externas de avaliação cobram e responsabiliza o professor pelo desempenho do aluno, criando uma pressão sobre os docentes para que façam com que os alunos tenham um bom desempenho nas avaliações. A qualidade da educação não pode estar vinculada ao ranqueamento escolar entre as escolas e, sim, preocupada com o desenvolvimento integral do aluno, o que envolve dimensões incapazes de serem captadas pelas avaliações externas.

O artigo aponta para a necessidade de que os professores discutam sobre a avaliação na educação, que desenvolvam processos coletivos de avaliação em que possibilite a compreensão da realidade e a proposição de possíveis mudanças. O grande desafio do governo é a permanência da qualidade na escola com estratégias que possam modificar a situação do trabalho para o professor da educação básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Trad.: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

SILVA, Janssen Felipe da. Avaliar... O quê? Quem? Como? Quando? Entrevista concedida a Lêda Cavalcanti e Vera Lúcia Lopes. *Construir Notícias*. Disponível em: <<http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=740>>. Acesso em: 26-06-2014.

ENGUITA, Mariano F. Avaliação e aprendizagem. *Revista Raízes e Asas*. São Paulo: CENPEC, n. 8, 1995. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=006>. Acesso em: 17-06-2014.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 106, jan./abr. 2009.

HALL, Stuart. *A identidade cultural da pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre; Mediação, 2009.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. *Revista Currículo sem Fronteiras*, vol. 9, n. 2, p. 100-112, 2009. Disponível em:

<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/hypolito-vieira-pizzi.pdf>>. Acesso em: 19-06-2014.

INEP/MEC. Disponível em: <<http://portalideb.inep.gov.br>>. Acesso em: 25-06-2014.

LEITE, Maria Cecília Lorea. Avaliação da universidade: a concepção e o desenvolvimento de projetos avaliativos em questão. 21ª Reunião Anual da ANPEd, de 20 a 24 de setembro de 1998. *Anais...* Caxambu, 1998.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad.: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOCATELLI, I. Avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio. *Novas Perspectivas de Avaliação*, vol. 9, n. 33, 2001.

LÜCK, Heloísa. *Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional*. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores docentes no contexto de nova regulação educativa: análise da realidade brasileira. *VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones em América Latina*. Buenos Aires, 3, 4 y 5 de Julio de 2008, p. 1-17.

PARO, Vitor Henrique. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 28, n. 2, p. 11-23, 2002. Disponível em:

<<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/298/29828202.pdf>>. Acesso em: 24-06-2014.

_____. *Qualidade de ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 2000.

SANTOS, J. L. dos. *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SOBRINHO, José Dias. *Universidade e avaliação entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Insular, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 14. ed. Campinas: Papirus, 2002.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. "Avaliação promove aprendizagem dos alunos", diz especialista [Entrevista]. *Portal do Professor*.

Disponível em:

<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idCategoria=8&idEdicao=12>>. Acesso em: 26-06-2014.

YOUNG, Michael. Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 45, n. 2, p. 101-118, 2013.