

Efectos de las evaluaciones externas en la práctica profesional de los profesores de matemáticas

Edivagner Souza do Santos

vaguinhos.santos@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0621-3731>

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campo Grande - Brasil

Leonor Fernanda Volpato

volpatofernanda1982@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3018-5136>

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campo Grande - Brasil

João Ricardo Viola dos Santos

joao.santos@ufms.br

<https://orcid.org/0000-0003-4560-4791>

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campo Grande - Brasil

Recibido: 30/06/2022 **Aceptado:** 15/02/2023

Resumen

El objetivo de este artículo es investigar los efectos de las evaluaciones a gran escala en la práctica profesional de los profesores de matemáticas. Los datos utilizados fueron producidos a través de entrevistas semiestructuradas con profesores de matemáticas de los Últimos Años de la Enseñanza Fundamental de Escuelas Municipales de Campo Grande, MS. A partir de una discusión sobre las evaluaciones externas en el contexto escolar y tomando como marco teórico-metodológico el Modelo de Campos Semánticos (Lins, 1999, 2012) y la Historia Oral (Garnica, 2004, 2011), construimos nuestras consideraciones y diseños a partir de el problema investigado. Los principales efectos de estas evaluaciones en la práctica profesional de los docentes se operan en la dirección del borrado de docentes y alumnos en las relaciones pedagógicas, en las intervenciones y seguimientos, a través de la vigilancia y presión sobre el trabajo pedagógico de los docentes en el contexto escolar.

Palabras clave: Evaluaciones externas. Práctica Pedagógica. Educación Matemática. Modelo de Campos Semánticos.

Efeitos de avaliações externas na prática profissional de professores de matemática

Resumo

O objetivo deste artigo é investigar efeitos de avaliações em larga escala na prática profissional de professores de matemática. Os dados utilizados foram produzidos por meio de entrevistas semiestructuradas com professores de matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental, de Escolas Municipais em Campo Grande, MS. A partir de uma discussão a respeito das avaliações externas no contexto escolar e tomando como referencial teórico-metodológico o Modelo dos Campos Semânticos (Lins, 1999, 2012) e a História Oral (Garnica, 2004, 2011), construimos nossas considerações e delineamentos a respeito da problemática investigada. Os principais

efeitos dessas avaliações na prática profissional de professores são operados na direção de apagamentos de professores e alunos nas relações pedagógicas, em intervenções e monitoramentos, por meio de vigilâncias e, em pressões no trabalho pedagógico de professores no contexto escolar.

Palavras chave: Avaliações Externas. Prática Pedagógica. Educação Matemática. Modelo dos Campos Semânticos.

Effects of external assessments on the professional practice of mathematics teachers

Abstract

The aim of this paper is to investigate effects of external assessments in professional practice of mathematics teachers. The data was produced by interviews with secondary school mathematics teachers, of Campo Grande City, in the state Mato Grosso do Sul, Brazil. From a discussion about external assessments in the educational context and taking the theoretical and methodological framework of the Model of Semantic Fields (Lins, 1999, 2008, 2012) and the Oral History (Garnica, 2004, 2011) we produced our considerations about this issue. The principal effects of external assessments in the professional practice of mathematics teachers operate in directions of erasure of teachers and students in pedagogical relationships, in interventions and monitoring, through surveillance and pressure in pedagogical work in the school context.

Keywords: External Assessments; Pedagogic Practice; Mathematics Education. Model of Semantic Fields.

Introdução - Um esboço da problemática das avaliações externas no contexto escolar

Nos últimos anos, é notório constatar que as políticas de avaliação externa tomaram corpo e se consolidaram como parte do processo educacional existente no Brasil. Geralmente, mesmo com outras intenções e objetivos, elas desempenham um papel de direcionar e dizer o que e como deve ser uma prática profissional de um professor da Educação Básica.

Por meio da criação de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, deu início uma construção de práticas avaliativas que atravessam fortemente a instituição escolar e principalmente o trabalho docente, construindo uma escola que, por vezes, se coloca na direção de apenas atingir e/ou cumprir índices.

Diante deste contexto, práticas curriculares, principalmente ligadas às disciplinas de português e matemática, não raramente se organizaram em função dessas avaliações. “*Muitas vezes, a gente ensina os alunos para irem bem na avaliação externa e não para aprender*”. Esse discurso está cada vez mais presente entre professores da Educação Básica.

Uma das principais metas de professores, coordenadores e diretores é atingir esses índices. Essa estrutura adotada de modelos de mercado, como cita Ravitch (2011), coloca as escolas em um movimento de comparação/competição com outras escolas, o que, em nossas leituras, vai na contramão de valores como confiança, solidariedade, seguridade, colaboração e trabalho coletivo, desejáveis no contexto escolar.

O município de Campo Grande, MS, adotou em 2005 um modelo de administração escolar pautado em indicadores, criando um sistema próprio de avaliação.

Assim, na elaboração do planejamento estratégico da Secretaria Municipal de Educação, constatou-se a necessidade de criar, implantar e implementar o Sistema Municipal de Avaliação-SIMA, que norteia todo o processo de avaliação, contribuindo para a tomada de decisões da gestora do sistema, que visa verificar a efetividade do Sistema Municipal de Ensino de Campo Grande e norteia todo processo de avaliação proposto pela Secretaria Municipal de Educação-SEMED. Seus pressupostos são garantia da qualidade na educação; nos serviços prestados, na universalização do acesso e equidade, ideias alinhadas à missão da SEMED: “Assegurar uma educação de qualidade, garantindo o acesso, a permanência, a apropriação do conhecimento e a formação da cidadania”.

O SIMA está centrado em três programas:

1. Programa Municipal de Avaliação Externa de Desempenho de Alunos-PROMOVER.
2. Programa Municipal de Avaliação do Desempenho dos Profissionais da Educação-PROA.
3. Programa Municipal de Avaliação das Escolas Municipais-PROMAE. (MOTTA, 2011, p. 09-10)

É possível realizar uma leitura de que o município de Campo Grande constrói esses programas com intenções de melhorar o desempenho dos alunos, dos profissionais da educação e das escolas municipais, como segue:

“[...]a tentativa foi sempre na contramão da competitividade, dando ênfase às compensações advindas do Estado diante dos resultados das avaliações, reforçando unidades ou sistemas com eventuais limitações, avigorando aquelas em melhor desenvolvimento”.

/.../ A Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, acompanhando o contexto de desenvolvimento acima exposto, vem, desde 1999, pelos sistemas de avaliação, incorporando elementos importantes da cultura escolar e busca demonstrar aos professores que a avaliação externa é feita a seu favor, e não contra. Quando a avaliação tem essa conotação, sem dúvida contribui para reafirmar ao magistério a sua dignidade profissional. (CAMPO GRANDE, 2011, p. 24).

Porém, outra leitura mais detalhada, como apresentamos em parte neste artigo, ouvindo professores de matemática de escolas do Ensino Fundamental, mostra que esses programas, junto à outras estratégias político-pedagógicas, produzem efeitos nefastos na prática profissional do professor, bem como em todos os sujeitos que habitam os espaços escolares.

Os resultados das avaliações externas são apresentados de maneira individual, o que implica, de certa forma, um o processo de comparação e ranqueamento entre as escolas. Se em um ano o índice da escola aumenta, os professores fizeram um bom trabalho; se no próximo ano o índice cai, os mesmos professores fizeram um trabalho ruim. Com isso, intervenções e pressões, claro que sob uma rubrica de um acompanhamento da secretária municipal, se tornam presente no dia a dia dos professores.

Pesquisas têm evidenciado que esses programas de avaliações externas produzem escolas e práticas docentes pautadas na padronização e homogeneização, o que implica em uma classificação e exclusão no contexto escolar (ORTIGÃO, PEREIRA, 2016; FREITAS, 2012; 2013; ESTEBAN, 2014; RAVITCH, 2011). Processos de monitoramento, fiscalização, pressão e uma procura exacerbada em busca de índices operam na escola sob a narrativa do acompanhamento da prática profissional do professor, do auxílio por parte de alguém externo a realidade dela.

Em uma perspectiva de conquistar uma Educação “de qualidade”, estes exames chegam como parte de alguns processos que caminham na direção de transformar a escola. Tais processos são corriqueiramente questionados e indagados sobre seus efeitos. Sem romantismo, um dos primeiros apontamentos a ser problematizado está ligado aos significados atribuídos à palavra qualidade neste contexto. Esta indagação faz parte, por exemplo, das análises de Esteban e Fetzner (2015, p. 75):

Problematiza-se a concepção de qualidade verificada nas políticas oficiais que atribuem à avaliação externa o poder de melhorar as práticas de *aprendizagem-ensino* e as bases de definição das finalidades e processos considerados legítimos na escola e suas relações com a produção de resultados escolares desiguais que historicamente penalizam crianças dos grupos sociais subalternizados. As práticas cotidianas colocam em tensão essa relação: dos objetivos das políticas públicas, razoavelmente afirmados pelas escolas em seus projetos pedagógicos, de democratização da educação escolar, com as ações escolares em que predominam exercícios de treinamento para as provas e propostas curriculares com objetivos padronizados e fragmentados.

As avaliações externas apresentam resultados de cada escola em meio a um processo competitivo, no qual, como podemos depreender, que o que importa são os índices. Atingi-los fazem parte das metas de professores e diretores.

Diante dessas considerações, o objetivo deste trabalho é investigar efeitos de avaliações em larga escala na prática profissional de professores de matemática. Os dados utilizados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas com dois professores de matemática dos

Anos Finais do Ensino Fundamental, de Escolas Municipais em Campo Grande, MS. A partir de uma discussão a respeito das avaliações externas no contexto escolar e tomando como referencial teórico-metodológico o Modelo dos Campos Semânticos, (Lins, 1999, 2012) e a História Oral (Garnica, 2004, 2011), construímos nossas considerações e delineamentos a respeito da problemática investigada. Essa pesquisa faz parte de um projeto mais amplo que produz junto com professores de matemática de Campo Grande, outras leituras das avaliações externas nas escolas.

Pesquisas e efeitos de avaliações externas nas escolas da Educação Básica

Se por um lado é desejado que existam avaliações externas ao contexto escolar, que sejam realizadas, por exemplo, de 5 em 5 anos, que indiquem características desse sistema como um todo e possam fazer diagnósticos (junto à secretárias municipais, estaduais, à equipes de formação continuada destas secretarias, aos professores, alunos e pais, ou seja, junto a todos os sujeitos que participam do contexto escolar) e, indicar parâmetros e diretrizes de no mínimo médio prazo para transformações na escola; por outro, é comum em municípios brasileiros, alunos e professores realizarem 8, 11 avaliações externas por ano.

Muitas destas avaliações são preparatórias para outras que estão por vir. A escola faz uma avaliação, nos moldes da avaliação externa, para preparar os alunos para outra, a do município; que por sua vez se constitui como uma avaliação externa como preparação para outra, a do estado; que por sua vez se constitui como uma preparação para outra avaliação, a do governo federal. Entretanto, como afirma Esteban,

Os resultados da avaliação [diríamos destas avaliações] continuam expondo uma escola que fracassa e impõem a necessidade de se indagar o que é educação, quais são suas bases e finalidades, o que transmite e como transmite; exigem profunda reflexão sobre o que está historicamente negado e silenciado e que precisa ser recuperado e incorporado à dinâmica pedagógica. (ESTEBAN, 2009, p. 123).

Porém, estas profundas reflexões pouco acontecem e o que persiste nas escolas, de maneira geral, é uma saga em busca de índices. Não é novidade que as escolas públicas, aos poucos, estão se constituído como espaços de mercadorias e não como espaços de direitos. De conteúdos para competências, de aprendizagens para desempenhos, de temas nos programas de ensinos para códigos de descritores. Essas são algumas marcas que explicitam uma transformação da escola como direito para uma escola como mercadoria. Nesse processo, as avaliações externas se constituem como ferramentas políticas de extrema força, pois elas

funcionam como tentáculos desse sistema capitalista contemporâneo, que opera em processos de homogeneização, classificação e exclusão.

As avaliações externas apresentam resultados de cada escola em meio a um processo estandardizado/competitivo. Esse processo, implica em propagandas das escolas e a construção de discursos de qualidade por meio do índice que ela atinge em avaliações externas. As escolas, os professores e os alunos se transformam e se resumem em números. Como afirma Esteban,

Os desempenhos insuficientes e o abandono precoce, o fracasso escolar, são narrados como decorrências de processos mais ou menos individualizados e destituídos de qualidade e não como parte de uma concepção excludente de qualidade, necessária a um projeto hegemônico de sociedade que depende da existência de relações de subalternidade. O compromisso com a aprendizagem vai sendo deslocado para o interesse pelo desempenho, levando ao máximo a obsessão pela eficiência [...]. (ESTEBAN, 2008, p. 7)

Em nossa sociedade é comum vermos *outdoors* com fotos e números de adolescentes do terceiro ano do Ensino Médio, oriundos de colégios particulares, que ingressaram em universidades públicas e de prestígio. Em um futuro próximo esses *outdoors* serão de alunos do sexto ano do Ensino Fundamental que conseguiram ingressar em uma escola com alto índice em avaliações externas.

Gomes (2019), em um estudo com professores e coordenadores de escola em Mato Grosso do Sul, aponta que professores são submetidos ao comprometimento excessivo, a uma responsabilização individual, pressão demasiada que assiste a uma responsabilização de seus alunos pelo resultado de uma escola. Os professores são obrigados a ceder tempos escolares para o preparo dos testes, são conduzidos à produção de modelos similares ao engendrado pelos testes, são cobrados por resultados e veem sua prática se distanciar da realidade vivida.

Para Gomes (2019), diretores e professores são obrigados a conviver e traçar estratégia para não lidar com a subversão de alunos em relação às avaliações externas. Não é estranho, algumas turmas realizarem o teste colocando respostas erradas por vontade própria ou se ausentarem no dia do teste. Essa estratégia política dos alunos, que também denunciam outros efeitos das avaliações externas, se implementa por um combinado interno entre eles, sem o conhecimento da direção, coordenação e professores.

Sempre há explicações dos alunos, apontando, por exemplo, a negação de aceitar que aquele número, que cairá sobre sua responsabilidade, representa toda uma escola, que é diversa, múltipla, com poucas possibilidades de ser homogeneizada por um índice. Essa estratégia de

boicote dos alunos, também podem indicar suas insatisfações em relação à pressão que neles é imposta colocada durante o ano.

Uma estratégia adotada por secretárias estaduais de educação, como por exemplo do estado de São Paulo e Rio de Janeiro, é o pagamento em dinheiro, como por exemplo, um décimo quarto salário para profissionais da educação em escolas que aumentaram o índice nas avaliações externas. Em nossa leitura, essa estratégia se constitui como uma perversidade do sistema em relação aos professores, pois ela desconfigura o trabalho docente como um profissional que educa seus alunos por meio de matemática, português, por exemplo, para um profissional que busca o aumento de um índice, o que implica em um ganho substantivo em seu salário ao final do ano.

De certa forma, o professor se transforma em um vendedor de uma loja que trabalha por comissão e fica desesperado próximo ao final do mês quando ainda não cumpriu sua meta. Nossas considerações não são na direção de diminuir esse trabalhador do campo das vendas, mas sim explicitar que tanto ele, quanto o professor, estão, cada vez mais, se transformando em números para um sistema.

As escolas de um modo geral têm se constituído como um espaço em que lógicas mercadológicas operam de maneira crescente. Metas, monitoramentos, prêmios. *“Minha escola aumentou o índice. Ufa!! Estamos sossegados, pois no próximo ano trabalharemos sem pressão”*, parte de uma fala de um professor em nossas entrevistas. É preciso conhecer em detalhes os processos nos quais as avaliações externas atravessam o contexto escolar e de que modo elas operam.

Delineamentos de uma estratégia teórico-metodológica

Um movimento teórico-metodológico operado na produção, leitura e discussão de nossos dados foi pelo Modelo dos Campos Semânticos (MCS) (Lins, 1999, 2008, 2012)¹. O MCS se constitui como um quadro de referência, um movimento como preferimos, um modo de inventar mundos, inventando-se neles. O MCS oferece possibilidades para ler, interagir e produzir com o outro, em nosso caso com as textualizações de entrevistas de professores de matemática. Segundo Lins (2012, p.18) o interesse do MCS é no processo de produção de

¹ Para mais informações e trabalhos com o Modelo dos Campos Semânticos, consultar o sítio da Rede de Pesquisa e Desenvolvimento em Educação Matemática, Sigma-t: <http://sigma-t.org/>

significado e em sua leitura, “/.../ é um quadro de referência para que se possa produzir leituras suficientemente finas de processos de produção de significados”.

Entrevistamos professores do Ensino Fundamental II da rede municipal da cidade de Campo Grande, MS. Essas entrevistas foram gravadas em áudio e em vídeos. Diante dessas gravações, realizamos um processo de transcrição e outro de textualização, segundo a perspectiva teórico-metodológica da História Oral (GARNICA, 2004, 2011). Neste artigo, compomos nossas considerações com textualizações de entrevistas de dois professores: Thiago e Carla (nomes fictícios). Delineamos algumas considerações a respeito desses dois movimentos teórico-metodológicos que sustentaram nossas considerações em relação aos efeitos de avaliações externas na prática profissional de professores de matemática.

O aspecto central do MCS é a noção de *conhecimento*, caracterizada como “/.../ uma crença afirmação junto com uma justificação que me autoriza a produzir aquela enunciação” (Lins, 1999, p 88). A justificação não é uma justificativa que dá sentido ou mesmo justifica a crença afirmação, mas um elemento constituinte do conhecimento. Decorrente dessa caracterização de conhecimento, o que cabe à um sujeito epistêmico é produzir *significados*, que se caracteriza como aquilo que se pode e efetivamente o que se diz a partir de um *objeto* em uma *direção*. Não se trata de tudo o que poderia ser dito, mas sim do que foi dito por um sujeito. Vale ressaltar que gestos, movimentos corporais também se constituem como processos de produção de significados.

Por objeto, Lins caracteriza, como “algo a respeito de que se pode dizer algo (2004, p. 114)”. Não se trata de os objetos estarem em “um lugar” e os sujeitos que produzem significados a partir deles estarem “em outro”. Os sujeitos produzem significados e constituem objetos. De outro modo, os significados são produzidos à medida que objetos são constituídos. Assim, operamos esse processo em uma direção, a qual Lins caracteriza como *interlocutor*. Não se trata de um sujeito biológico, um ente físico, mas sim de uma direção. Processos de produção de significados e constituição de objetos são colocados em marcha em uma direção na qual quem produz, sendo produzido, os fazem de um modo que acreditam que sejam plausíveis. Um sujeito fala em uma direção na qual acredita que é autorizado a dizer o que diz.

Outra noção importante para nossas discussões é a de *leitura plausível*, que se constitui como uma tentativa, um movimento de estar com o outro, de ler como esse outro opera, de produzir com ele. Ler é produzir. Ler é produzir com. Não se trata de interpretar, nem mesmo

de compreender, o que, em certo modo, supõe alguma essência de algo. Como Lins (2012, p. 23) afirma: “plausível porque “faz sentido”, “é aceitável neste contexto”, “parece que ser que é assim”. Segundo Viola dos Santos (2018, p. 383)

Ler plausivelmente o outro é tentar (sempre já admitindo um fracasso) se colocar no lugar do outro, tentar usar as palavras que o outro usa, na intenção de entender como ele opera. Em uma escuta paciente, produzindo interações que coloque o outro para falar em outras direções, buscando produzir juntos.

A História Oral² se caracteriza como um método de pesquisa qualitativa em Educação Matemática na direção de realizar trabalhos que, intencionalmente, produzem fontes por meio de entrevistas. Segundo Garnica (2010) “/.../ um trabalho – em Educação Matemática ou em qualquer área que seja – produz irremediavelmente uma fonte histórica. A diferença é que os que usam a História Oral intencionalmente as produzem (p. 31)”. Segundo Garnica, Fernandes e Silva (2011, p. 232)

A História Oral é uma metodologia cuja função é criar fontes historiográficas (que podem ser exploradas por instrumentais analíticos distintos por quaisquer pessoas que venham a interagir com elas) e estudá-las, permitindo que a subjetividade transite pelos domínios da Ciência. Notemos, porém, que a operação historiográfica não se reduz à criação de fontes, mas toda operação historiográfica inicia-se com uma pergunta e uma seleção/criação de fontes.

Neste trabalho operamos a noção de textualização, um dos aspectos centrais dessa metodologia de pesquisa. Segundo Viola dos Santos (2012, p. 24)

Textualizar se aproxima do movimento de escrever o que acredito que você escreveria, constituindo um texto que acredito que você diria que é seu. Assim, não busco apenas tirar os vícios de linguagem, reescrever as frases truncadas (que no momento de entrevista são naturais), reorganizar o texto de uma maneira que ele fique mais corrente, “palpável” para leituras. Coloco-me a escrever outro texto que é constituído a partir da gravação (áudio ou áudio-visual) e armazenamento em mídia, da entrevista realizada, como também de minhas lembranças daquele momento. Eu não escrevo as mesmas coisas que você disse, mesmo se utilizar as mesmas palavras. Coloco-me em um movimento de instituir palavras, plausivelmente, de uma maneira que acredito que você diria.

Como afirma Silva (2006), /.../ praticar a textualização em história oral é um exercício de amalgamar a ficção que o outro é à ficção que somos nós, ou seja, é uma tentativa de nós, pesquisadores, nos aproximarmos dos significados que o depoente produz para as suas *experiências* (p.423-424).

² Para mais informações e trabalhos com História Oral consultar o sítio do GHOEM, Grupo de Pesquisa em História Oral e Educação Matemática: <http://www2.fc.unesp.br/ghoem/>

As entrevistas foram produzidas com professores de matemática. Elaboramos um roteiro e realizamos as entrevistas. Logo, realizamos uma primeira transcrição e depois um processo de textualização, como delimitamos anteriormente. Essa textualização foi enviada ao depoente que teve total liberdade para alterar palavras, frases, suprimir opiniões, ou seja, produzir a textualização de sua entrevista junto com o pesquisador.

Tomando como pressuposto noções do Modelo dos Campos Semânticos e conceitos da História Oral, construímos um movimento de produção de considerações e delineamentos junto às textualizações dos nossos dois depoentes, de todos nossos movimentos com a temática dos efeitos das avaliações externas na prática profissionais de professores de matemática. Vale ressaltar que em nossos projetos entrevistamos mais professores. Para este artigo, focamos nossas considerações em relação às entrevistas de dois professores.

Nessas considerações e delineamentos nossa intenção foi problematizar, por vezes, denunciar, discutir, descrever, e quem sabe, produzir outras lógicas e narrativas que possam atravessar os contextos escolares em relação às avaliações externas. Os trechos das textualizações dos professores aparecem em itálico, em uma tentativa deles fazerem parte de nossa produção. As textualizações e, com isso, os professores de matemática, não estão de um lado, e nós, pesquisadores, e também professores de matemática, de outro. Trata-se de um movimento em com-posição, em produzir com, em narrar com, em inventar-se com...

Ao nos movimentarmos em efeitos que são produzidos pelas avaliações externas na prática profissional de professores de matemática, também somos produzidos nesses efeitos. Por conseguinte, também produzimos outros efeitos nesses espaços.

Efeitos de apagamentos de alunos, professores, escolas

O processo educativo se constitui todos dias quando alunos e professores se encontram para ensinar e aprender matemática; se encontram também em conversas, diálogos e discussões: eles constroem relações de amizade, confiança e conhecimentos de ambos. Entretanto, o que tem ocorrido na escola é que os resultados das aprendizagens, ao qual muitos chamam de desempenho escolar dos alunos, têm ganhado uma centralidade na cena educacional, criando um processo de apagamento de alunos e de suas histórias de vidas. Thiago, um professor de matemática da rede municipal de ensino de Campo Grande, com aproximadamente 20 anos de experiência, afirma a necessidade de um professor em sala de aula ser (substantivo) humano. É estranho ter que admitir essa necessidade, pois em relações de cooperação, confiança e

solidariedade, aos quais em nossa leitura são pressupostos fundantes da escola, ser humano não é uma necessidade, mas sim um pressuposto político-pedagógico, um axioma em termos de significados matemáticos.

Primeira coisa, o professor para pisar na sala de aula tem que ser humano. Porque quando você olha para o outro lado das políticas públicas perde a humanidade. Você chega na sala de aula, nesse momento está dando aula para um aluno e não para um número igual o sistema público trata. Ele trata o aluno como um número. Quando eu entro lá eu não vejo um número, eu vejo um ser humano igualzinho a mim. Eu tenho que tratar ele igualzinho este precisa, igualzinho eu gosto de ser tratado. Então se eu chego nele e vou fazer uma intervenção de conteúdo, tento entender esse aluno. Se ele começou baixar a cabeça ou não olha, ou está meio devagar, você já pergunta para ele se está tudo bem, se está tudo ok. Você tem que ter uma preocupação primeira com o ser humano. Porque se você fizer o ser humano se sentir bem do seu lado vai conseguir ensinar alguma coisinha para ele. (Professor Thiago)

Atualmente nas escolas, acontece um processo de apagamento da identidade dos alunos, de suas singularidades, suas histórias de vida, o que implica um apagamento de suas potencialidades. Em sala de aula, cada aluno possui uma história de vida que constitui-se como uma potência em sua disponibilidade para envolver-se em sua produção intelectual e que também afeta seus modos de produção de significados frente às demandas criadas pelo professor.

Na lógica de uma escola que realiza seus trabalhos tendo como meta um bom índice na avaliação externa, essas características que acompanham as vidas dos alunos são desconsideradas. Pouco importa, para o índice se naquele ano os alunos da escola tiverem fortes pressões familiares, o que afetou negativamente seus desempenhos. Pouco importa, seus aprendizados ao longo dos quatro anos que ele esteve no Ensino Fundamental II. Se esse aluno construiu relações de companheirismo com seus colegas, se ele está mais maduro em relação a lidar com situações complexas e angustiantes de sua vida, se ele construiu ao longo desses anos conhecimentos em relação à sua cidadania. Todos esses conhecimentos não importam para as avaliações externas. O João Pedro, o Francisco, a Isabela, a Júlia e todos outros colegas de sala, são apenas considerados como A1, A2, A3, ..., A38.

Só que as pessoas que estão trabalhando com os números, não aceitam publicar que esse erro é assim e que nós sabemos. Acreditam que estão trabalhando politicamente correto. Está tudo certinho na escola. A escola tem uma sala de informática. Não funciona, mas tem. /.../ Ela tem uma biblioteca, que não serve para o nono ano, mas tem. Pra eles isso basta. E aí eles querem resultado com isso. (Professor Thiago)

Por meio de um monitoramento das escolas, que não lê de forma plausível o que efetivamente acontece lá e, apenas observa rendimentos pontuais, coloca-se em marcha um processo de apagamento. O professor também é apagado, pois poucas vezes é escutado para falar das aprendizagens de seus alunos. O sistema de avaliação, em suas estratégias generalizantes, opera realizando um apagamento dos alunos, o que acarreta em um apagamento do professor, o que acarreta em um apagamento do coordenador e diretor, até chegar à escola. Como afirma Gomes (2019) as políticas avaliativas em larga escala

.../ têm invisibilizado as diferenças na escola (mote desta pesquisa) e, o pior, vêm consolidando, pelas políticas de tantos testes, a escola pública como predominantemente avaliadora, reprodutora, e não transformadora. (Gomes, p.187, 2019)

O professor Thiago afirma que há uma grande lacuna no diálogo entre as secretarias e os professores em sala de aula. Não há um canal de contato entre quem lida com a realidade, os professores que lidam com o dia a dia da sala de aula, e os agentes políticos e educacionais, que organizam e distribuem os recursos financeiros para as escolas e gerenciam as estratégias político-pedagógicas de acompanhamento, às quais afirmamos serem de intervenção, vigilância, monitoramento e pressão em buscar o aumento do índice.

É por isso que esse negócio do índice não é verdadeiro. Falo pra você novamente, o índice mostra a incapacidade da escola trabalhar com a verdade. Isso que ele mostra. Mas o índice pra mim, como aprendizado, não mostra a realidade. (Professor Thiago).

Efeitos de “acompanhamentos” de práticas pedagógicas

Uma das ações promovidas pela Secretaria de Educação de Campo Grande, MS, com os dados obtidos por meio de seu Sistema de Avaliação, são os processos formativos de acompanhamento da prática pedagógica do professor. Os dados são utilizados para que se tenha uma visão mais diretiva de quais conteúdos, séries e escolas é preciso melhorar. Entretanto, o critério é muitas vezes o da falta para indicar quais escolas (e com isso, quais professores e alunos) necessitam passar por processos de acompanhamento. *Os alunos foram mal nesse conteúdo, eles não sabem nada sobre isso. Então, esse é o ponto que devemos trabalhar.*

Entretanto, pelo distanciamento que existe entre os formadores das secretarias de educação e os professores que estão em sala de aula, essas formações têm pouco proveito e sentido no dia a dia dos professores.

Eles colocam a gente para fazer uma formação. Antigamente eles usavam outra palavra, reciclagem. A gente recicla é lixo, nós não somos lixo. Hoje eles pegam para fazer a formação. Mas quando a gente chega lá para fazer a formação, sendo sincero,

não vou considerar cem por cento, mais noventa e poucos por cento das formações que eu tive, ela, com todo respeito que se deve, não conseguiu atingir o que eles falaram que iriam atingir. Eles planejam uma coisa e você vai. Ai você chega lá e é você quem está ali dentro, não são as demandas que você enfrenta. O que hoje acontece é que com os dados algo aconteceu de errado aqui, então eles vão fazer uma formação. (Professor Thiago).

A Secretaria de Educação da cidade de Campo Grande, MS, utiliza de informações obtidas por avaliações externas desde 1999. Como o professor Thiago possui mais experiência de docência do que este período de implantação das avaliações externas, ele recorda dos termos utilizados em tempos passados em relação aos processos formativos, como reciclagem, o que indica um abismo entre os formadores da secretária e os professores que atuam em sala de aula.

Os critérios adotados para indicar caminhos formativos estão relacionados à falta, o que implica em afirmar que o professor deixou de fazer algo, ou mesmo não sabe lidar com as situações o que implicou em resultados satisfatórios de seus alunos nas avaliações de larga escala. Todas, ou muitas das decisões das secretarias de educação, negam a existência de fatores internos e externos que produzem interferências na aprendizagem desse aluno e que, na visão do professor entrevistado, merecem ser problematizados, por não fazerem parte do processo formativo, mas que impactam em extrema intensidade na sala de aula.

Outro ponto de destaque no processo formativo, ainda mais incisivo na prática docente, é a intervenção pedagógica direta na escola quando sua nota cai.

Não é segredo, não. Quando cai, nossa! Reunião atrás de reunião. Professor tem que fazer curso na SEMED. Vem, desce uma pessoa da SEMED, vai lá e conversa com o professor. Este ano nós estamos tendo intervenção de português. Porque em matemática tivemos um pouco melhor que em português. Eu não sei muito desta intervenção, porque eu não estou participando. Mas eu vejo lá as professoras, desce o pessoal lá, tem que fazer curso, entendeu? Tem um técnico que acompanha todo mês, faz reunião, fica lá fechado. O bicho pega lá! Tem um acompanhamento mensal e uma intervenção particular. Tem uma influência na sala de aula, pois, de certa forma, a escola cobra o professor por meio da direção. A coordenadora também é crucificada. Todos são crucificados na escola. Há uma grande pressão em cima do professor, quando a nota cai. (Professora Carla).

Essa intervenção é entendida pela professora como pressão, que vai desde uma formação pontual à um acompanhamento diário, com controle da prática profissional de todos os envolvidos diretamente no trabalho da gestão e do pedagógico na escola. Há uma vigilância das ações dos professores em sala de aula, que também é operada em relação aos coordenadores e ao diretor da escola.

De um processo de acompanhamento que se implementa em termos de intervenção, vigilância e monitoramento, do que deve ou não ser feito na escola, se institui um processo de adoecimento de professores.

Este ano, este mês agora, foi tão forte a intervenção lá que a coordenadora vai até pegar licença. Porque tão forte veio em cima dela. Parece que já veio de lá que a escola é boa, que não sei o que, mas que você tem que fazer isso, isso e isso. Então o próprio coordenador, se ele não souber... se ele carregar lá para casa dele as coisas que estão na escola, ele fica doente. Tanto o coordenador quanto o professor, porque o coordenador também sofre esta intervenção. Ela é minha coordenadora, ela me acompanha, então ela e eu que vamos sofrer esta intervenção. Ela não está bem, vai sair de licença de tanta coisa da intervenção. (Professora Carla).

A situação é narrada observando um coordenador da escola ao acompanhar o processo de intervenção em Língua Portuguesa, com base no resultado de certo ano letivo, mas que afetou no próximo ano letivo, com outros alunos. Para o professor de matemática, este meio formativo, desenvolvido diretamente na prática profissional, coloca a coordenação da escola em serviço da Prova Brasil, deixando os outros professores sem o suporte profissional. De certa forma, isso coloca uma pressão no coordenador, que impacta nos professores, devido a constante reverberação dos resultados. Por trás destas reverberações, está o receio de receber a intervenção e passar a ser vigiado, monitorado, sofrer pressões por aquilo que, supostamente, é visto como um processo formativo de acompanhamento.

Algumas considerações

Em nossas leituras e produções, alguns efeitos produzidos e operados pelas avaliações externas na prática profissional de professores de matemática se constituem na direção apagamentos e invisibilidades dos sujeitos que habitam as escolas; de intervenções, monitoramentos, em processos de vigilância e pressões nas práticas pedagógicas de professores. Outros processos, como os de responsabilização e culpabilização de professores são apresentados nas textualizações com professores, porém pelo escopo do trabalho não foram abordados neste artigo. Esses efeitos desconfiguram as escolas como espaços escolares nos quais muitos esforços de professores, coordenadores e diretores são produzidos na construção de valores e conhecimentos com os alunos que atendem a cooperação, comprometimento e a solidariedade. Não podemos nos esquecer que aprender matemática na escola é um pressuposto para aprender relações, ideias, processos, formas de organizar mundos, com intuito de formar (sempre de maneira inacabada) alunos para lidarem com demandas de nossa

contemporaneidade. A matemática não é um fim, mas sim um meio. Deste modo, avaliações externas não deveriam estar na contramão deste projeto político da escola e de uma educação matemática na escola, como por vezes, os professores explicitam.

Por outro lado, devemos reafirmar que as produções desses efeitos nas práticas profissionais de professores na Educação Básica servem para a construção de “cortinas de fumaça” ou de “falsos” problemas que nos imobilizam em lidar com demandas efetivas que atravessam as escolas e as aprendizagens de alunos. Os processos de apagamento, que implicam invisibilidades dos sujeitos na escola; as intervenções no contexto escolar, sob o signo da vigilância em pressões com os professores, contribuem para a criação de discursos homogeneizantes e culpabilizadores. *A culpa é do professor, que não se compromete com seu trabalho! A culpa é do aluno que não tem interesse!* Com isso, governantes e secretários de educação constroem um cenário no qual se isentam de suas responsabilidades em atender as necessidades básicas de crianças e adolescentes nas escolas para que tenham condições mínimas para aprender e construir suas cidadanias.

Em um olhar um pouco mais amplo, há uma política econômica, estruturada em narrativas e lógicas ainda coloniais, que advoga na produção de humanos cidadãos consumidores, principalmente com aqueles que habitam países mais periféricos, como é o caso do Brasil. Tais políticas não são declaradas em associações e órgãos como a OCDE ou o Banco Mundial, mas fazem parte, por vezes camufladas, em narrativas como: “Matemática para todos; Educação para Justiça Social”. Deste modo, nos espaços escolares, avaliações externas também contribuem para a operacionalização desta política da construção de humanos cidadãos consumidores.

Não se trata de problematizar essas políticas (humanos cidadãos consumidores e avaliações externas) sob o ponto de vista de uma ideia de causa e consequência, por meio de uma perspectiva identitária, pois os processos são complexos e envolvem uma capilaridade de narrativas, discursos e lógicas que, por vezes, dialogam com estratégias político-pedagógicas que tentam produzir mundos outros. O queremos ressaltar é a urgência de produzir investigações com as avaliações externas e seus efeitos nas práticas profissionais de professores que atuam na Educação Básica (para além daqueles que apenas ensinam matemática), problematizando e relacionando narrativas político-econômicas com narrativas político-pedagógicas. As demandas

e problemáticas de cenários educacionais se relacionam e se enredam com demandas e problemáticas de ordem planetária.

Efeitos de avaliações externas, como alguns que produzimos neste artigo, colocam em risco a escola como um espaço de direito de toda uma população. É deste ponto de vista que esta problemática precisa ser colocada. Há uma urgência em problematizar esses processos e construir alternativas que ofereçam repertórios para professores de matemática. Neste artigo, produzimos algumas possibilidades em uma problematização.

Referências

CAMPO GRANDE. **Promover educação de qualidade: programa municipal de avaliação externa de desempenho dos alunos da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS.** Soraya Regina de Hungria Cruz, Marcia Regina Teixeira Mortari Végas, Maria Elisabete Cavalcante (Org.). SEMED, Campo Grande – MS, 2011.

ESTEBAN, M. T. **A Negação do direito a diferença no cotidiano escolar.** Avaliação, Campinas; Sorocaba -SP, v. 19, n. 2, p. 463-486, jul. 2014.

ESTEBAN M. T; Fetzner, A. R. **A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular.** *Educar em Revista, Curitiba-PR, Edição Especial n. 1, 2015, p. 75-92.*

FREITAS, L. C. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação.** *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

_____. **Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo-SP, v. 43, n. 148, p. 348-365, 2013.

GARNICA, A. M. **História Oral e Educação Matemática.** In: Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática. BORBA, M. C.; ARAUJO, J. L. (orgs.) Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Registrar oralidades, analisar narrativas: sobre pressupostos da História Oral em Educação Matemática.** *Ciências Humanas e Sociedade em Revista*. Seropédica, v. 32 n.2 Julho/Dezembro 29-42, 2010.

FERNANDES, D. N.; GRANICA, V. M. SILVA, H. Entre a Amnésia e a Vontade de nada Esquecer: notas sobre regimes de historicidade e história oral. *Bolema*, Rio Claro (SP), v. 25, n. 41, p. 213-250, dez. 2011

GOMES, Cladair Martins. **Currículo e a Avaliações em larga escala: os gestores de escolas com alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB.** 2019. 215p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande – MS.

LINS, R. C. **Por que discutir Teoria do Conhecimento é relevante para a Educação Matemática.** In: BICUDO, M. A. V. (Org.). Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas. Rio Claro: UNESP, 1999. p. 75-94.

_____. O Modelo dos Campos Semânticos: estabelecimentos e notas de teorizações. In: LAUS, C. et al. (Orgs.). *Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática: 20 anos de história*. São Paulo: Midiograf, 2012. p. 11-30

MOTTA, Maria Cecilia Amendola da. Apresentação. In: CAMPO GRANDE. **Promover educação de qualidade: programa municipal de avaliação externa de desempenho dos alunos da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS**. Soraya Regina de Hungria Cruz, Marcia Regina Teixeira Mortari Végas, Maria Elisabete Cavalcante (Org.). SEMED, Campo Grande – MS, Livro, 2011, p. 9 - 10.

ORTIGÃO, M. I; Pereira, T. V. **Homogeneização curricular e o sistema de avaliação nacional brasileiro: o caso do estado do rio de janeiro**. *Educação Sociedade e Cultura*, n. 47, Porto-Portugal, 2016. p. 157-173. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/?q=publication/revista-educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas/edition/educacao-sociedade-culturas-47>>. Acesso em: 19 set. 2016.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

Autores:

Edivagner Souza do Santos

Doutorado em Educação Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Atualmente professor da Secretária Estadual de Mato Grosso

E-mail: vaguinhos.santos@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0621-3731>

Leonor Fernanda Volpato

Mestre em Educação Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Atualmente professora da Secretária Municipal de Mato Grosso do Sul

E-mail: volpatofernanda1982@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3018-5136>

João Ricardo Viola dos Santos

Doutor em Educação Matemática pela UNESP-RC.

Atualmente professor Associado do Instituto de Matemática da Universidade Federal de Mato

Grosso do Sul

E-mail: joao.santos@ufms.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4560-4791>

SANTOS, E. S.; VOLPATO, L. F.; VIOLA DOS SANTOS, J. R. Efeitos de avaliações externas na prática profissional de professores de matemática. **Revista Paradigma**, Vol. XLIV, Edição Temática Nº 3. (*Avaliação em Educação Matemática*), Ago. 2023 / 159 -175