

FORMAS DE MANIFESTAÇÃO DA INTERFERÊNCIA DA AVALIAÇÃO EXTERNA NA PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Erick Breno de Jesus Oliveira Silva¹

Universidade Federal de Campina Grande

Edmilson Luiz Rafael²

Universidade Federal de Campina Grande

RESUMO

Pesquisas concentradas nas áreas da Educação e da Linguística Aplicada têm nos mostrado que as atividades escolares desenvolvidas nas instituições brasileiras de ensino fundamental e médio funcionam sob forte influência de avaliações externas, sobretudo, quando o assunto é a presença desses instrumentos na prática escolar de professores/as, principalmente, no que concernem aos seus efeitos retroativos, nem sempre desejados por parte da comunidade escolar, e a repercussão direta no trabalho do dia a dia realizado pelos profissionais responsáveis pelas ações pedagógicas e didáticas. Considerando esse contexto, o presente artigo tem como objetivo apresentar resultados de uma pesquisa que investigou as formas da manifestação da interferência da avaliação externa na prática de ensino de Língua Portuguesa de professores/as do Ensino Fundamental – Anos Finais. Para isso, adotamos como pressupostos teóricos estudos sobre avaliação da aprendizagem, instrumentos e formas de avaliação e trabalho docente. Para analisar o problema em foco, tomamos a prática de ensino de forma representada tanto pela voz de professoras de língua portuguesa de oito escolas da rede pública estadual de uma região do Estado da Paraíba quanto pelos materiais didáticos representativos de suas ações em relação ao ensino de língua portuguesa. Os resultados e as considerações da pesquisa apontaram para uma manifestação da interferência da avaliação externa que se dá pelo foco no conteúdo prescrito pelo SAEB e pela responsabilização docente atribuída aos sujeitos envolvidos nesse processo.

Palavras-chave: Avaliação externa; Trabalho docente; Efeito retroativo; Ensino de Língua Portuguesa.

WAYS OF MANIFESTING INTERFERENCE OF EXTERNAL EVALUATION IN PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING PRACTICE

ABSTRACT

Research concentrated in the areas of Education and Applied Linguistics has shown us that school activities developed in Brazilian elementary and high school education institutions operate under the strong influence of external evaluations, especially regarding the presence of these instruments in

¹ Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande, Paraíba, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Castro Alves, número 1000, Bairro: Centro, Boqueirão, Paraíba, Brasil, CEP: 58450-000. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2120-6360>. E-mail: brenoerickb@gmail.com.

² Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande, Paraíba, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Espírito Santo, número 734, Bairro: Liberdade, Campina Grande, Paraíba, Brasil, CEP: 58414-030. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8641-3225>. E-mail: eluiizrafael@gmail.com.

teachers' school practice, mainly concerning their retroactive effects, which are not always wanted by the school community, and the direct repercussions on day-to-day work carried out by professionals responsible for pedagogical and didactic actions. Considering this context, this article aims to present the results of a research that investigated the ways in which external evaluation interferes with the teaching of Portuguese Language by teachers in the final years of Elementary School. To do this, we adopted as our theoretical assumptions studies on learning assessment, tools and ways of assessment and teaching work. To analyze the problem, we took the teaching practice represented both by the voice of Portuguese language teachers from eight state public schools in a region of Paraíba, and by the teaching material that represents their actions in relation to Portuguese language teaching. The results and considerations of the research pointed to a manifestation of interference of external evaluation that is given by the focus on the content prescribed by SAEB and by the teacher accountability attributed to individuals involved in this process.

Keywords: External evaluation; Teaching work; Retroactive effect; Portuguese language teaching.

FORMAS DE MANIFESTACIÓN DE LA INTERFERENCIA DE LA EVALUACIÓN EXTERNA EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE LENGUA PORTUGUESA

RESUMEN

Investigaciones concentradas en las áreas de Educación y de la Lingüística Aplicada (LA) nos han mostrado que las actividades escolares desarrolladas en las instituciones brasileñas de enseñanza primaria y secundaria funcionan bajo una fuerte influencia de evaluaciones externas, especialmente en lo que respecta a la presencia de estos instrumentos en la práctica escolar de profesores/as, principalmente en lo que se refiere a sus efectos retroactivos, no siempre deseados por parte de la comunidad escolar, y la repercusión directa en el trabajo diario realizado por los profesionales responsables por las acciones pedagógicas y didácticas. Teniendo en cuenta este contexto, el presente artículo tiene como objetivo presentar los resultados de una pesquisa que investigó las formas de manifestación de la interferencia de la evaluación externa en la práctica de enseñanza de Lengua Portuguesa de profesores/as de la Enseñanza Primaria – Secundaria. Para ello, adoptamos como presupuestos teóricos estudios sobre evaluación del aprendizaje, instrumentos y formas de evaluación y trabajo docente. Para analizar el problema en cuestión, tomamos la práctica de enseñanza de forma representada tanto por la voz de profesoras de lengua portuguesa de ocho escuelas de la red pública estatal de una región del Estado de Paraíba como por los materiales didácticos representativos de sus acciones con relación a la enseñanza de lengua portuguesa. Los resultados y las consideraciones de la investigación apuntaron a una manifestación de la interferencia de la evaluación externa que se da por el enfoque en el contenido prescrito por el SAEB y por la responsabilidad docente atribuida a los sujetos involucrados en este proceso.

Palabras clave: Evaluación externa; Trabajo docente; Efecto retroactivo; Enseñanza de Lengua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

Dentre os objetos de ensino da Educação Básica, destacam-se a leitura e a escrita, mas tais objetos não têm o mesmo foco enquanto instrumentos de programas de avaliação escolar tanto em âmbito estadual e regional quanto em âmbito nacional. Mais do que a escrita, a leitura tem papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem de alunos nos diversos níveis e disciplinas escolares, o que gera a expectativa de ser o ensino formal escolarizado o principal responsável pela formação

da competência e de habilidades de leitura dos alunos nas mais diferentes áreas de conhecimento da grade curricular. O ensino de leitura e, em consequência, a formação leitora dos sujeitos em idade escolar e a atuação dos sujeitos envolvidos nesse processo, como os professores e as professoras, tornam-se alvo de um sistema de avaliação, sendo, assim, extremamente importante refletirmos sobre a conjuntura social e os efeitos provocados pelas ações desse sistema na vida social do trabalho docente.

Estamos, neste trabalho, fazendo referência às avaliações externas, especificamente, as administradas e aplicadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que ficam a encargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ligados ao Ministério da Educação (MEC). Essas avaliações são consideradas como aparatos que buscam aferir, em prol do redirecionamento das políticas públicas de educação, a qualidade do sistema educacional do país, a partir do domínio de conteúdos, conhecimentos e habilidades apresentado pelos estudantes em testes/exames e questionários contextuais (Gouveia, 2021; Carvalho, 2022).

Em busca de explicações para os problemas decorrentes do funcionamento desse sistema, pesquisas concentradas nas áreas da Educação e da Linguística Aplicada (LA) (Scaramucci, 2004; Luckesi, 2011; Quevedo-Camargo; Scaramucci, 2014; Andrade, 2016) têm nos mostrado que as atividades escolares desenvolvidas nas instituições brasileiras de ensino fundamental e médio funcionam sob forte influência de avaliações externas, principalmente, quando o assunto é a presença desses instrumentos (destacamos, especificamente, o SAEB) na prática escolar de professores e professoras, sobretudo, no que concernem aos seus efeitos retroativos, nem sempre desejados por parte da comunidade escolar, e a repercussão, diretamente, no trabalho do dia a dia realizado pelos profissionais responsáveis pelas ações pedagógicas e didáticas (os professores e as professoras).

As demandas do mundo contemporâneo trazem para a prática escolar de ensino formal uma série de exigências que reconfiguram o lugar e o papel de professor e professora do ponto de vista do trabalho docente, conforme já nos alertou Machado

(2004). Entre as demandas tem se destacado o papel docente como uma espécie de treinador de seres humanos para participação em exames de avaliação de natureza diagnóstica, somativa e classificatória. Inseridos nesse contexto, temos, neste artigo, o objetivo de apresentar resultados parciais de uma pesquisa³ que tinha em vista investigar o impacto das avaliações externas no ensino de leitura em escolas da rede pública do Estado da Paraíba - Brasil. Como recorte, neste trabalho, a questão a ser respondida foi: quais são as formas da manifestação da interferência da avaliação externa na prática de ensino de Língua Portuguesa⁴ de professores/as do Ensino Fundamental – Anos Finais?.

Para o desenvolvimento do estudo, tomamos a prática de ensino de forma representada tanto pela voz de professoras de língua portuguesa de oito escolas da rede pública estadual de uma região do Estado da Paraíba quanto pelos materiais didáticos representativos de suas ações em relação ao ensino de língua portuguesa. Os dados que nos serviram de apoio empírico para as reflexões, que serão apresentadas neste trabalho, advêm, sobretudo, de entrevistas realizadas com esses sujeitos colaboradores, tendo a análise de materiais didáticos dessas professoras como segundo plano. Do ponto de vista teórico, as reflexões construídas sobre os resultados analíticos estão amparadas em estudos sobre avaliação da aprendizagem escolar (Luckesi, 2011), principalmente para compreender a natureza da externalidade dos exames a que se submetem escolas e sujeitos, e sobre trabalho docente, especialmente para compreender a docência como uma atividade instrumentada e direcionada (Amigues, 2004).

Assim, para apresentação do estudo, este artigo está organizado em três seções, além desta introdução e de considerações finais. Na primeira seção, expomos os fundamentos teóricos necessários à discussão do objeto de estudo sugerido pela questão proposta para investigação, qual seja o impacto da avaliação externa na prática de ensino de língua portuguesa. Para isso, trataremos de avaliação da

³ Este artigo apresenta partes dos resultados de uma dissertação de mestrado elaborada pelo primeiro autor, sob a orientação do segundo autor, defendida no Curso de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG), em 2024.

⁴ Neste artigo, compreendemos leitura e língua portuguesa como termos análogos, tendo em vista que o objeto da avaliação de língua portuguesa do SAEB é a leitura.

aprendizagem, instrumentos e formas e de trabalho docente, buscando explicitar as relações necessárias para compreensão do fenômeno em estudo. Na segunda seção, apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa, especialmente a descrição do campo de pesquisa, os sujeitos envolvidos e a forma de coleta dos dados. Por último, na terceira seção, apresentamos os resultados de análise e as reflexões que tais resultados nos sugerem para compreensão da relação entre avaliação externa e prática escolar de ensino formal, especialmente a demanda de ação docente.

AVALIAÇÃO EXTERNA E TRABALHO DOCENTE

Nesta seção, apresentamos os fundamentos teóricos que norteiam a pesquisa. Para tanto, surgem como conceitos necessários à discussão do fenômeno em estudo a noção de avaliação da aprendizagem, de instrumentos e formas de avaliação, assim como a noção de trabalho docente e de objetos constituintes desta atividade.

No que tange, especificamente, à avaliação escolar realizada para verificação da aprendizagem dos alunos, abordagem foco desta pesquisa, Luckesi (2011) explica que esta noção de avaliação diz respeito à ação por meio do qual o professor – e os demais atores envolvidos no ato pedagógico – investiga a qualidade do ensino-aprendizagem dos estudantes, de modo que sejam identificadas as possíveis dificuldades e, se necessário, traçadas metas que garantam os desempenhos desejados. Dessa maneira, para Luckesi (2011, p. 175), avaliar a aprendizagem escolar com base nos alunos significa “investigar e, com base nos conhecimentos produzidos, tomar decisões de intervenção quando necessário”.

Já para Sacristán (2007), o conceito de avaliação de alunos está relacionado aos procedimentos através do quais o professor (já que é este o que mais a executa) busca, por meio de técnicas e instrumentos, informações variadas para atribuir um julgamento de valor a um estudante em geral ou a um dos aspectos de sua vida escolar. Nesse sentido, entende-se que a avaliação dos alunos assume o papel central de contribuir para o êxito do ensino, uma vez que possibilita a correção de rota e a intervenção pedagógica. Isso significa dizer que, a partir dos resultados obtidos na avaliação, o professor pode investigar as estratégias didáticas que necessitam ser

ajustadas e as que merecem ser mantidas no processo de ensino-aprendizagem, visando a construção e a assimilação de saberes, habilidades e competências por parte dos educandos.

Compreendemos a avaliação escolar de alunos, nesta pesquisa, conforme propõem estes autores, considerando-a como um recurso que propicia informação sobre o curso dos processos e resultados e/ou desempenhos educativos, tendo em vista a sua valorização e o seu aperfeiçoamento. Dizendo de outra forma, nesta perspectiva, avalia-se para obter conhecimentos sobre o transcurso do processo de ensino-aprendizagem, assim como para alcançar objetivos e/ou padrões previamente estabelecidos, sejam em níveis institucionais, locais, regionais ou nacionais. Por isso, segundo o que pontua Carvalho (2022), quando falamos em avaliação de alunos devemos falar também em habilidades e competências que pretendemos que eles tenham desenvolvido e alcançado durante ou após o encerramento de um bimestre, semestre ou ciclo escolar. Para tal, parte-se do princípio de que todo aluno aprende e, por aprender, consequentemente, se desenvolve (Luckesi, 2011).

Sob essa perspectiva, Luckesi (2011) apresenta-nos uma distinção fundamental entre instrumentos de avaliação e instrumentos de coleta de dados para a avaliação, com vistas a compreendermos as suas reais funções e, por consequência, os movimentos que constituem o ato de avaliar a aprendizagem dos educandos. Nesse caminho, o estudioso explica que, habitualmente, a ação de professores é denominar testes, questionários compostos com perguntas abertas e fechadas, fichas de observação, redações, simulados, seminários e vários outros, como instrumentos de avaliação. Entretanto, Luckesi (2011) mostra-nos que, com efeito, esses objetos não são instrumentos de avaliação, mas, sim, instrumentos de coleta de dados para a avaliação. Esse equívoco, conforme destaca o autor, pode ser bastante negativo para a prática avaliativa, à medida que revela a compreensão de um processo já concluído do ato de avaliar, a partir de apenas um único ato. Dessa maneira, ainda segundo Luckesi (2011), deve-se entender, pois, a expressão instrumentos de avaliação para caracterizar as ações metodológicas da prática da avaliação, e a expressão instrumentos de coleta de dados para a avaliação para caracterizar os recursos empregados para captar

informações acerca do rendimento e desempenho dos alunos, como pontapé inicial do ato de avaliar.

Nessa direção, ao considerarmos a avaliação de alunos como uma prática dinâmica, construtiva e altamente complexa, incide refletirmos, para retomar o trabalho de Sacristán (2007), sobre dois pontos que se inter-relacionam no tratamento deste tema: primeiro, o da avaliação vista sob um enfoque didático, isto é, quando utilizada pelos professores para fins de compreensão dos processos educativos; e, segundo, o da avaliação vista sob um aspecto crítico, porque, conforme propõe o autor, é preciso considerar os episódios que uma prática avaliativa desperta em um ambiente escolar e como esses episódios “desencadeia[m] um série de fenômenos nos professores e nos que a sofrem, no próprio contexto escolar no qual acontecem e no ambiente familiar e social mais imediatos à escola” (Sacristán, 2007, p. 297).

Com sentidos mais ou menos aproximados, a vasta literatura sobre avaliação da aprendizagem escolar, especialmente a partir de estudiosos como Zabala (1998), Sacristán (2007), Fernandes (2009), Luckesi (2011) e Carvalho (2022), mostra-nos uma terminologia semelhante para referir-se aos conceitos e funções da avaliação. A classificação, geralmente, apresentada por estes teóricos elenca tipos como *avaliação diagnóstica*, *avaliação formativa* ou *avaliação de processo*, *avaliação classificatória* ou *avaliação somativa*, *avaliação de larga escala* e/ou *avaliação externa*.

A *avaliação diagnóstica* tem a função de classificar a condição ou estado inicial e/ou final de aprendizagem do aluno, determinando o grau de domínio deste estudante sobre um dado aspecto (habilidade, conteúdo, atitudes e/ou valores). Nesse sentido, ao fornecer ao professor as informações sobre as necessidades individuais e coletivas apresentadas pelo educando, assume a função de orientar o planejamento e a organização de conteúdos e propostas metodológicas que serão trabalhados ao longo do período escolar. Conforme Carvalho (2022), deve ser utilizada no momento inicial do ato pedagógico, tendo em vista revelar um conjunto de informações sobre o que o aluno já sabe a respeito do que será ensinado. Outra função desempenhada pela *avaliação diagnóstica* é permitir ao professor acesso às expectativas de aprendizagem dos estudantes, considerando o contexto sociocultural ao qual eles pertencem.

As avaliações denominadas de *formativa* ou de processo têm o propósito inicial de contribuir para o bom alinhamento da prática de ensino. Isso significa dizer que a *avaliação formativa* é realizada sempre no decorrer de um processo, de forma contínua, permitindo que o professor, através dela, levante um conjunto de informações úteis que servirão de base para a tomada de consciência em relação ao planejamento de uma atividade ou plano, realização, conscientização do ocorrido, intervenção posterior. Desse modo, a avaliação com fins formativos se concentra em investigar a compreensão dos alunos sobre os objetos da aprendizagem escolar, de modo a verificar se o que foi ensinado está sendo suficiente e adequado para o educando construir os conhecimentos pertinentes à situação em foco, além de favorecer ao docente base para intervenções e correções.

A avaliação do tipo *classificatória* ou *somativa* é aquela que serve para avaliar um objeto já configurado, encerrando-se na qualificação desse objeto. Geralmente, como afirma Luckesi (2011), tem em vista a certificação da qualidade do que foi investigado, que pode ser um produto, uma empresa ou instituição. Para o caso de a investigação avaliativa não comprovar a qualidade considerada satisfatória, a certificação não é concedida. Assim, nessa perspectiva, o produto avaliado pode ser aprovado ou reprovado.

Por fim, a *avaliação de larga escala* destina-se a aferir os conhecimentos, habilidades e competências de alunos para oferecer, sobretudo, ao poder público – e aos atores do processo educativo, como pais, professores, diretores e gestores escolares – informações de desempenho e rendimento escolar que visem subsidiar a implementação e o direcionamento de políticas públicas de educação e metas a serem alcançadas pelas escolas. Composta tanto por exames a nível regional e estadual quanto a nível nacional, as *avaliações de larga escala* são consideradas também *avaliações externas*, pois geralmente são elaboradas, gerenciadas e aplicadas por entes que não possuem, em tese, qualquer relação com o objeto de estudo, com os estudantes ou com as instituições de ensino (Sacristán, 2007).

De acordo com Fernandes (2009), a *avaliação externa* e de *largas escala* apresenta características muito específicas, que precisamos destacar em função do

nosso objeto de estudo. Segundo o autor, nesse tipo de avaliação, a preparação e o controle são feitos por entidades externas às escolas a que os alunos pertencem, a administração dos exames é normalmente controlada ou supervisionada pelo governo, a elaboração dos exames é feita a partir dos conteúdos constantes nos currículos, de forma padronizada para um grande número de alunos, fora do ambiente normal de sala de aula, os exames têm várias funções, como certificar, controlar ou selecionar, e, por último, a divulgação de conteúdo, critérios de correção e dos resultados dos exames é pública.

Além disso, vale destacar que as principais funções desse tipo de avaliação, segundo o mesmo autor, são a de: i) certificação, visando atestar que determinado estudante, ao fim de um ciclo escolar, domina certas aprendizagens; ii) seleção, relacionada à ideia de controlar o desenvolvimento dos alunos, sobretudo, o acesso destes ao ensino superior; iii) controle, muito associada à administração, por parte do poder público, de conteúdos que devem ser objetos de ensino e de aprendizagem e, por consequência, de avaliação nas escolas; iv) monitoração, ligada à noção de “prestação de contas” das escolas e professores, onde normalmente são estabelecidos *rankings* com os resultados obtidos; e, por fim, v) motivação, quando os exames exercem forte influência no modo com os estudantes se comportam e veem o seu progresso escolar.

Conforme destaca Luckesi (2011), é preciso distinguir dois atos que envolvem avaliação, seleção, aprendizagem, processo e produto. Esses atos são os de avaliar e de selecionar. O ato de avaliar incide sobre a aprendizagem e o de selecionar sobre o aprendido. As implicações dessa importante constatação para o presente estudo estão relacionadas a compreender o sujeito professor/professora como agente de um ou outro ato ou dos dois atos. Se compreendemos que a atividade de avaliar a aprendizagem é constitutiva do processo de ensinar, não caberia a professores/professoras a responsabilidade por ser um dos agentes da seleção para os fins previstos pela avaliação externa e de larga escala. Dito isso, faz-se necessário, então, compreender como se constitui a ação docente do ponto de vista da atividade como trabalho.

Conforme destaca Amigues (2004), os valores postos sobre o trabalho do professor não são dados por pessoas que exercem tal ofício, mas por entes que se encontram fora dele; e, frequentemente “as ações dos professores são submetidas a críticas repetitivas: o que é feito não corresponde ao que deveria ser feito, os professores utilizam meios diferentes dos que deveriam utilizar, etc” (Amigues, 2004, p. 38, grifos do autor). Para Amigues (2004), essa ideia de o que deve ser feito refere-se a noção de *tarefa*, que corresponde também às condições, aos objetivos e aos meios (materiais, técnicos) aplicados pelo sujeito. Já a concepção de *atividade* retoma a ideia de o que o sujeito faz mentalmente para executar essa *tarefa*, não podendo ser, portanto, nas palavras do teórico, “diretamente observável mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito” (Amigues, 2004, p. 39).

Nessa compreensão, Amigues (2004) afirma que a atividade docente não está orientada apenas para os estudantes, mas ainda para a instituição escolar com o qual mantém um vínculo, assim como para os pais e outros profissionais. Segundo o autor, a atividade docente é uma ação socialmente situada e também instrumentada. Nessa direção, o estudioso apresenta quatro objetos que, segundo ele, constituem a atividade docente, que são: *as prescrições, os coletivos, as regras de ofício e as ferramentas*.

De acordo com Amigues (2004), *as prescrições* desempenham uma função crucial no desenvolvimento da atividade docente, pois além de atuarem como desencadeadoras da ação do professor, é parte constitutiva de sua atividade. Assim, “a realização de uma prescrição traduz-se pela reorganização tanto do meio de trabalho do professor como dos alunos” (Amigues, 2004, p. 42). Isso se deve ao fato de que, para Amigues (2004), o trabalho do professor se circunscreve em uma organização com prescrições “vagas”, na qual, muitas vezes, o docente é levado a redefinir para si mesmo as tarefas que lhe são impostas, para que ocorra, desse modo, a organização das tarefas prescritas aos alunos, por sua parte. A política das avaliações externas e de larga escala surge, nesse sentido, como uma demanda para que o professor realize as prescrições exigidas por instâncias superiores ao seu trabalho.

Em se tratando dos coletivos, esses dizem respeito à organização dos professores em relação ao seu ambiente de trabalho e à mobilização de conhecimentos para a construção de respostas comuns às prescrições. Isso pode ser visto, por exemplo, na elaboração de fichas pedagógicas e de avaliação, na divisão de grupos de alunos em sala de aula ou também na organização das classes (Amigues, 2004). Além disso, Amigues (2004) exemplifica que cada docente pode compor vários grupos de coletivos ao mesmo tempo, como o dos professores da disciplina, o dos professores da classe, etc., mas que todos eles, ao final, pertencem a um coletivo maior, que é o da profissão. No caso desta pesquisa, as avaliações externas e de larga escala apresentam diferentes coletivos, como o das professoras da disciplina, da classe, da escola e, até mesmo, o das professoras da rede de ensino.

A dimensão das *regras do ofício*, por sua vez, corresponde ao elo que interliga todos docentes entre si. Para Amigues (2004, p. 43, grifos do autor), são “ao mesmo tempo, uma memória comum e uma caixa de ferramenta, cujo uso específico pode, com o tempo, gerar uma renovação nos modos de fazer e pode ainda ser fonte de controvérsias profissionais”. Segundo o estudioso, tais regras são orientadas por gestos genéricos, quando concernem a um conjunto de professores, como são as ações de pedir silêncio, e por gestos específicos, quando se referem a comportamentos comuns presentes na prática de docentes de determinada disciplina.

Por último, no que tange às *ferramentas*, Amigues (2004) explica que estas dizem respeito aos recursos dos quais o professor se utiliza para desenvolver a atividade docente, como livros didáticos, fichas pedagógicas, planos de ensino, planos de aula, etc. Para tal, conforme discute o teórico, as ferramentas estão quase sempre em função das técnicas de ensino e são frequentemente transformadas, ajustadas e adequadas pelos professores para ganhar força e eficácia, isto é, visando o processo de ensino-aprendizagem e a realização das prescrições estabelecidas. Dessa maneira, para Amigues (2004), as ferramentas são de grande utilidade, porque não apenas atuam como um meio de interação entre sujeito/tarefa, mas também agem como um mecanismo que propicia a reflexão e a organização da atividade docente, haja vista o fato de que, a partir delas, o professor transforma e é transformado.

Além de se caracterizar como uma prescrição, a presença da avaliação externa e de larga escala, certamente, irá regular explícita ou implicitamente à docência, tanto no plano individual quanto coletivo. Para a docência de Língua Portuguesa, há uma expectativa de que o ensino esteja formando os alunos como leitores, ou, em outras palavras, ensinando a ler. Como regra de ofício, por exemplo, parece ser comum a ideia de que cabe ao professor desta disciplina ensinar e avaliar a aprendizagem de leitura, por meio de testes e provas, como ferramentas exclusivas para essa finalidade.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, conforme mencionado, explicitamos os aspectos metodológicos da pesquisa, o que permite compreendermos o contexto de geração dos dados, os sujeitos envolvidos e os instrumentos utilizados para obtenção e tratamento dos registros.

Nesse sentido, compreendendo que esta pesquisa se constitui em uma investigação sobre as formas da manifestação da interferência da avaliação externa na prática escolar de ensino de língua portuguesa de professores/as, foi selecionado como campo de pesquisa do estudo, escolas da rede estadual de ensino do Estado da Paraíba, primeiramente, em razão da sua própria natureza, ou seja, por constituírem um modelo uniforme de rede pública de ensino; e segundo, por terem como órgão de administração a Secretaria de Educação do Governo da Paraíba (SEE-PB). Foi delimitado como campo de investigação a terceira Gerência Regional de Educação (GRE), com sede localizada no município de Campina Grande - PB, que administra, atualmente, as escolas estaduais sediadas em quarenta cidades paraibanas.

Por questões de aproximação geográfica entre o local de realização deste estudo (Campina Grande - PB) e as cidades circunvizinhas e de recorte metodológico do objeto em foco na pesquisa, focalizamos apenas cinco destas quarenta cidades, as quais são Alagoa Grande, Boqueirão, Campina Grande, Puxinanã e Queimadas. Uma vez selecionado esse contexto, optamos por trabalhar com escolas nas quais fossem ofertadas turmas do nono ano do ensino fundamental, uma vez que o público alvo da avaliação externa do SAEB é composto por estudantes desse ano letivo, além do

quinto ano e do terceiro ano do ensino médio. Após essa seleção, contabilizamos oito escolas, situadas nestas cinco cidades, sendo uma de Alagoa Grande, de Puxinanã e de Queimadas, duas de Boqueirão e três de Campina Grande, as quais foram identificadas como Escola A, B, C, D, E, F, G e H.

Após a realização dessa etapa, por meio de mensagens de *e-mails* e de WhatsApp (disponibilizados pelas instituições de ensino), conversamos com treze docentes de língua portuguesa do quadro de professores destas escolas. Nesta ocasião, recebemos retorno de onze, entre os quais, dez professoras⁵ aceitaram participar da pesquisa. Da Escola C, participaram duas professoras e uma professora de cada uma das outras escolas, que receberam, para garantir o anonimato⁶ e para humanizar o processo de geração dos dados, os nomes fictícios de Ângela, Amélia, Cecília, Clarice, Fernanda, Joana, Laura, Luísa, Sílvia e Simone.

Nesse caminho, para a primeira etapa da coleta de dados, realizamos com as dez participantes entrevistas individuais semiestruturadas (Ludke; André, 1986), para tratar do objeto investigado. Tais entrevistas ocorreram, de modo estrito, em formato presencial, entre os meses de agosto e setembro de 2023, a partir de dias e horários agendados previamente entre os entrevistadores e as entrevistadas, e foram gravadas em áudio, tendo como tempo médio de duração trinta e cinco a trinta e seis minutos. Além de coletar dados sobre formação e tempo de serviço, o foco das entrevistas foi na percepção dessas professoras em relação às suas experiências com a presença da avaliação externa na escola em que atuavam.

Além das respostas coletadas nas entrevistas individuais, para a segunda etapa do processo de geração de dados, realizamos uma coleta de materiais didáticos representativos da prática escolar das professoras-colaboradoras, que foram aplicados por elas em sala de aula e cujos propósitos visavam atender ao seu planejamento para o ensino de língua portuguesa nas turmas de nonos anos. No que diz respeito a sua natureza, os materiais didáticos coletados foram compostos por três tarefas escolares,

⁵ Os colaboradores que aceitaram participar da pesquisa foram todas mulheres. Por isso, de agora em diante nos referimos a estes sujeitos apenas no gênero feminino.

⁶ As participações de escolas e professoras na pesquisa estão respaldadas no cerne legal e ético necessário para a sua realização, haja vista o fato de que estão vinculadas ao projeto de pesquisa “Influências das avaliações de larga escala no ensino de leitura no nível fundamental”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande (HUAC/UFCG).

duas provas/avaliações, dois testes de simulados e uma apostila de sequências didáticas de propulsão. Cronologicamente, essa fase ocorreu de modo virtual, via e-mails e WhatsApp, entre os meses de agosto e outubro de 2023.

Dito isto, tendo em mente o objetivo deste estudo, qual seja apresentar resultados que respondam à questão proposta sobre as formas da manifestação da interferência da avaliação externa na prática de ensino de Língua Portuguesa de professoras do Ensino Fundamental – Anos Finais, consideramos como fonte de dados primária deste artigo os registros obtidos como respostas das dez professoras de língua portuguesa das oito escolas da rede pública estadual de ensino pertencentes à terceira GRE da Paraíba - Brasil, coletadas através das entrevistas individuais, e como fonte secundária os materiais didáticos pertencentes às suas práticas de ensino.

As respostas, por sua vez, foram transcritas do texto oral (áudio) para o texto escrito e foram analisadas, junto aos materiais didáticos, a partir de categorias advindas do referencial teórico sobre avaliação da aprendizagem e trabalho docente, que foi tópico de discussão da seção anterior. Esse referencial teórico-metodológico orientou a construção das categorias analíticas e permitiu estabelecer uma articulação entre o objetivo da pesquisa, os procedimentos de coleta e o tratamento dos dados, garantindo, assim, que a análise das manifestações da interferência da avaliação externa na prática escolar de ensino dessas professoras estivesse ancorada em uma perspectiva crítica e contextualizada do trabalho docente.

FOCO NO CONTEÚDO DA AVALIAÇÃO EXTERNA E RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE

Nesta seção, tratamos dos resultados e das reflexões que dizem respeito à relação entre avaliação externa e prática escolar de ensino de língua portuguesa. Nesse sentido, analisamos, a seguir, exemplos de relatos das professoras-entrevistadas que nos apontaram para uma manifestação da interferência da avaliação externa que se dá pelo foco no conteúdo prescrito pelo SAEB e pela responsabilização docente atribuída aos sujeitos envolvidos nesse processo. Em relação à primeira categoria analítica, ou seja, o foco no conteúdo, tratamos os exemplos de modo a apresentar como, geralmente, o foco das escolas em períodos de aplicação das provas

do SAEB sai do currículo escolar e se direciona para este sistema de avaliação, acarretando uma série de problemas a serem enfrentados pelos professores. Em relação à segunda, isto é, a responsabilização docente, analisamos os exemplos buscando explicitar como as profissionais responsáveis pelas ações pedagógicas e didáticas são, normalmente, culpabilizadas pelo mau desempenho apresentado por alunos nesses exames externos, sob a perspectiva do trabalho docente.

Para comprovação de resultados relacionados ao foco no conteúdo da avaliação externa como manifestação da interferência na prática escolar, vejamos, adiante, os exemplos 01, 02 e 03:

Exemplo 01 – Professora Amélia:

Amélia: [Em relação à] avaliação do SAEB... quando sai o resultado e a nota do IDEB... os professores olham de forma pessoal... individual... mas a escola também divulga... mas como se trabalha em cima desses resultados?... trabalha-se com objetivo de obter melhores resultados... sempre melhores resultados... isso com foco na avaliação oficial [do SAEB]... agora na avaliação do dia a dia... cada professor continua fazendo seu trabalho do jeito que sempre fez... com exceção do período de prova [do SAEB]... que aí a direção muda até o horário de aulas pra que os alunos tenham os dias que são aulões pra o SAEB. (Amélia, 18 de agosto de 2023).

Exemplo 02 – Professora Ângela:

Ângela: No ano de aplicação [dos testes do SAEB] não se fala em outra coisa... a gente já começo o ano ouvindo... ah, esse ano é ano do IDEB, então vamos reforçar [o ensino de leitura]... por parte até da Secretaria de Educação a gente vê esse cuidado... essa preocupação maior... mas essas avaliações a nível estadual elas acontecem todo ano... então de certa forma a gente tem essa cobrança todos os anos... é uma cobrança para mim mesma... independente de secretaria... independente de direção... é uma necessidade que eu percebo dos alunos... esse trabalho com a leitura... então já é uma coisa que independente de que ser cobrado ou não eu já realizo com as minhas turmas... antes de se falar disso... desde a época que eu comecei [trabalhar na escola]... que tinha uma prova do IDEB... essa cobrança não era tão grande... em outras épocas não era tão grande... a gente tinha provas... aí quando tava perto a gente fazia um simulado... e era assim... acontecia... muitas vezes aquela nota era o resultado daquele trabalho cotidiano que era feito na escola... hoje a gente percebe que tem uma preparação dos alunos para fazer essa prova... e de certa forma eu acho que isso é um problema.

Pesquisador: Por quê?

Ângela: Porque a gente às vezes... não é a realidade daqui [da escola]... mas percebe que em alguns lugares os alunos são preparados para fazer aquela prova... e tudo que se pedir fora daquilo ali muitas vezes eles não conseguem... porque eles são muitos direcionados... oh, tem tal habilidade... vamos trabalhar aquela habilidade... isso aqui é cobrado na prova dessa forma... e os alunos são treinados a fazerem aquilo. (Ângela, 05 de setembro de 2023).

Exemplo 03 – Professora Amélia:

Amélia: Aqui [na escola] a gente acompanha o IDEB... estão ali [em um espaço fixado na parede]... os alvos... as metas a serem alcançadas... então a gente trabalha também em função dessas metas... inclusive eu sou professora do 9º e do 3º ano... a escola tem uma organização assim de forma que o professor dedique algumas aulas pra trabalhar esse tipo de avaliação... as habilidades... as questões envolvidas... de forma bem específica mesmo... tipo pegar uma prova antiga... uma prova anterior... e trabalhar mesmo... mostrar pra os alunos pra eles já terem uma familiaridade.

Pesquisador: Professora... essa exigência de trabalho maior para o ensino de leitura ocorre sistematicamente nos anos de aplicação das provas do SAEB ou ocorre nos dois anos que antecedem à prova?

Amélia: A exigência é maior nos anos que são aplicadas as provas... a exigência é maior... mas eu até conversando com a outra professora de Língua Portuguesa... [...] a gente diz.... não... a gente trabalhando as habilidades de forma global... como no Enem todo ano... consequentemente vai refletir em um bom resultado na prova do SAEB... e esse tipo de trabalho nós como professoras fazemos a cada ano.... ano passado eu fui professora do 9º ano... trabalhei as habilidades de leitura... trabalhei tudo... só que em ano de SAEB há uma exigência maior. (Amélia, 18 de agosto de 2023).

Conforme nos mostra o Exemplo 01, a professora Amélia nos situa como ocorre o acesso dos professores na escola aos resultados e às notas das avaliações geradas pelo SAEB, segundo a qual, se dá tanto através de uma busca a nível pessoal, isto é, de interesse de cada professor, quanto por meio da gestão escolar. Nessa direção, ao explicitar como o rendimento escolar dos estudantes nesses exames é aproveitado na instituição de ensino e ainda que não haja menção, neste exemplo, de como são desenvolvidas as atividades em sala para que a escola alcance tais fins, a docente Amélia, no Exemplo 01, demonstra uma compreensão de que o discurso escolar, no que diz respeito ao sistema de avaliação do SAEB, está voltado para a ideia de que a escola necessita obter sempre os melhores resultados e trabalhar em função do aperfeiçoamento do desempenho dos estudantes na avaliação, conforme evidencia no seguinte trecho deste exemplo: “mas como se trabalha em cima desses resultados?... trabalha-se com objetivo de obter melhores resultados... sempre melhores resultados...”.

A busca constante por resultados sempre positivos, ainda segundo relato do Exemplo 01, acontece com vistas a atender à avaliação oficial do SAEB, algo que nos leva a compreender a ideia de que, na avaliação escolar realizada em sala como parte das atividades da rotina da instituição, a ação de investir nos melhores resultados, presumivelmente, desempenha uma importância diferente (talvez menor) daquela

considerada para o primeiro contexto, com foco nos testes oficiais do SAEB, tendo em mente as particularidades e as possibilidades de cada área do conhecimento (“*isso com foco na avaliação oficial [do SAEB]... agora na avaliação do dia a dia... cada professor continua fazendo seu trabalho do jeito que sempre fez...*”). Desse modo, podemos perceber como o foco da escola, segundo a percepção demonstrada por Amélia no Exemplo 01, sai do conteúdo do dia a dia (currículo escolar) e dirige-se para o conteúdo prescrito pela avaliação do SAEB.

Consoante ao contexto descrito no Exemplo 01, o Exemplo 02, apresentado pela professora Ângela, revela de modo muito particular percepção semelhante, haja vista o fato de que a docente reconhece que na escola na qual leciona o discurso escolar, em dados períodos, muda de foco e direciona-se, quase que exclusivamente, para as questões que envolvem o sistema de avaliação do SAEB. Nesse sentido, o que aparenta ser relatado pela professora é uma percepção de que o SAEB parece ser, senão o único, mas o assunto mais recorrente entre os membros da comunidade escolar nos anos letivos em que tais provas são realizadas (“*No ano de aplicação [dos testes do SAEB] não se fala em outra coisa...*”). Para essa nossa colaboradora, o foco dado aos conteúdos prescritos por este sistema de avaliação indica ecoar também na maneira como ela planeja, constrói e conduz as suas práticas escolares de ensino de leitura, pois a orientação dada pela escola, segundo o Exemplo 02, é a de que as atividades de leitura devem ser potencializadas, por se tratar de “ano do IDEB” (“*a gente já começa o ano ouvindo... ah, esse ano é ano do IDEB, então vamos reforçar [o ensino de leitura]...*”).

De modo bastante análogo ao Exemplo 01, vemos, no Exemplo 02, um remodelamento do planejamento e das práticas escolares de ensino na instituição escolar, de modo a atender às prescrições estabelecidas pelos testes do SAEB, em termos de conteúdos, habilidades e conhecimentos objetos de avaliação. Tal cenário é corroborado no Exemplo 03, ainda por Amélia, quando discorre sobre os tipos de avaliações de larga escala realizadas pela sua escola, ou seja, os exames que estão aplicados de tempos em tempos. Nessa direção, ao destacar quais são as metas-alvos da escola no IDEB, a professora demonstra compreender que o trabalho realizado fora

e dentro de sala de aula, na maior parte das vezes, ocorre de modo a atender a essas metas (“Aqui [na escola] a gente acompanha o IDEB... estão ali [em um espaço fixado na parede]... os alvos... as metas a serem alcançadas... então a gente trabalha também em função dessas metas...”). De maneira mais específica, no trecho seguinte deste exemplo, Amélia ressalva como as atividades de ensino na sua escola realiza-se com vistas a cumprir às avaliações do SAEB (“inclusive eu sou professora do 9º e do 3º ano... a escola tem uma organização assim de forma que o professor dedique algumas aulas pra trabalhar esse tipo de avaliação... ”).

Um outro ponto comum que parece ser destacado nos três exemplos, sobretudo, nos exemplos 02 e 03, representados, respectivamente, por Ângela e Amélia, é uma cobrança interna e, por vezes, externa proveniente de membros que compõem a comunidade escolar, como diretores e gestores, ou até mesmo órgãos de administração superiores às próprias escolas, como a Secretaria de Educação, conforme observamos no Exemplo 02, “essa cobrança não era tão grande... em outras épocas não era tão grande...”, e no Exemplo 03, “A exigência é maior nos anos que são aplicadas as provas... a exigência é maior...”/“ano passado eu fui professora do 9º ano... trabalhei as habilidades de leitura... trabalhei tudo... só que em ano de SAEB há uma exigência maior”. A nosso ver, essa cobrança e exigência postas sobre o trabalho das professoras e, ainda, sobre as atividades de leitura desenvolvidas dentro e fora do espaço de sala são fatores que comprovam as prescrições exigidas pelas instâncias externas de avaliação (como o SAEB), que, por sua vez, também comprovam a direção para o foco nos conteúdos prescritos por este tipo de avaliação.

O Exemplo 02, de forma mais particular, caminha nesta direção, pois sugere uma percepção de que sempre houve uma cobrança, por parte de membros da gestão escolar, sobre as atividades desenvolvidas na escola (“antes de se falar disso... desde a época que eu comecei [trabalhar na escola]... que tinha uma prova do IDEB... essa cobrança não era tão grande... em outras épocas não era tão grande... ”). Todavia, a voz evidenciada pela docente Ângela reconhece que nos últimos tempos essa cobrança, pouco a pouco, vem aumentando e alterando até o modo através do qual estudantes – e os diversos sistemas de ensino – estão sendo avaliados, demonstrando, assim, um

sentimento de preocupação com o tratamento que vem sendo dado atualmente a esses instrumentos avaliativos (“*muitas vezes aquela nota era o resultado daquele trabalho cotidiano que era feito na escola... hoje a gente percebe que tem uma preparação dos alunos para fazer essa prova... e de certa forma eu acho que isso é um problema*”).

De modo mais ou menos aproximado, o Exemplo 03, na avaliação pessoal da professora Amélia, também relembra este mesmo ponto, já que afirma que a exigência e a cobrança quanto às atividades escolares de ensino em anos letivos distintos (antes e durante a realização das avaliações do SAEB), são, significativamente, mais expressivas neste último período, conforme destaca em dois momentos: “*A exigência é maior nos anos que são aplicadas as provas... a exigência é maior...*” e em “*ano passado eu fui professora do 9º ano... trabalhei as habilidades de leitura... trabalhei tudo... só que em ano de SAEB há uma exigência maior*”. Dessas falas, conseguimos inferir que o bom rendimento dos alunos em avaliações externas deve ser consequência daquilo que foi ensinado e aprendido em sala de aula, e não o resultado de treinamentos em provas aplicadas em anos anteriores, a partir dos conteúdos focos de avaliação nessas provas.

Ao centralizar-se nos conteúdos, habilidades e conhecimentos alvos de avaliação das provas do SAEB, tais profissionais, a fim de contemplar as prescrições estabelecidas pelos exames externos e pela própria escola, utilizam ferramentas específicas para esse fim. Esse fato aproxima-se do conceito de ferramentas proposto por Amigues (2004) como recursos que os professores transformam, ajustam e adequam para desenvolver a atividade docente. Na fala das professoras, *aulões*, *provas* e *testes de simulados* são ressaltados nos contextos de trabalhos relatados por Amélia e Ângela (Exemplo 01: “*aí a direção muda até o horário de aulas pra que os alunos tenham os dias que são aulões pra o SAEB*”, Exemplo 02: “*a gente tinha provas... aí quando tava perto a gente fazia um simulado...*”, Exemplo 03: “*tipo pegar uma prova antiga... uma prova anterior... e trabalhar mesmo... mostrar pra os alunos pra eles já terem uma familiaridade*”). Como podemos constatar, a utilização desses recursos se faz como uma prescrição, através dos quais a direção ou gestão escolar busca preparar

e treinar os alunos de forma mais intensa, em função de suas participações e, sobretudo, de escores positivos nos exames de larga escala do SAEB.

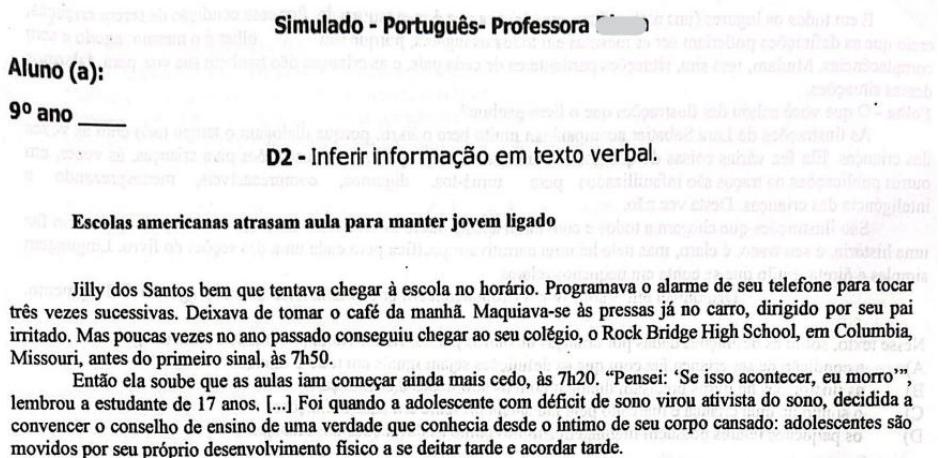
Dito isto, desvelamos nos exemplos tratados anteriormente como as prescrições advindas de políticas de sistemas externos de avaliação e, por consequência, de instituições de ensino podem exercer forte influência na maneira como professores/as organizam, planejam e constroem suas atividades de ensino, lançando olhar, especificamente, sobre as atividades de leitura/língua portuguesa; à medida que incidem sobre os conteúdos que devem ser foco do processo de ensino-aprendizagem e, consequentemente, de avaliação. Isso significa dizer, em outras palavras, que os esforços das escolas parecem centrar-se mais efetivamente na preparação dos alunos, em razão do estudo dos conteúdos, conhecimentos e habilidades previstos por tais avaliações, do que no desenvolvimento de competências relacionadas à resolução de problemas do dia a dia dos estudantes e em suas inserções nas diversas situações interativas das quais participa.

Ainda sobre o foco no conteúdo, para fins de explicitação de elementos da prática escolar das professoras-colaboradoras, consideremos as figuras 01, 02 e 03, retiradas de dois recursos didáticos utilizados nas escolas, no período de nossa coleta de dados, que são um exemplo de aulão e um de simulado.

Figura 01 - Aulões de Língua Portuguesa focados no SAEB, professora Sílvia, Escola F



Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos materiais didáticos (2024).

Figura 02 – Simulado de Língua Portuguesa focado no SAEB, professora Luísa, Escola G

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos materiais didáticos (2024).

Figura 03 - Simulado de Língua Portuguesa focado no SAEB, professora Luísa, Escola G

Sobre o sono dos adolescentes, o autor desse texto afirma que

- A) as escolas americanas atenderam às reivindicações de Jilly dos Santos.
- B) as luzes dos aparelhos eletrônicos ajudam os adolescentes a dormir mais.
- C) os adolescentes das escolas americanas se tornaram ativistas do sono.
- D) os alunos têm melhor rendimento escolar quando acordam mais tarde.

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos materiais didáticos (2024).

Conforme exposto, a Figura 01 é um conjunto de imagens retirado de um jornal de uma escola, no qual são postadas e divulgadas ações desenvolvidas dentro e fora do ambiente natural de sala de aula em relação ao um projeto escolar voltado para a leitura e a escrita. Esta figura, de modo específico, como sugerido pelo próprio título apresentado no jornal “Aulão IDEB - 9º anos”, apresenta três situações distintas em que são realizados aulões com o objetivo de preparar os alunos para a sua participação nas avaliações externas do SAEB. A terceira imagem contida na Figura 01, e de maneira mais particular, a titulação atribuída a ela “Aulão de Língua Portuguesa - Preparação para o SAEB”, são elementos explícitos que confirmam os resultados dos dados deste artigo relacionados ao foco no conteúdo da avaliação externa como manifestação da interferência na prática escolar das professoras, pois a ideia que se revela é a de que os aulões de língua portuguesa surgem como ferramentas com vistas a atender a um fim

específico, ou seja, o treinamento de estudantes para a realização dos instrumentos avaliativos externos.

As figuras 02 e 03, por sua vez, são dois fragmentos que compõem a mesma atividade escolar, na qual são encontrados textos e questões objetivas relativas a esses textos. Assim como o caso da Figura 01, a atividade representada pelas figuras 02 e 03 apresenta-se como um recurso didático, na forma de simulação do teste da avaliação externa, utilizado pelas escolas, a fim de focalizar-se nos conteúdos prescritos por esse sistema de avaliação. No caso da Figura 02, a atividade refere a questões relacionadas à aferição de informações em textos verbais, que é um dos descritores (D-2) das habilidades de leitura previstas pela Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB. Tal percepção se justifica se levarmos em consideração a própria natureza da atividade “*Simulado - Português - Professora XXX*”, que é desenvolver um cenário de simulação dos testes do SAEB, e, ainda, o objetivo principal elencado por ela, conforme apresentado logo de início, que seria o de aferir informações em textos verbais “*D2 - Aferir informações em texto verbal*”.

Outra forma de manifestação da interferência da avaliação externa na prática escolar constatada como resultado de nossa pesquisa, ao observarmos a fala das professoras-colaboradoras, como já dissemos no início deste tópico, é o efeito de responsabilização docente tanto pela preparação dos alunos quanto pela atribuição da qualidade dos resultados da avaliação. Para demonstração desses fatos, vejamos, a seguir, os exemplos 04 e 05:

Exemplo 04 – Professora Ângela:

Ângela: /.../ que... muitas vezes... quando sai o resultado tem uma culpabilização tão grande do professor... às vezes quando o resultado é bom é porque a rede de ensino é legal... o trabalho coletivo foi feito muito bom mas quando o resultado é ruim... às vezes era o aluno não era bom ou o professor não era bom o suficiente... então eu acho muito complicado... não a forma como é aplicada [a prova] ou como esses resultados chegam... mas como esses resultados muitas vezes são interpretados /.../ principalmente, quando é negativo... quando é positivo é a rede de ensino que é muito boa, é a escola que fez um bom trabalho... e esse peso que se coloca em cima do professor de português e de matemática é incrível... mas tem muitos colegas que dão às mãos e vai todo mundo junto mas tem outros que dizem AH é o professor de português... a gente sabe que não é basta pegar uma prova daquela e analisar /.../ então muitas vezes eu acho que recai essa carga muito grande em cima da gente de português e dos professores de matemática?... nem se fala. (Ângela, 05 de setembro de 2023).

Exemplo 05 – Professora Cecília:

Cecília: /.../ sim... principalmente quando o resultado é negativo... eu acho que a carga cai pra cima do professor sim... quando é positivo se tem a tendência a dizer nossos alunos são muito bons e se apagar um pouco a figura do professor... na outra escola que eu trabalhei... a gente conseguiu bater a meta e aí... em momento nenhum... também eu não esperava que viessem me agradecer... mas teve a cobrança tão grande... quando a gente conseguiu bater não teve um EH... vocês fizeram um bom trabalho [...] não é querendo massagear o ego... mas é porque se tem a cobrança tão grande... pra mostrar... olha a gente conseguiu... a gente pode melhorar isso se tiver o apoio dos outros professores e tal. (Cecília, 15 de setembro de 2023).

Conforme exposto no Exemplo 04, a voz da professora Ângela evidencia um sentimento de preocupação em relação às responsabilidades atribuídas ao sujeito professor, porque diz sentir, frequentemente, uma enorme culpabilização, proveniente, presumivelmente, de algum membro da gestão ou direção escolar, sobre os resultados apresentados pelos alunos nos testes do SAEB, isto é, após a exposição e a divulgação desses dados para a escola, como é possível depreender na seguinte fala presente neste exemplo: “que... muitas vezes... quando sai o resultado tem uma culpabilização tão grande do professor...”.

Nesse caminho, a docente Ângela, em relato ao Exemplo 04, nos chama atenção para o fato de que, quando os escores obtidos no SAEB pela instituição na qual trabalha são positivos, a postura da escola é a de enaltecer a própria faceta enquanto instituição formadora, bem como a das atividades coletivas por ora realizadas a partir das prescrições estabelecidas. No entanto, na avaliação pessoal desta professora, quando os resultados não são os esperados pela escola (os escores são negativos), o direcionamento que se tem é o inverso, pois há o apagamento da responsabilidade escolar, antes valorizada, em detrimento da responsabilidade docente e, até mesmo, discente, conforme expresso no fragmento do Exemplo 04: “às vezes quando o resultado é bom é porque a rede de ensino é legal... o trabalho coletivo foi feito muito bom mas quando o resultado é ruim... às vezes era o aluno não era bom ou o professor não era bom o suficiente...”.

Em consonância com o Exemplo 04, o Exemplo 05, relatado por outra professora, Cecília, exemplifica a mesma percepção da interferência das avaliações

externas acerca da responsabilização docente, tendo em vista que o relato representado pela experiência desta docente afirma, logo de início, haver uma responsabilização sobre ela quando os resultados e rendimentos de alunos nas avaliações do SAEB são abaixo do que haviam sido esperados pela instituição escolar. Para este exemplo, confirmando o que foi visto anteriormente, a culpabilização dada ao sujeito professor parece surgir como o resultado do escore negativo dos estudantes nos exames externos, haja vista o fato de que a escola tende a ocultar o mérito profissional da professora nas situações nas quais os alunos apresentam bons desempenhos nas avaliações (“*sim... principalmente quando o resultado é negativo... eu acho que a carga cai pra cima do professor sim... quando é positivo se tem a tendência a dizer nossos alunos são muito bons e se apagar um pouco a figura do professor... ”*”). Desse modo, compreendemos como, em ambos os contextos escolares, a noção de responsabilização está diretamente associada à noção de meritocracia.

Para a experiência da professora Ângela no Exemplo 04, o efeito da responsabilização docente pelos maus desempenhos apresentados por estudantes nas avaliações externas pode estar diretamente relacionada à leitura (ou a falta dela) que se faz dos resultados gerados por esses instrumentos avaliativos, isto é, por parte da própria escola, conforme evidencia no trecho: “*então eu acho muito complicado... não a forma como é aplicada [a prova] ou como esses resultados chegam... mas como esses resultados muitas vezes são interpretados*”. Em outros termos, isso implica reconhecer que os resultados gerados pelas avaliações externas, quando interpretados de forma errônea, não só podem desqualificar a atividade docente, mas também atribuir a este profissional a responsabilidade por todo o processo. A nosso ver, questões como estas, nos fazem refletir também sobre as funções, atualmente, assumidas pelas instituições de ensino frente à produção e à propagação de discursos e práticas que levam o sujeito professor a ser responsabilizado e/ou culpabilizado individualmente pela não qualidade dos resultados da avaliação.

Reafirmando a constatação desse resultado, a fala de Ângela na continuação do Exemplo 04 reconhece que a responsabilidade docente pela preparação dos estudantes e pela atribuição da qualidade do resultado da avaliação dada aos

professores de Português e de Matemática é maior, quando comparada aos demais profissionais, principalmente, se levarmos em consideração o fato de que, na percepção desta docente, tratam-se de provas (do SAEB) cujas questões são compostas por habilidades de leitura que podem ser trabalhadas e desenvolvidas em qualquer área de conhecimento do currículo escolar (“*e esse peso que se coloca em cima do professor de português e de matemática é incrível...*”).

Ainda no Exemplo 04, esse entendimento leva Ângela a afirmar que a ideia de que alguns colegas de profissão vestem a camisa e incorporam os valores de um trabalho coletivo e outros, por sua vez, se abstêm e atribuem, exclusivamente, à responsabilidade do trabalho com a avaliação do SAEB a essas duas áreas específicas (Português e Matemática), como vemos em: “*mas tem muitos colegas que dão às mãos e vai todo mundo junto mas tem outros que dizem AH é o professor de português... a gente sabe que não é basta pegar uma prova daquela e analisar /.../ então muitas vezes eu acho que recai essa carga muito grande em cima da gente de português e dos professores de matemática?... nem se fala*”.

Percepção semelhante é observado no Exemplo 05, no relato da professora Cecília, pois, buscando explicitar a falta de reconhecimento do professor de língua portuguesa, por parte da instituição de ensino, quando se tratam das avaliações do SAEB, a partir de uma experiência vivenciada por ela em outra escola, “*na outra escola que eu trabalhei... a gente conseguiu bater a meta e aí... em momento nenhum... também eu não esperava que viessem me agradecer... mas teve a cobrança tão grande... quando a gente conseguiu bater não teve um EH... vocês fizeram um bom trabalho*”, esclarece que o reconhecimento dos seus esforços, à época, poderia surgir como uma estratégia através da qual mostraria aos gestores escolares a importância do trabalho interdisciplinar e coletivo (não apenas entre professores de Língua Portuguesa e de Matemática) na preparação e obtenção de rendimentos escolares de alunos cada vez melhores nesse tipo de avaliação, conforme evidenciado no trecho: “*pra mostrar... olha a gente conseguiu... a gente pode melhorar isso se tiver o apoio dos outros professores e tal*”.

Conforme constatamos, há uma responsabilização atribuída às professoras que se manifesta de forma muito visível em sua fala, a partir dos exemplos que demonstramos. Essa responsabilização torna evidente da prática docente e do trabalho docente o que seria exclusivo ou não como atividade do professor, ao destacar a qualidade do resultado positivo como atributo do coletivo e a do resultado negativo como atributo do individual. Por outro lado, é possível observar também, como dizem as professoras, que o trabalho docente, nas situações de presença da avaliação externa na escola, se mostra coletivo, quando todos buscam ajuda juntos para realizar atividades que seriam de seu ofício individual. Nesse caso, as regras de ofício como gestos específicos de condução da prática de ensino de língua portuguesa parecem não ser suficientes. É como se os professores e as professoras precisassem realizar algo distinto de sua prática corrente. Além disso, a responsabilização tem implicações sérias para a configuração do agir docente, na medida em que recoloca a posição de agente de sua ação de ensinar para a de um executor de prescrições restritivas do ponto de vista profissional, a ponto de publicizar uma qualificação docente diretamente vinculada ao tipo de resultado, positivo ou negativo, obtido pela escola onde atua determinado docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscamos explicitar as formas da manifestação da interferência da avaliação externa na prática de ensino de Língua Portuguesa de professoras atuantes no ensino fundamental II de escolas estaduais de uma região do Estado da Paraíba - Brasil, a partir de suas percepções representadas em respostas a entrevistas individuais e em dois exemplares de materiais didáticos representativos de suas práticas escolares. Com isso, conseguimos constatar que a interferência da avaliação de larga escala na prática de ensino desses sujeitos se manifesta de duas formas. Primeiro, a partir do foco no conteúdo da avaliação externa do SAEB, o que implica em um remodelamento do planejamento e da atuação das professoras em sala de aula, ou, em outras palavras, no foco do conteúdo, que sai do currículo escolar e vai para a avaliação. Segundo, a partir do efeito de responsabilização docente tanto pela

preparação dos estudantes para a realização dos exames quanto pela má qualidade dos resultados apresentados por esses alunos nas avaliações.

No primeiro caso, vimos que o foco dado aos conteúdos, às habilidades e aos conhecimentos da avaliação externa advém das prescrições das escolas em que atuavam as professoras, em virtude das prescrições, inicialmente, estabelecidas pelo próprio sistema de avaliação a que essas instituições escolares se submetiam, ou seja, o SAEB, o que, conforme discute Dias (2013), acaba por orientar e limitar as práticas pedagógicas e o currículo escolar. Ao fazer isso, as professoras-colaboradoras desenvolvem uma série de ações, assim como se utilizam de ferramentas específicas, de modo a contemplar tais prescrições, como são os aulões e os testes de simulados, que, objetivam, por sua vez, preparar e treinar os alunos para a participação nas avaliações externas. Nesse entendimento, os exemplos analisados deflagram situações em que se exigem que as professoras invistam em mais tarefas e aulas, de forma sazonal (próximo à execução de novos testes) para garantir o sucesso em próxima realização. Essa é ainda talvez uma questão ligada à política de recompensa material e *status social* incentivada pela obtenção de bons índices e resultados escolares.

Já no segundo caso, verificamos como as profissionais de língua portuguesa saem de uma situação de invisibilização, quando os resultados obtidos pela escola nas avaliações externas são positivos, para uma situação de responsabilização docente, quando tais desempenhos são considerados insatisfatórios. Conforme destacado anteriormente, tal responsabilização acaba tornando evidente aquilo que seria, exclusivamente, de responsabilidade do professor e o que não seria, destacando os maus desempenhos nas avaliações como parte do plano individual e os bons desempenhos como parte do plano coletivo. Nesse sentido, o sujeito professor patina, involuntariamente, em uma dubiedade de sentimentos entre culpabilização e inferioridade. Desse modo, depreendemos como o modelo de ensino, geralmente, atribuído aos/pelos sistemas de avaliação externa não só podem cooperar para uma visão de escola cujos princípios educacionais são guiados pela responsabilização individual conferida aos professores, mas também pela “prestaçāo de contas” do

trabalho desenvolvido por estes profissionais e, ainda, pela busca constante de melhores resultados nas avaliações, o que pode não implicar necessariamente melhores aprendizagens para os alunos.

Longe de ser vencido, esse debate suscita outras questões que merecem ser destacadas como reflexões para investigações futuras, como são as interferências positivas que os testes de larga escala podem trazer para a prática e o trabalho docente, sob o ponto de vista de melhoria do próprio agir profissional e/ou do agir coletivo, entre outros. Reconhecemos, todavia, que o presente estudo pode apresentar algumas limitações metodológicas, sobretudo no que diz respeito ao recorte contextual das escolas e professoras participantes, cujas experiências não esgotam as possibilidades de discussão, mas apresentam novos e importantes olhares sobre o tema. Dessa forma, entendemos que avaliações externas são instrumentos de políticas públicas de educação e que debates como estes tornam-se extremamente necessários, a fim de que a presença dessas políticas, dentro e fora das salas de aula da Educação Básica, esteja sempre em processo de (re)formulação, buscando garantir o princípio básico de uma educação que considere as diferenças pedagógicas e socioeconômicas inerentes às atividades educacionais e ao vasto contexto brasileiro.

REFERÊNCIAS

- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 37-53.
- ANDRADE, D. C. de. **O efeito retroativo da Provinha Brasil na organização do ensino de leitura para o segundo ano do Ensino Fundamental**. 2016. 150f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2016. Disponível em: <https://dspace.sti.ufcg.edu.br/jspui/handle/riufcg/2411>. Acesso em: 27 março 2024.
- CARVALHO, R. S. de. **A avaliação na escola: guia de conceitos e práticas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2022.
- DIAS, E. T. G. Políticas de avaliação em larga escala da Educação Básica: revisão da literatura. **Linguagens, educação e sociedade**. Teresina, n. 28, p. 17-42, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1361/1211>. Acesso em: 05 agosto 2025.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender:** fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

GOUVEIA, A. B. **A avaliação externa em larga escala como política pública de responsabilização no Brasil:** considerações sobre o contexto atual. Observatório de Educação, Instituto Unibanco, 2021. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/observatorio/4b8c85be-d825-495c-b7d6-729244a73b76>. Acesso em: 25 março 2024.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SCARAMUCCI; M. V. R. Metodologia de pesquisa sobre efeito retroativo da avaliação no ensino de línguas: avanços e possibilidades. In: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. de S. (org.). **Visibilizar a Linguística Aplicada: Abordagens Teóricas e Metodológicas.** Campinas: Pontes Editoras, 2014. p. 205-240.

SACRISTÁN, J. G. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ; A. L. (org.). **Compreender e transformar o ensino.** São Paulo: Artmed, 2007. p. 295- 352.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, IEL-Unicamp, Campinas, n. 43, p. 203-226, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132004000200002>. Acesso em: 27 março 2024.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HISTÓRICO

Submetido: 02 de Abr. de 2024.

Aprovado: 19 de Ma. de 2025.

Publicado: 12 de Set de 2025.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

SILVA, Erick Breno de Jesus Oliveira; RAFAEL, Edmilson Luiz. Formas de manifestação da interferência da avaliação externa na prática de ensino de língua portuguesa. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 29, n.61, 2025, eISSN:2526-8449.