

Portuguese Language Teachers and Their Role in Achieving Educational Performance Indicators

Resumo

O objetivo desta pesquisa é analisar como os docentes de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio têm atuado para o alcance de indicadores educacionais, em uma escola pública estadual do município de Teotônio Vilela/AL, partindo da seguinte problemática: de que forma os professores de Língua Portuguesa têm atuado para alcançar indicadores educacionais como exigência e padrão de qualidade do ensino nas políticas educacionais? A metodologia adotada possui abordagem qualitativa, por meio da pesquisa bibliográfica dos estudos de Afonso (2009; 2012), Dourado e Oliveira (2009), Oliveira (2020), Saul (2015) e Sousa (2014). Realizou-se, também, um estudo de caso em uma escola pública estadual que atende ao Ensino Médio, com o maior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), realizando a aplicação de questionário semiestruturado a dois professores de Língua Portuguesa que lecionam nas turmas do 3º ano do Ensino Médio e que foram avaliados pela Prova SAEB no ano de 2023. Os indicadores educacionais têm sido indutores de políticas, culminando com o estabelecimento de metas, estimulando a competitividade e responsabilizando os docentes pelos resultados nas avaliações em larga escala, em especial, os de Língua Portuguesa e Matemática. Sendo assim, observamos a partir da análise dos dados da pesquisa, uma crítica a uma qualidade da educação mensurável, além da pressão, cansaço, responsabilização por resultados e prestação de contas do seu trabalho de acordo com os desempenhos dos estudantes nas avaliações externas.

Palavras-chave: IDEB. Avaliações em larga escala. Prova SAEB.

Abstract

The aim of this research is to analyze how Portuguese language teachers have worked to achieve educational indicators in the 3rd year of a high school, in a state public school in the municipality of Teotônio Vilela/AL, based on the following problem: how have Portuguese language teachers worked to achieve educational indicators as a requirement and standard of teaching quality in educational policies? The methodology adopted has a qualitative approach, making use of the bibliographical research of studies by Afonso (2009, 2012), Dourado & Oliveira (2009), Oliveira (2020), Saul (2015) and Sousa (2014). A case study was also carried out in a state public high school with the highest Basic Education Development Index (IDEB), applying a semi-structured questionnaire to two Portuguese language teachers who teach in the 3rd year of high school and who were assessed by the SAEB Test in 2023. Educational indicators have induced policies, culminating in the establishment of goals, stimulating competitiveness and making teachers responsible for the results of large-scale assessments, especially those in Portuguese Language and Mathematics. Thus, from the analysis of the research data, we observed a criticism of the measurable quality of education, as well as pressure, fatigue, accountability for results and accountability for their work according to the students' performance in the tests.

Keywords: IDEB. Large-scale Assessments. SAEB Test.

1. Graduada em Letras Português pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Professora da Secretaria Municipal de Educação de Campo Alegre (SME-AL). ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0352-0251>.

2. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora Adjunta da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) – Campus IV. Professora Orientadora. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4954-8184>.

1. INTRODUÇÃO

A educação brasileira, nas últimas décadas, tem proliferado sistemas de avaliações educacionais tanto a nível nacional, quanto local, pautados em possíveis indicadores educacionais que se configuram como parâmetros da qualidade educacional, sob a orientação de organismos internacionais que determinam padrões, sendo o *Programme for International Student Assessment* (PISA) o principal instrumento regulatório. Nesse cenário, temos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, que tem sido um indutor de qualificação das políticas educacionais.

O estabelecimento de metas, os ranqueamentos entre as redes de ensino e escolas, e a busca por indicadores educacionais cada vez maiores têm direcionado a uma possível responsabilização de resultados aos professores, principalmente os das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, já que estas disciplinas são avaliadas nos testes.

A pesquisa busca responder à seguinte questão: de que forma os professores de Língua Portuguesa têm atuado para alcançar indicadores educacionais como exigência e padrão de qualidade do ensino nas políticas educacionais? O objetivo é analisar como os docentes de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio têm atuado para o alcance de indicadores educacionais em uma escola pública estadual do município de Teotônio Vilela, no estado de Alagoas.

A metodologia adotada possui abordagem qualitativa, por meio da pesquisa bibliográfica dos seguintes estudos: Afonso (2009, 2012), Dourado e Oliveira (2009), Oliveira (2020), Saul (2015) e Sousa (2014), e também do estudo de caso em uma escola pública estadual do município de Teotônio Vilela/AL, com o maior IDEB, realizando a aplicação de questionário semiestruturado a dois professores de Língua Portuguesa que lecionam nas turmas do 3º ano do Ensino Médio e cujas turmas são avaliadas pela Prova SAEB. O período de coleta de dados ocorreu de novembro de 2023 a março de 2024.

Este trabalho está organizado em seções que apresentam, no primeiro momento, uma contextualização dos indicadores educacionais no Brasil, as influências dos organismos internacionais e a qualidade da educação; no segundo, as análises e discussões, a partir dos dados dos questionários

semiestruturados aplicados aos professores de Língua Portuguesa de uma escola estadual de Ensino Médio do município de Teotônio Vilela; e, por fim, as considerações finais.

2. OS INDICADORES EDUCACIONAIS NO BRASIL

As mudanças educacionais ocorridas no final do século XX e início do século XXI trazem repercussões ao campo da avaliação educacional, compreendida como elemento propulsor da qualidade da educação, sob a influência dos organismos internacionais, que têm influenciado na formulação de políticas públicas.

Nesse sentido, com discursos dominantes e salvacionistas, por parte dos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que incentivam uma lógica competitiva e meritocrática, na qual o desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala tem indicado uma educação de qualidade.

Segundo Oliveira (2020), os padrões de qualidade impostos pelos organismos internacionais estão vinculados a formas de ordenar e classificar os estudantes, as escolas e os sistemas educacionais, impondo critérios de eficácia e eficiência em educação para diferentes partes do mundo e orientando mudanças na organização dos sistemas educativos nacionais, assentados em uma lógica meritocrática.

As reformas educacionais ocorridas nas últimas três décadas têm colocado o PISA como referência de qualidade, provocando o surgimento de sistemas de avaliação em âmbito nacional e local, com o estabelecimento de indicadores educacionais. Dentre os principais critérios, destacam-se a distorção idade-série, as taxas de aprovação e o fluxo escolar, os quais, segundo a página do Ministério da Educação (MEC) na internet, são fatores importantes para orientar o nível da qualidade e para demonstrar avanços na educação do país. No entanto, observa-se que os fatores mais evidenciados não são capazes de medir inteiramente a qualidade da educação, visto que não levam em consideração alguns fatores subjetivos e sociais que influenciam significativamente o processo educacional e que constituem a realidade da comunidade educativa.

Desse modo, percebe-se que o ambiente escolar é permeado por princípios neoliberais e, como consequência, os gestores públicos passam a assumir posturas com características gerencialistas, embasadas em discursos de descentralização e de responsabilização do fracasso ou sucesso escolar de docentes e discentes, invisibilizando as desigualdades existentes.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) realiza a Prova SAEB que revela os indicadores educacionais através do IDEB. Esta avaliação é realizada para os 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, e para os 3º anos do Ensino Médio das escolas públicas e privadas, composta por questões de Língua Portuguesa e Matemática, que ocorrem a cada dois anos.

O SAEB foi criado em 1990, após as transformações no contexto político brasileiro na década anterior, com o fim da ditadura militar. Com o país ainda em processo de redemocratização, os debates sobre educação e criação do sistema de avaliação não divergiram dos aspectos controlador, punitivo e centralizador, desconsiderando as diversidades de sujeitos existentes na sociedade que fazem parte da comunidade escolar.

Os indicadores servem como parâmetro para medir a qualidade da educação, estando relacionados muito mais com interesses do capital do que com a real qualidade da educação brasileira e com a emancipação dos sujeitos inseridos nesse processo. Esses indicadores criam e fortalecem ranqueamentos que estimulam a competitividade entre as instituições públicas, a exemplo do IDEB.

O IDEB foi criado em 2007, com o intuito de medir a qualidade do aprendizado dos estudantes de todo o país, estabelecendo metas a serem alcançadas a cada dois anos. Essas metas são diferentes para cada escola, pois o que se almejava é que todas as escolas atingissem média 6,0 até o final do ano de 2022, o que corresponde à média do sistema educacional dos países desenvolvidos e o bicentenário da Independência do Brasil. Segundo o *site* do MEC, o cálculo do IDEB é feito a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho na Prova SAEB, reforçando que esse monitoramento obtém indicadores concretos da qualidade da educação brasileira.

Desde o fortalecimento dos sistemas de avaliação em larga escala, a qualidade educacional tem sido estimada quantitativamente, através dos resultados de avaliações padronizadas e do número de estudantes matriculados e aprovados no ano letivo, sendo estes os indicadores que produzem os dados do IDEB. Esses dados provocam uma espetacularização dos resultados, transformando as escolas em espaços competitivos para alcance de notas altas, traduzidas como uma possível qualidade da educação:

A construção de uma escola de qualidade deve considerar a dimensão socioeconômica e cultural, uma vez que o ato educativo escolar se dá em um contexto de posições e disposições no espaço social (de conformidade com o acúmulo de capital econômico, social e cultural dos sujeitos-usuários da escola), de heterogeneidade e pluralidade sociocultural, de problemas sociais que repercutem na escola, tais como fracasso escolar, desvalorização social dos segmentos menos favorecidos, incluindo a autoestima dos alunos etc (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 1).

Desta forma, entende-se que uma escola de qualidade considera múltiplos fatores que estão inevitavelmente ligados à realidade dos estudantes e aos seus contextos sociais, econômicos e culturais.

Os resultados desses testes vêm definindo quais escolas possuem modelos a serem seguidos, com base em uma boa colocação no *ranking* do IDEB, induzindo a uma superficialidade no modo como as prioridades são definidas para melhorias da escola e da aprendizagem dos estudantes, já que, cada vez mais, os objetivos da escola e as decisões de gestores escolares se voltam para as metas estabelecidas com o intuito de atingir os indicadores, concentrando todos os esforços em alcançar uma boa nota na Prova SAEB.

Um sistema de avaliação que se preocupa prioritariamente com resultados e com números desfavorece a construção de uma educação democrática e inclusiva. Ao estabelecer metas e cobrar pelos resultados, sem levar em consideração o contexto social de cada escola e de cada sujeito, tem-se o fortalecimento de um sistema meritocrata, há um apagamento das desigualdades existentes entre os estudantes, e cria-se uma falsa visão de que todos ocupam o mesmo ponto de partida, e de que todos têm oportunidades de acesso a uma educação de qualidade, contribuindo para a responsabilização de

estudantes e professores. Nessa perspectiva, Ferreira e Silva (2023, p. 76) afirmam que,

[...] política de avaliação externa como dimensão para a responsabilização dos profissionais da educação, tendo como discurso a busca para garantir a melhoria da qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas, de modo que o princípio da referida qualidade é aferido pelo desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala.

A cobrança por resultados e a responsabilização de estudantes e professores estimulam, cada vez mais, a competitividade entre as instituições públicas. Criam-se *rankings* para promover as escolas com maior IDEB e a indução de incentivos financeiros para bonificações por resultados, nas quais os gestores escolares assumem, cada vez mais, um papel de administrador, com posturas inflexíveis, autoritárias e centralizadoras, como uma possível prestação de contas para a comunidade escolar.

Dardot e Laval (2016) apresentam algumas problemáticas ocasionadas pelos mecanismos diversificados de controle, avaliação e incentivos produzidos pelas políticas educacionais gerencialistas implementadas nas últimas décadas, que seguem uma lógica de competição e de eficácia, impactando a vida dos docentes, a exemplo de: sofrimento no trabalho, autonomia contrariada, desmoralização, fracasso social, depressão, estresse, assédio, entre outros.

A publicização de resultados de indicadores educacionais não tem tido uma preocupação em gerar mudanças significativas para o alcance da qualidade da educação, mas sim funcionado como estratégia de controle, classificação e punições, atribuindo exclusivamente aos docentes o sucesso ou fracasso pelos desempenhos de seus estudantes nas avaliações oficiais. Saul (2015, p. 1310, grifos do autor) afirma que:

Um sistema de avaliação que acena para uma educação democrática torna-se incoerente ao defender propostas meritocráticas nas quais os índices resultantes de avaliações externas são os indicadores da qualidade da educação. As avaliações externas, regidas pela lógica do controle, visam a classificar alunos, escolas, professores, com a intenção de produzir *rankings* que servem tão somente aos propósitos do mercado.

Contudo, compreende-se que as avaliações em larga escala são instrumentos importantes para análise e validação das políticas educacionais, no entanto, as influências pautadas nos interesses dos organismos internacionais têm sido utilizadas como instrumento de regulação do trabalho docente, a partir de uma racionalidade técnica, que se diz “neutra”, com ênfase em um mérito individual que implica uma responsabilização por performatividades positivas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual de Alagoas, localizada na área urbana, que funciona em tempo integral e oferta as modalidades de ensino: Ensino Médio Propedêutico³, Ensino Médio Integral Integrado à Educação Técnica Profissional⁴ e Educação Profissional Técnica de Nível Médio Concomitante e Subsequente⁵. No ano de 2023, a escola possuía 742 estudantes matriculados.

Para a obtenção dos dados, foi realizada uma análise do Projeto Político Pedagógico (2022), fornecido pela gestão da escola, análise de informações a respeito dos indicadores educacionais e dos resultados anteriores das notas do IDEB do *lôcus* da pesquisa, encontrados no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Quadro 1 – IDEB da escola pesquisada

ANO	META PROJETADA	NOTA ALCANÇADA
2019	3.2	3.5
2021	3.4	3.8
2023	3.9	4.1

Fonte: IDEB, INEP (2021).

3. Tem como objetivo preparar o estudante para o mercado de trabalho, oferecendo uma base dos conteúdos científicos para esse mercado.

4. São oferecidos cursos técnicos, de nível médio de Marketing, Recursos humanos, Cooperativismo e Eventos.

5. Os cursos técnicos são ofertados tanto para estudantes que fazem o Ensino Médio em outra escola, como também pode ser realizado subsequente ao Ensino Médio.

A escola possuía o maior IDEB entre as instituições estaduais que são localizadas na cidade onde a pesquisa foi realizada; os resultados anteriores ultrapassaram não só a meta estabelecida pelo INEP, como também a do estado de Alagoas, que foi 4.0.

Os professores que participaram da pesquisa lecionam a disciplina de Língua Portuguesa nas turmas do 3º ano

do Ensino Médio, que são avaliadas pela Prova SAEB. Foi aplicado um questionário semiestruturado aos dois professores em novembro de 2023. A referência a eles será feita como Professor 1 e Professor 2, prezando pelo anonimato, conforme os princípios éticos da pesquisa. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Quadro 2 – Caracterização dos participantes da pesquisa

NOME FICTÍCIO	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE MAGISTÉRIO
Professor 1	24 anos	Letras Português	1 ano e 6 meses
Professor 2	34 anos	Letras Português e Espanhol	2 anos

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

De acordo com a análise do perfil dos sujeitos da pesquisa, percebe-se a pouca experiência dos docentes com o magistério, além do fato de serem regentes em turmas que serão avaliadas pela Prova SAEB.

A pesquisa, através do questionário semiestruturado aplicado aos dois professores de Língua Portuguesa, forneceu dados que dialogam com a problemática do trabalho e com os referenciais que o embasam. Buscou-se entender de que maneira os docentes de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio têm atuado para alcançar indicadores educacionais. Além disso, tentou-se entender questões que se entrelaçam com as avaliações em larga escala, os indicadores educacionais e a qualidade da educação. Diante disso, perguntou-se: Qual a sua compreensão sobre as avaliações em larga escala, a exemplo da Prova SAEB e SAVEAL⁶? O Professor 1 respondeu: "São importantes, mas nem sempre medem com precisão a qualidade da educação". Já o Professor 2 afirmou:

Creio que seja um fator importante para medir o desenvolvimento intelectual dos estudantes, mas precisam de uma maior organização em relação às práticas escolares e aos interesses dos alunos.

Percebeu-se que, em ambas as respostas, os docentes reconhecem a importância das avaliações em larga escala, mas também entendem que elas não são os únicos fatores que determinam a qualidade da educação. Existem diversos outros fatores que devem ser associados à qualidade da educação, alguns desses fatores são citados por Dourado e Oliveira (2009, p. 205):

A qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos.

Há uma diversidade de fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem, e que certamente impactam na qualidade da educação. Alguns desses fatores não estão sob domínio do professor e nem da escola, mas sim no papel do Estado na garantia do direito à educação com qualidade. Avaliar sem levar em consideração os fatores intra e extraescolares, determinando que a qualidade da educação seja apenas o resultado da Prova SAEB, fortalece um discurso da meritocracia, responsabiliza de forma unilateral os docentes, estudantes e escolas, encobrendo desigualdades. Corroborando, Oliveira (2020) acrescenta que, por meio de um discurso que reforça e legitima a meritocracia, em especial em contextos sociais altamente desiguais, a OCDE vai difundindo uma lógica hegemônica na qual os números acabam expressando verdades, classificando sujeitos e instituições.

A problemática de associar a qualidade da educação exclusivamente aos resultados da Prova SAEB e ao IDEB torna-se ainda mais evidente a partir das respostas dos entrevistados à seguinte pergunta: Você acredita que os resultados das avaliações em larga escala são confiáveis e representam a qualidade do ensino?

6. O SAVEAL é o Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas, foi criado em 2001 e assim como o SAEB, realiza aplicação de testes a cada dois anos para as turmas dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, contemplando as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Nem sempre. Há, pelo que pude perceber por alguns comentários de colegas, uma certa "maquiagem" para a realização da prova, com a escolha dos melhores alunos ou a exclusão daqueles que apresentam baixo desempenho. Claro, isso parece ocorrer de modo pontual em algumas escolas, as quais não conheço, mas creio que isso faz o resultado parecer melhor do que o que seria se todos os alunos estivessem no censo escolar (Relato do Professor 1).

Já o Professor 2 respondeu: "Que sejam confiáveis, sim, mas creio que não sirvam como um termômetro capaz de medir integralmente a qualidade do ensino de uma instituição escolar".

Mesmo sendo cobrados por resultados, e mesmo dedicando grande parte do tempo para as atividades voltadas para a Prova SAEB, os docentes têm ciência de que não será essa a única avaliação que definirá a qualidade do ensino ofertado pelas escolas. As pressões sofridas pelas escolas e pelos atores da comunidade educativa podem provocar exclusões, segregações e corrupção dos dados. Para Sousa (2014), ao se enfatizar os produtos em detrimento dos processos, bem como ao não se considerar, nas análises dos resultados das provas, os contextos de produção e reprodução dos saberes escolares, difunde-se uma noção restrita de qualidade. Essa noção restrita de qualidade resulta em uma espetacularização de resultados a partir das performances apresentadas nos testes.

A busca para o alcance de indicadores educacionais cada vez mais altos leva as instituições a priorizarem disciplinas e conteúdos que caem nos testes, treinando estudantes, estimulando a competitividade e controlando os desempenhos e resultados. Freitas (2018) aponta que a padronização dos testes fornece as bases para o julgamento moral dos estudantes considerados "adequados" ou "inadequados". A proposta é eliminar os "tomates podres" antes que estraguem os bons e diminuam suas médias gerais, protegendo as escolas e contribuindo para o *marketing* de uma instituição sem estudantes com problemas.

Sendo assim, indagou-se aos professores: Como você observa o foco em Língua Portuguesa nestas avaliações em larga escala? Acha necessário para a aprendizagem dos estudantes ou é para atender exclusivamente o alcance dos indicadores educacionais? O Professor 1 respondeu: "Acho muito necessário, mas, às vezes, a pressão pelos resultados faz com que os professores tenham que focar demais em descritores em detrimento

de um trabalho mais abrangente". O Professor 2 apresentou a seguinte resposta:

O foco dado em Língua Portuguesa está voltado para as competências básicas de uma pessoa alfabetizada e letrada, contudo, o que precisa ser observado é como esse trabalho é realizado durante os três anos do Ensino Médio, pois, muitas vezes, a escola mantém os seus ideais pedagógicos e didáticos distantes desse objetivo e passa somente a cobrar no ano em que serão realizadas essas avaliações, deixando os professores e alunos sobrecarregados e a formação para o ENEM, um dos objetivos dos discentes desses anos, esquecida.

As questões apontadas pelos sujeitos da pesquisa, como pressão por resultados e professores sobrecarregados, refletem no culto à nota mais alta e no reducionismo curricular, priorizando os descritores de Língua Portuguesa para atender aos ditames da Prova SAEB, regulando a vida escolar e desconsiderando os interesses dos estudantes, implicando inclusive no acesso à universidade. O Professor 2 ressalta a importância dos conteúdos que ajudariam os estudantes na realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), já que são estudantes concluintes da Educação Básica, contudo, não são conteúdos vistos com a importância que deveria ter, devido ao estreitamento do currículo a fim de alcançar os resultados e ocupar uma boa posição no ranqueamento do IDEB.

Indagou-se aos sujeitos da pesquisa a seguinte questão: Você acredita que com o foco no IDEB, os estudantes foram beneficiados ou prejudicados para o ENEM? Explique sua resposta:

Os dois ao mesmo tempo. O trabalho com foco no IDEB ajuda em uma série de habilidades que também são cobradas no ENEM e atrapalha a execução de um trabalho mais pausado com a ementa, que também é cobrada. Assim, acredito que há uma compensação (Relato do Professor 1).

O Professor 2 também fez críticas e disse: "Prejudicado, pois tivemos que deixar de lado aquilo que é próprio da formação do ENEM para seguir as cobranças realizadas pela coordenação escolar".

Os docentes apontam os limites com o trabalho pedagógico focado no IDEB, principalmente o Professor 2, que argumenta prejuízos para os estudantes. Compreende-se que os professores não possuem autoria sobre os processos pedagógicos, seus planejamentos e modos de avaliar os estudantes. E ainda, observamos que em ano de aplicação

da Prova SAEB, todas as ações e projetos são voltados exclusivamente para esta avaliação oficial, desconsiderando o ENEM e as possibilidades de ingresso às universidades e faculdades.

Nesse contexto, perguntamos: Quais as vantagens e desvantagens das avaliações em larga escala para o seu ensino e para a aprendizagem dos estudantes?

Os alunos não costumam ver muito sentido nesse tipo de avaliação, o que causa uma recepção pouco entusiasmada das propostas, mesmo que seja de modo contextualizado. Quanto ao ensino, torna-se mais cansativo, pois o processo de planejamento envolve mais do que o que geralmente os documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), exigem. Não que esses descritores não façam parte, de algum modo, do que lá é proposto, mas o professor precisa estar consciente de mais um processo (Relato do Professor 1).

Para o Professor 2:

A vantagem é o fato de termos um guia para a produção das atividades pedagógicas e avaliações dos alunos. Já no campo da desvantagem, creio que houve um esquecimento de outras práticas importantes para os alunos, como a preparação para o ENEM.

Desse modo, observou-se o engessamento do currículo, das práticas pedagógicas e, principalmente, do interesse dos estudantes, reforçando uma prática pedagógica utilitarista, mecânica e pragmática, com a produção constante de simulados e o treinamento exaustivo dos alunos para os testes, formando sujeitos úteis, flexíveis, produtivos e competitivos.

Os professores são pressionados a cumprir as exigências das avaliações oficiais, a partir de práticas de *accountability*⁷ gerencialistas e meritocráticas, em um processo de fetichização por resultados.

No caso dos professores, por exemplo, a dimensão da responsabilização é particularmente delicada uma vez que estes profissionais têm que prestar contas a várias instâncias hierárquicas (do ministério aos diretores de escola), incluindo também outros elementos da comunidade educativa (entre os quais, os pais e os próprios estudantes) (AFONSO, 2009, p. 15).

Assim sendo, indagou-se: Você se sentiu ou se sente responsabilizado para o alcance do IDEB da escola?

Sim, pois, no sucesso ou no fracasso, normalmente se atribui ao professor a responsabilidade pelo desempenho da turma, ainda que o nosso trabalho

(que não nego ser talvez o mais importante) seja apenas um dos fatores que contribuem para isso (Relato do Professor 1).

Nessa mesma direção, o Professor 2 afirmou:

Sinto-me responsabilizado e ansioso, pois vai servir como forma de avaliação pessoal do meu trabalho, embora tenha plena consciência que outros fatores interferem diretamente na formação dos discentes.

Há um controle sobre a vida dos docentes, através da pressão e responsabilização por desempenhos favoráveis de seus estudantes nos testes, principalmente quando a escola está no topo do *ranking* do IDEB, como o caso da escola pesquisada, gerando ansiedade e culpabilização pelo sucesso ou fracasso.

Toda essa cobrança por resultados no ano de realização da Prova SAEB contribui para que os docentes se sintam apreensivos, mas aliviados após a sua aplicação, mesmo que, até a divulgação dos resultados, a pressão continue na escola, mas de forma mais branda, como foi colocado pelos entrevistados: Qual o sentimento com a aplicação da Prova SAEB? "Alívio. Depois da aplicação, sinto que tenho liberdade para produzir minhas aulas" (Relato do Professor 1). "Uma mistura de tranquilidade e ansiedade" (Relato do Professor 2).

Através da análise dos dados apresentados, observou-se que os professores de Língua Portuguesa dos 3º do Ensino Médio da escola investigada, nos anos de realização da Prova SAEB, estão imersos em uma responsabilização por resultados, como forma de prestação de contas do trabalho pedagógico desenvolvido. Apesar das críticas apontadas pelos sujeitos da pesquisa, não demonstram resistência a essas práticas de *accountability*, internalizando a responsabilidade por desempenhos favoráveis e atingimento de metas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A influência dos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial e da OCDE, nas políticas educacionais do Brasil, do final do século XX até os dias atuais, tem induzido uma legitimidade de discursos que atrelam a qualidade da educação a indicadores numéricos que desconsideram realidades complexas e desiguais, padronizando saberes, reduzindo o currículo, retirando

7. Segundo Afonso (2012), o significado do vocábulo *accountability* indica forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas que dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, que de forma autoritária responsabiliza as instituições escolares, as organizações e os indivíduos.

a autonomia e autoria docente, reforçado pela fala do Professor 1 que diz que após a aplicação da Prova SAEB terá “liberdade” para produzir suas aulas.

Sendo assim, a partir dos dados coletados, observou-se como a busca por resultados mensuráveis provoca uma sobrecarga de trabalho e uma responsabilização direta aos docentes, principalmente na escola investigada que possuía o maior IDEB do município e deveria permanecer no topo do *ranking*. A partir do discurso da meritocracia, os docentes são cooptados e induzidos a desenvolver seu trabalho pedagógico com foco no IDEB, mesmo entendendo as limitações e problemáticas para a formação dos estudantes, como se o alcance de uma “boa nota” dependesse exclusivamente do trabalho deles, como foi mencionado por um dos professores entrevistados: “no sucesso ou no fracasso, normalmente se atribui ao professor a responsabilidade pelo desempenho” (Relato do Professor 1).

Há um controle do trabalho docente, especialmente nos anos de aplicação da Prova SAEB. Em suas falas, os professores citam a falta de liberdade para o planejamento das aulas, devido às exigências de seguir os conteúdos baseados nos descritores da prova e a sobrecarga, pressão e ansiedade que advém dessa cobrança excessiva por resultados e que se sobrepõe à autonomia docente e aos interesses dos estudantes, a exemplo das possibilidades podadas para o ingresso deles ao ensino superior.

A escola onde foi realizada a pesquisa tem superado a nota do IDEB a cada edição da avaliação e superado as metas estabelecidas pelo INEP. Contudo, a instituição pesquisada, apesar de todos os esforços dos professores do 3º ano do Ensino Médio, deixa de ser a maior nota das escolas de Ensino Médio do município de Teotônio Vilela/AL, ficando em segundo lugar. A escola que ocupa atualmente o primeiro lugar possui IDEB 4,5, ultrapassando a média estadual e nacional.

As políticas de avaliação têm provocado a competitividade entre as escolas alagoanas, através do estabelecimento de metas, imposição de *rankings*, distribuição de recursos financeiros a partir dos resultados nas avaliações oficiais, ênfase em performances positivas de escolas e estudantes, reduzindo a qualidade da educação em aspectos quantitativos. Para isso, criam mecanismos de cooptação dos docentes que se sentem pressionados

e coagidos a seguir propostas que não consideram aspectos intra e extraescolares.

Destarte, em uma análise geral do cenário alagoano, há um empenho das redes de ensino para alavancar os indicadores educacionais. Das 21 escolas que obtiveram média 10.0 no último IDEB, 5 são de Alagoas, inclusive destas, 1 é do município de Teotônio Vilela. No entanto, há uma invisibilidade da responsabilização docente, das técnicas de auditoria, vigilância, controle em busca pelo sucesso de resultados como espetáculo de uma educação de qualidade que não traduz a realidade.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almeida Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 01 de março de 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo**: Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. A qualidade da educação: Perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ksgm5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/>. Acesso em: 12 de mai. 2024.

FERREIRA, Viviane Maria da Silva; SILVA, Givanildo. A política de responsabilização educacional para os profissionais do ensino. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, 9(30), 2023. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/4407>. Acesso em: 19 de ago. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB**. Brasília: INEP, 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Da promessa de futuro à suspensão do presente**: a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira. 1 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2020.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3nMScNcgg4HFXrrMTTtsGtc/>. Acesso em: 15 de fev. 2024.

SOUSA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/vBHXjvFnW6gk6DWpJZzTzNJ/>. Acesso em: 29 de jul. 2024.