**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO**

ELISMARA ZAIAS KAILER

**PROGRAMA AVALIAÇÃO: REPRESENTAÇÕES SOBRE OS USOS DOS
RESULTADOS NA ESCOLA POR PROFESSORES E EQUIPES DE GESTÃO**

(VERSÃO CORRIGIDA)

**SÃO PAULO
2017**

ELISMARA ZAIAS KAILER

**PROGRAMA AVALIAÇÃO: REPRESENTAÇÕES SOBRE OS USOS DOS
RESULTADOS NA ESCOLA POR PROFESSORES E EQUIPES DE GESTÃO**

(VERSÃO CORRIGIDA)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sonia Teresinha de Sousa Penin.

**SÃO PAULO
2017**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
37.06
Z21u | Kailer, Elismara Zaias
Programa <i>Avaliação</i> : representações sobre os usos dos resultados na escola por professores e equipes de gestão / Elismara Zaias Kailer; orientação Sonia Teresinha de Sousa Penin. São Paulo: s.n., 2017.
200 p.; tabs.; anexos; apêndice

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Análise de dados 2. Avaliação de programas educacionais (Resultados) 3. Programa Avaliação I. Penin, Sonia Teresinha de Sousa, orient. |
|---------------|--|
-

Bibliotecária Nicolly Leite – CRB/8-8204

TERMO DE APROVAÇÃO

Elismara Zaias Kailer

**PROGRAMA AVALIAÇÃO: REPRESENTAÇÕES SOBRE OS USOS DOS
RESULTADOS NA ESCOLA POR PROFESSORES E EQUIPES DE GESTÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Sonia Teresinha de Sousa Penin

Instituição: USP

Julgamento:

Prof.^a Dr.^a Adriana Bauer

Instituição: USP

Julgamento:

Prof.^a Dr.^a Elba Siqueira de Sá Barretto

Instituição: USP

Julgamento:

Prof.^a Dr.^a Clarilza Prado de Sousa

Instituição: PUC-SP

Julgamento:

Prof.^a Dr.^a Silvana Stremel

Instituição: UTFPR

Julgamento:

Dedico aos meus pais Cecília e Hilário, ao meu irmão Herofen e ao meu marido
Thiago.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela presença em todos os momentos dessa caminhada.

À minha orientadora, professora Dr.^a Sonia Teresinha de Sousa Penin, pela confiança, paciência, comprometimento e pelas valiosas orientações para a conclusão desse trabalho.

Às professoras da banca examinadora, Dr.^a Adriana Bauer, Dr.^a Clarilza Prado de Sousa, Dr.^a Elba Siqueira de Sá Barretto e Dr.^a Silvana Stremel, pelas contribuições no momento da avaliação da tese.

Ao meu marido, Thiago, pelo amor e carinho, paciência, compreensão e incentivo durante todo o decorrer do curso. Seu jeito peculiar de encarar a vida e me motivar foram essenciais nessa caminhada.

Ao meu pai que sempre me incentivou a ir além e acreditou em meu potencial. Poder contar com sua sabedoria foi essencial.

À minha mãe (*sempre presente*). Saudades.

Ao meu irmão, Herofen, por todo apoio, compreensão, encorajamento, companheirismo e presença constante nessa etapa da vida. À Evelin pelo carinho e incentivo nesse percurso.

À Maria, Wilson e Priscila, família querida, pela cumplicidade, apoio incondicional e cuidados tão singelos nessa caminhada.

À Tia Inês pelo zelo, cuidado e amor de mãe. À Lúcia pela torcida e carinho.

À Cris pela escuta sensível, pela compreensão e pelo companheirismo no dia a dia. Compartilhar de tantos momentos da vida pessoal e profissional me proporcionaram muitas aprendizagens.

Às amigas do grupo de trabalho referente à Gestão Educacional da UEPG: Beatriz, Bruna, Clicia e Paola pelos estudos, pelas reflexões e pelos momentos tão valiosos que compartilhamos nesses anos. Agradeço imensamente pelo apoio e companheirismo.

Aos amigos Christin, Esther, Érico, Kelly, Juliana e Paula pelo apoio, torcida e alegrias que me proporcionaram em tantos momentos.

À dona Rose, minha moradia em São Paulo, pela partilha nessa caminhada.

À professora Ercília por me inserir no campo da pesquisa acadêmica e pelos ensinamentos tão preciosos.

Aos colegas do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, pelo apoio. Em especial, às chefias de departamento, professoras Graça e Mabel, e ao coordenador do curso de Pedagogia, professor Carlos.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação – GEPPEA, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG, por todos os momentos de discussões e aprendizagens. Em especial, à professora Mary Ângela Teixeira Brandalise pelo apoio e incentivo para a pesquisa no campo da avaliação educacional.

Aos meus alunos do curso de Pedagogia da UEPG pela compreensão, convivência e partilha de conhecimentos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP, pelos ensinamentos.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP, por todo auxílio e orientação durante esses anos.

À Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, estado do Paraná, pela autorização para realização da pesquisa, e às escolas e aos seus profissionais, por terem aceitado participar desse estudo.

KAILER, Elismara Zaias. **Programa Avaliação**: representações sobre os usos dos resultados na escola por professores e equipes de gestão. 2017. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo discutir as representações de professores e de equipes de gestão a respeito das contribuições dos usos dos resultados do programa *Avaliação* para a organização do trabalho pedagógico no cotidiano das escolas. O referencial teórico-metodológico envolveu as contribuições de Henri Lefebvre (1981, 1983, 2001) relacionadas ao conceito de representações, bem como as de autores que abordam a avaliação em larga escala no contexto educacional: Bauer et al. (2015, 2017), Silva, Gimenes e Moriconi et al. (2013), Sousa (2010, 2013), Vianna (2003), Werle (2010), dentre outros. A pesquisa configura-se como qualitativa e utilizou como procedimentos metodológicos tanto a análise documental para caracterização das escolas pesquisadas como entrevistas semiestruturadas com professores, equipes de gestão escolar e equipe do comitê de avaliação do programa *Avaliação* da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, estado do Paraná. A análise das representações dos sujeitos envolvidos, articulada a dados obtidos em documentos, possibilitou identificar que o programa é utilizado, em diferentes dimensões e grandezas, como suporte para melhoria das atividades desenvolvidas na escola (formação contínua de professores e de coordenadores pedagógicos; acompanhamento das atividades pedagógicas na escola pela Secretaria Municipal de Educação, pela equipe de gestão escolar e pelos professores; trabalho de forma individual sobre as dificuldades dos alunos; e autoavaliação do sistema de ensino e da escola). Contudo, a análise também sugere diversos limites intra e extraescolares para o uso pedagógico desses resultados. Deste modo, avançar nas possibilidades de utilização mais efetiva dos resultados da avaliação (de qualquer tipo) para a melhoria do ensino e da aprendizagem é tarefa possível de ser trabalhada nas escolas e estimulada pelos sistemas de ensino e, ainda, em cursos de formação inicial de professores.

Palavras-chave: Usos dos resultados. Avaliação em larga escala. Programa *Avaliação*.

KAILER, Elismara Zaias. **Programa Avaliação (Evalu[Action] Program): Teachers' and management staff's representations of the use of school results.** 2017. 196 p. Thesis (PhD in Education) - Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2017.

ABSTRACT

This research aimed at discussing the representations teachers and management staff have of the contribution of use of school results in the program *Avaliação (EvaluAction)* regarding the organization of the teaching work in the school's routine. The theoretical-methodological literature includes the contributions of Henri Lefebvre (1981, 1983, 2001) related to the concept of representations as well as other authors who address evaluation on a large scale in the education environment: Bauer et al. (2015, 2017), Silva, Gimenes and Moriconi et al. (2013), Sousa (2010, 2013), Vianna (2003), Werle (2010), among others. It is a qualitative study employing methodological procedures of document analysis to classify the schools researched and semi-structured interviews with teachers and school management staff and the evaluation committee of the program *Avaliação (EvaluAction)* of the Municipal Education Secretariat in Ponta Grossa – PR. The analysis of the representations of the subjects involved, articulated with data obtained from the documents, made it possible to identify that the program is used in different dimensions and quantities as a support to improve the activities developed at schools (teachers' and coordinators' continuous development; follow-up of the teaching activities in the schools by the Municipal Education Secretariat, the school management and teachers; individual remedial work to cater for students' difficulties; self-evaluation of the school and the education system). However, the analysis also suggests several intra and extra-school limits for the pedagogical use of these results. Advancing the possibilities of using more effectively evaluation results (of any kind) for the improvement of teaching and learning is a possible task to be worked on in schools and motivated by the teaching systems and also in the teachers' initial education courses.

Keywords: Use of results. Evaluation on a large scale. Programa *Avaliação (EvaluAction)* Program).

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
AVA	Avaliação do Rendimento Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
PAEBES	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROMASE	Programa Municipal de Avaliação do Sistema de Ensino
SADEJ	Sistema de Avaliação de Desempenho Escolar de Jaguaruana-CE
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1 – Uso dos resultados da avaliação	38
Tabela 1 – Quantidade de teses e dissertações sobre avaliação em larga escala (2012-2016), por ano	47
Tabela 2 – Quantidade de teses e dissertações sobre avaliação em larga escala (2012-2016), por região	48
Tabela 3 – Quantidade de teses e dissertações sobre avaliação em larga escala (2012-2016), por Instituição de Ensino Superior	48
Tabela 4 – Quantidade de teses e dissertações sobre o uso dos resultados das avaliações em larga escala no contexto escolar (2012-2016)	51
Tabela 5 – Categorização das teses e dissertações sobre o uso dos resultados da avaliação em larga escala no contexto escolar (2012-2016)	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações sobre o uso dos resultados das avaliações em larga escala no contexto escolar (2012-2016)	52
Quadro 2 – Dimensões contextuais da atuação da política	86
Quadro 3 – Perfil dos profissionais participantes da pesquisa da Escola Roxa	94
Quadro 4 – Perfil dos profissionais participantes da pesquisa da Escola Amarela	96
Quadro 5 – Perfil dos profissionais participantes da pesquisa da Escola Azul	99
Quadro 6 – Perfil dos profissionais participantes da pesquisa da Escola Verde	102
Quadro 7 – Perfil da equipe de gestão pertencente ao comitê de acompanhamento do programa <i>Avaliação</i> na Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa	104

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
 CAPÍTULO 1 – AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL E OS USOS DOS RESULTADOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL	 21
1.1 Avaliações em larga escala no contexto brasileiro: reflexões iniciais	21
1.2 Usos dos resultados das avaliações em larga escala no contexto educacional	32
1.3 Usos dos resultados das avaliações em larga escala no contexto escolar: limites e possibilidades	39
1.4 A pesquisa sobre avaliação em larga escala no Brasil	46
 CAPÍTULO 2 – TENDÊNCIAS E INICIATIVAS DE AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA MUNICIPAIS NO CONTEXTO BRASILEIRO	 58
2.1 Usos dos resultados das avaliações em larga escala municipais	61
2.2 Programa <i>Avaliação</i> : iniciativa de avaliação externa no município de Ponta Grossa-PR	66
2.2.1 O Programa <i>Avaliação</i> e suas características	68
 CAPÍTULO 3 – ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	 78
3.1 As contribuições da teoria das representações de Henri Lefebvre para compreensão das manifestações de professores e de equipes de gestão a respeito dos usos dos resultados do programa <i>Avaliação</i> no contexto escolar	78
3.2 Sobre a metodologia da pesquisa: instrumentos metodológicos, coleta e análise dos dados	88
3.3 Caracterização das escolas e dos sujeitos da pesquisa	92
3.3.1 Escola Roxa	92
3.3.2 Escola Amarela	95
3.3.3 Escola Azul	98
3.3.4 Escola Verde.....	101

CAPÍTULO 4 – REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES E DE EQUIPES DE GESTÃO SOBRE OS USOS DOS RESULTADOS DO PROGRAMA AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR	106
4.1 Representações sobre os usos dos resultados do programa Avaliação pela equipe de gestão do comitê de avaliação da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa	106
4.2 Representações de professores e de equipes de gestão escolar sobre os usos dos resultados do programa Avaliação no contexto escolar	113
4.2.1 Representações sobre avaliação em larga escala: o programa Avaliação	114
4.2.2 Usos dos resultados do programa Avaliação no contexto escolar	124
4.2.3 Programa Avaliação e os usos dos resultados na escola: contribuições, limites e possibilidades	142
4.2.4 Usos dos resultados do programa Avaliação no contexto escolar: articulando algumas representações	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIAS	159
APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA (2012-2016)	171
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM EQUIPE DE GESTÃO DO COMITÊ DE AVALIAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	192
APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM EQUIPES DE GESTÃO ESCOLAR	194
APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES	198

INTRODUÇÃO

A avaliação tem adquirido centralidade no quadro das políticas educacionais no Brasil, configurando-se como um dos aspectos fundamentais para tomadas de decisão, que vão desde a formulação de políticas até o contexto da prática. Ou seja, encontra-se presente no contexto das reformas, inovações, programas, projetos, currículo, instituições, sistemas e escolas (DIAS SOBRINHO, 2003). No campo educacional, a partir dos anos 2000, a política de avaliação avançou bastante no cenário brasileiro com a criação de sistemas nacionais de avaliações. Simultaneamente a estes, estados e municípios também têm organizado seus sistemas próprios de avaliação em larga escala, sob a justificativa da promoção da qualidade do ensino.

Nesse cenário, inúmeras são as pesquisas que têm se debruçado a estudar os sistemas nacionais, estaduais e municipais de avaliação, sob os mais diversos enfoques, quais sejam: implantação e implementação de políticas, implicações da avaliação em larga escala na escola, avaliação em larga escala e formação de professores, articulação com as políticas curriculares, usos dos resultados das avaliações na escola, entre outros tantos temas.

Ao refletirmos sobre as avaliações em larga escala¹, sinalizamos, a partir de Vianna (2003, p. 26), que:

A avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional, necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos.

¹ No presente trabalho, utilizaremos os termos avaliação em larga escala e avaliação externa como sinônimos. Compreendemos, a partir de Werle (2010), que a avaliação externa pode indicar a avaliação de escolas por profissionais ou instituições externos ao contexto; já o termo avaliação em larga escala pode envolver um processo de avaliação de uma rede de ensino, por exemplo, também realizado por profissionais ou instituições externos. Desse modo, a avaliação em larga escala é uma avaliação externa às escolas avaliadas. “O interessante de agregar o termo avaliação externa com a informação de que é ‘em larga escala’ é que indica o tipo de avaliação e sua abrangência” (WERLE, 2010, p. 22).

Argumentamos nessa tese que as avaliações em larga escala podem, com efeito, promover melhorias nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições escolares quando há um uso pedagógico sistematizado dos resultados para a organização de propostas de intervenções nas escolas.

Desse modo, entendemos que as avaliações em larga escala podem apontar possibilidades de mudanças e de melhorias nos processos de ensino e aprendizagem na escola. Entretanto, a finalidade para os usos dos resultados precisa direcionar contribuições ao processo educacional e ser compreendida como um recurso pedagógico para o planejamento de ações nesse espaço.

Considerando a possibilidade de os municípios organizarem seus sistemas próprios de avaliação, como uma proposta mais próxima da realidade das escolas e, portanto, menos verticalizada (WERLE, 2010), analisamos na presente pesquisa o programa *Avaliação*, do município de Ponta Grossa, estado do Paraná-PR. Tal programa, criado em 2014, tem se constituído como uma iniciativa de avaliação em larga escala da rede pública municipal de ensino. Avalia alunos dos 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Nosso interesse em pesquisar essa iniciativa de avaliação justifica-se por sua recente implantação no município, pela necessidade de se compreender o modo como as equipes de gestão e os professores fazem uso dos resultados dessa avaliação no contexto escolar e também em decorrência das escassas pesquisas que discutem especificamente os usos na escola dos resultados dos sistemas municipais de avaliação.

Ao refletir sobre os usos dos resultados no contexto educacional, Oliveira (2013) aponta duas perspectivas, a saber: a primeira com o objetivo de proporcionar melhorias na educação por meio de um processo de reflexão e de debate dos resultados articulados às diferentes realidades educacionais; já a segunda está relacionada às tentativas de simplesmente melhorar os resultados nos testes proporcionados por essas avaliações, o que pode significar a preparação dos alunos para os exames, sem que necessariamente se dê a aprendizagem.

Investigar o modo como as instituições escolares têm feito uso dos resultados no contexto da prática torna-se importante para compreendermos as diferentes formas de apropriação desses resultados e quais os significados que os profissionais desses espaços atribuem aos usos dos resultados no cotidiano das escolas. Nesse sentido, Silva, Gimenes e Moriconi et al. (2013, p. 5) ressaltam que:

[...] se é desejável melhorar os resultados educacionais e se há ações de gestão que, de uma forma ou de outra, buscam incentivar, engajar e, eventualmente, apoiar escolas e professores para o alcance desse objetivo, torna-se fundamental pensar como isso está sendo feito por profissionais das escolas e pela gestão das redes de ensino de que fazem parte, e que lições podemos tirar dessas ações.

Portanto, o presente trabalho busca investigar as representações de equipes de gestão e de professores sobre os usos dos resultados do programa *Avaliação* no contexto escolar. A pergunta orientadora da tese centrou-se no seguinte questionamento: As representações de professores e de equipes de gestão sobre os usos dos resultados do programa *Avaliação* revelam contribuições para melhorias das práticas pedagógicas² na escola?

Dessa maneira, a proposição diretiva inicial da pesquisa foi a de que as representações de professores, de equipes de gestão das escolas e da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa a respeito dos usos dos resultados do programa *Avaliação* pareciam indicar poucas contribuições às práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar, tendo em vista a falta de discussão sistematizada a fim de orientar as possibilidades de usos na escola.

Entretanto, vale destacar que durante o processo de desenvolvimento da presente pesquisa e da análise dos dados colhidos, a proposição diretiva foi

² A partir de Franco (2008, p. 154), entendemos que as práticas pedagógicas são complexas, multifatoriais e organizadas intencionalmente para atender a expectativas educacionais de uma determinada comunidade social. Pressupõe-se a existência de um coletivo em práticas que “se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação ou ainda por imposição”. As práticas docentes referem-se às práticas desenvolvidas pelos professores nos contextos escolares. Logo, “a prática docente é prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação” (FRANCO, 2008, p. 160).

reconsiderada a partir das evidências obtidas na investigação, conforme apresentaremos na discussão sobre a análise das representações das equipes de gestão e de professores sobre os usos dos resultados do programa *Avaliação* no contexto escolar.

Dessa forma, o objetivo geral da presente pesquisa foi:

- Discutir as representações de professores e de equipes de gestão a respeito das contribuições dos usos dos resultados do programa *Avaliação* para a organização das práticas pedagógicas nas escolas.

A partir do objetivo geral, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- Analisar as representações de professores a respeito dos usos dos resultados do programa *Avaliação* nas práticas docentes desenvolvidas com seus alunos;
- Analisar as representações das equipes de gestão escolar a respeito dos usos dos resultados do programa *Avaliação* para a organização das práticas pedagógicas na escola; e
- Identificar e compreender as representações da equipe de gestão do programa *Avaliação* da Secretaria Municipal de Educação a respeito dos usos dos resultados no contexto escolar.

Como abordagem teórico-metodológica, optamos por utilizar as contribuições da teoria das representações de Henri Lefebvre (1981, 1983) a fim de identificar os sentidos atribuídos pelas equipes de gestão e de professores a respeito dos usos dos resultados do programa *Avaliação* na escola. Desse modo, procedemos à análise das manifestações dos sujeitos na vida cotidiana de quatro escolas da rede pública de ensino do município de Ponta Grossa-PR. Utilizamos como procedimentos metodológicos entrevistas semiestruturadas realizadas com representantes da equipe de gestão do comitê de avaliação da Secretaria Municipal de Educação, com equipes de gestão escolar das

instituições de ensino e também com professores de 3º e 5º anos dessa rede municipal de ensino. Ademais, realizamos a análise de um documento referente ao relatório de avaliação do programa *Avaliação* e dos projetos político-pedagógicos das escolas para descrição destas instituições.

A tese se encontra estruturada em quatro capítulos. No primeiro, discorremos sobre a avaliação em larga escala no Brasil e os usos dos resultados no contexto educacional, mencionamos os limites e possibilidades desses usos, bem como tratamos da pesquisa sobre avaliação em larga escala no Brasil.

No segundo capítulo, abordamos as tendências e as iniciativas municipais de avaliação em larga escala no contexto brasileiro; apresentamos a iniciativa de avaliação externa no município de Ponta Grossa-PR – o programa *Avaliação* – e suas características.

No terceiro capítulo, explicitamos a abordagem teórico-metodológica empregada na pesquisa. Baseamo-nos nas contribuições da teoria das representações de Henri Lefebvre no que concerne à compreensão das manifestações de professores e de equipes de gestão a respeito dos usos dos resultados do programa *Avaliação* no contexto escolar. Ainda nesse capítulo, apresentamos os instrumentos metodológicos, de coleta e análise dos dados, bem como a caracterização das quatro escolas e dos 36 sujeitos da pesquisa (23 professoras, seis coordenadoras pedagógicas, três diretoras e quatro representantes do comitê de avaliação do programa *Avaliação* da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa).

No quarto capítulo, analisamos as representações de professores e de equipes de gestão sobre os usos dos resultados do programa *Avaliação* no contexto escolar, a partir de entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa. Primeiramente, examinamos as representações sobre os usos dos resultados do programa *Avaliação* pela equipe de gestão do comitê de avaliação da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, e, em seguida, as representações de professores e de equipes de gestão escolar. Posteriormente, indicamos as contribuições, os limites e as possibilidades dos usos dos resultados do

programa na escola, a partir das representações de professores e de equipes de gestão escolar. Em uma síntese, articulamos algumas representações dos sujeitos de pesquisa sobre os usos dos resultados do programa *Avaliação* no contexto das instituições de ensino.

CAPÍTULO 1

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL E OS USOS DOS RESULTADOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

O presente capítulo tem como objetivo refletir a respeito das avaliações em larga escala no Brasil, bem como os usos dos resultados no contexto educacional e, de forma mais específica, como estes têm sido utilizados na escola por professores e equipes de gestão escolar. Para tanto, inicialmente estruturamos algumas reflexões sobre as avaliações em larga escala no Brasil, considerando as tendências de avaliação de sistemas e suas relações com as discussões sobre qualidade do ensino. Ato contínuo, estruturamos apontamentos a respeito dos usos dos resultados das avaliações em larga escala no contexto educacional e, posteriormente, com ênfase na escola. Nesse sentido, também apresentamos um panorama das pesquisas acadêmicas que abordaram os usos na escola dos resultados das avaliações em larga escala.

1.1 Avaliações em larga escala no contexto brasileiro: reflexões iniciais

Ao direcionarmos o estudo em torno da avaliação, atentamos ao que assinala Dias Sobrinho (2003), que assevera não ser uma tarefa simples tratar do objeto e dos objetivos da avaliação, justamente pela grande quantidade de objetos existentes, assim como a multiplicidade dos efeitos que se pretende produzir com ela. Em suas palavras: “A pluralidade de modos de constituição do objeto está diretamente vinculada à complexidade da avaliação, tanto do ponto de vista das concepções, quanto das práticas” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 135). Assim, este pesquisador sinaliza que a avaliação é uma construção histórica, social, um conjunto de práticas e formas variadas que possui relações interativas com outras produções sociais e históricas em que se insere.

Brandalise (2010) também indica que a avaliação não se encontra dissociada do contexto histórico, político e social em que ela se concretiza, pois

se configura como um processo constante de construção e de reconstrução. Esse processo requer, também, “um questionamento contínuo sobre a visão de homem, de mundo e de sociedade que se quer e deseja construir” (BRANDALISE, 2010, p. 60).

Bauer e Tavares (2013) assinalam que, no Brasil, as avaliações de sistemas começaram a ser expandidas no final da década de 80, com a proposição do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º grau. Sousa e Oliveira (2010) ressaltam que, a partir de 1995, as questões relacionadas aos processos avaliativos para a melhoria da qualidade do ensino e ao papel do Estado na educação, atrelados à avaliação em larga escala, adquirem centralidade no debate educacional.

Nessa perspectiva, é notória a presença de estímulos e de influências de agências internacionais delineando as propostas de avaliação de sistemas. O Sistema de Avaliação da Educação no Brasil (Saeb), por exemplo, “passa a ser financiado pelo Banco Mundial e, conseqüentemente, sofre transformações de acordo com a mudança de seus agentes, influências de concepções, pesquisas e técnicas avaliativas internacionais (Bonamino, 2002)” (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 795).

O Saeb avalia o desempenho dos alunos de Ensino Fundamental e Médio, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Atualmente conta com três avaliações em larga escala, a saber: a) Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), criada em 1990, aplicada para os 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e para o 3º ano do Ensino Médio, sendo realizada de dois em dois anos; b) Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil, criada em 2005, e também aplicada de dois em dois anos para os 5º e 9º anos do Ensino Fundamental; e c) Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), criada em 2013 e aplicada ao 3º ano do Ensino Fundamental. Ademais, há a Provinha Brasil, criada em 2007, avaliação diagnóstica e instrumento pedagógico para gestores e professores alfabetizadores, aplicada ao 2º ano do Ensino Fundamental.

Posteriormente, com a materialização do Saeb, sistemas próprios de avaliação foram sendo criados pelos estados e pelos municípios brasileiros. Na esfera estadual, de acordo com Bauer et al. (2017), dos 27 estados da federação, 20 já possuem iniciativas próprias de avaliação em larga escala (são eles: Acre, Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rondônia, São Paulo e Tocantins).

No âmbito municipal, as pesquisas de Bauer et al. (2015, 2017) apontam diversas iniciativas de sistemas próprios de avaliações em larga escala. Em análise realizada com objetivo de investigar as iniciativas delineadas nos 5.532 municípios brasileiros, dos 4.309 que retornaram o instrumento questionário apontando as iniciativas em voga, 1.573 municípios indicaram proposições de iniciativas de avaliação própria, sendo 1.302 referentes à avaliação de alunos.

Bonamino e Sousa (2012), ao discutirem sobre as tendências atuais de avaliação de sistemas no Brasil, considerando as análises dos desenhos das avaliações em desenvolvimento, estruturam três gerações de avaliações em larga escala da educação básica no país, pressupondo que elas “coexistem no âmbito das redes de ensino; daí a necessidade de se tomar tal classificação como um recurso analítico” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 375).

Sintetizando tais reflexões, as pesquisadoras apontam que a primeira geração de avaliação em larga escala tem como objetivo acompanhar a evolução da qualidade da educação. De maneira geral, há divulgação dos resultados das avaliações na *internet* para consulta pública, assim como em outros meios midiáticos, sem a devolutiva direta para as escolas. Como exemplo, as autoras citam o Saeb. Cabe ressaltar também que as autoras identificam que nas avaliações de segunda e terceira gerações, considerando os resultados das provas aplicadas aos alunos, podem subsidiar políticas de responsabilização, com certas consequências àqueles que fazem parte da escola. Quando as consequências são simbólicas, podem ser denominadas de *low stakes* ou de responsabilização branda. Em contrapartida, quando há a incidência de consequências mais sérias, como algum tipo de punição ou premiação pelos

resultados de alunos e escolas, são chamadas de *high stakes* ou de responsabilização forte.

Com relação às características das avaliações de segunda geração, podemos destacar que a divulgação dos resultados é realizada publicamente e há um retorno específico para as escolas, sem se designar consequências materiais. O que pode acontecer, nesse caso, são consequências simbólicas de apropriação dos dados pela escola e pela comunidade, fator que é capaz de mobilizar as instituições escolares para a realização de melhorias neste espaço, bem como pressão por parte dos pais, do entorno e da própria escola. Como exemplo, as pesquisadoras indicam a Prova Brasil.

As avaliações que podem ser inseridas na terceira geração, ainda de acordo com Bonamino e Sousa (2012), referenciam as políticas de responsabilização forte que podem incluir mecanismos de remuneração de acordo com os resultados apresentados por cada realidade escolar, tendo em vista as metas previamente estabelecidas. Como exemplo, é possível citar as iniciativas de avaliações de sistemas estaduais e municipais.

Assim, ao refletirmos a respeito das avaliações em larga escala no contexto brasileiro, podemos afirmar, de acordo com Lima (2012, p. 15), que a avaliação tem adquirido centralidade no quadro das políticas educacionais não apenas no que diz respeito às dimensões de controle e de regulação. “A avaliação educacional, mais do que isso, é uma das máximas expressões, substantivas, das políticas educacionais contemporâneas, seja em escala nacional e local, seja em escala transnacional”.

Nessa direção, Nogueira e Almeida (2013) também apontam que essa expansão da avaliação no contexto da educação nacional é concretizada tanto em instrumentos de avaliação como na forma pela qual o tema adentrou na agenda da política educacional, no que tange à perspectiva de controle a partir das avaliações.

Nesse contexto, Gatti (2013, p. 59) assinala que:

As avaliações e suas matrizes, as comparações e indicadores e metas propostos, sem um questionamento mais sério, ao longo do tempo, de seus fundamentos, origem e pertinência, são erigidas de modo funcional e fragmentário, em eixo das ações políticas em educação. Se, em seu início essas avaliações eram apresentadas como apenas diagnósticas, elas passaram a ser tomadas como a grande política de currículo educacional e, mais recentemente, como política definidora de equidade social.

De fato, reiterando as colocações da autora, atualmente não há como definir políticas públicas ou encaminhamentos da gestão educacional sem levar em consideração as avaliações externas (PINTO, 2014). Estas, por sua vez, têm atuado como mecanismo de controle da qualidade no país, instigando, muitas vezes, indagações sobre o caráter de melhorias para o âmbito da educação.

Nesta direção, tendo como base as proposições de Dias Sobrinho (2003), é importante destacar que não se exclui a importância da avaliação como instrumento imprescindível para reformas de instituições e de sistemas, mas é necessário discutir as bases epistemológicas da avaliação que emergem da concepção de mundo, de homem e de sociedade que precisam ser vinculadas aos efeitos pedagógicos, éticos e políticos que produz, tendo em vista a complexidade inerente à avaliação.

A partir das considerações de Lima (2012), é possível apontar que, quando nos referimos aos argumentos a respeito da legitimação da introdução ou da intensificação das modalidades e processos avaliativos presentes no âmbito educacional, seja a avaliação de alunos, de professores ou da escola, precisamos levar em conta os seguintes aspectos:

[...] a ideia de crise da escola e de perda da qualidade, pretensamente derivadas da democratização do acesso; o desenvolvimento profissional de professores, numa base competitiva e de gestão de recursos humanos; a necessidade de adequação do sistema escolar às necessidades da economia e à respectiva produção de competências e habilidades economicamente valorizáveis, em busca de vantagens competitivas [...] (LIMA, 2012, p. 16).

Considerando tais aspectos, Freitas (2013) infere que o contexto educacional tem vivenciado o que intitula de cultura da auditoria (*accountability*),

no sentido de que seu uso seja direcionado, especificamente, para responsabilização dos sujeitos no contexto da escola e para justificar o controle das ações desenvolvidas nesse espaço. Nessa direção, as políticas acabam por isolar as variáveis que incidem sobre a aprendizagem, bem como o uso dos resultados da avaliação no contexto da prática pedagógica na escola. Dias Sobrinho (2003) explica que os efeitos do *accountability* estão relacionados à constituição de uma nova cultura gerencial, a qual se sustenta na lógica do mercado, visando ao lucro e instaurando a competitividade no contexto educacional.

Afonso (2009), ao discutir alguns aspectos relacionados ao *accountability*, destaca a ênfase das políticas neoliberais ao longo da década de 1980 e o impulso dos mecanismos de responsabilização nessas políticas. Interessante apontar que:

A avaliação dos sistemas educativos aparece doravante associada à responsabilização pelos resultados escolares dos alunos, sendo estes obtidos, sobretudo, pela utilização dos testes estandardizados. Essa prática acaba, assim, por contribuir para divulgação de uma associação entre conceitos que são diferenciados: se a *prestação de contas* pelos resultados obtidos pressupõe a avaliação, esta última não implica necessariamente a prestação de contas (AFONSO, 2009, p. 44, grifos do autor).

Ou seja, entender a avaliação em larga escala apenas como prestação de contas e desvinculá-la das potencialidades de possíveis mudanças no contexto da prática, pode gerar interpretações equivocadas sobre as possibilidades de uso dos resultados no âmbito da escola, conforme já mencionado. Nesse sentido, Sousa e Oliveira (2010, p. 798) assinalam que o uso desses resultados está relacionado a uma disputa ideológica em que, de um lado, “verificamos a expectativa de uma gestão de sistema ancorada em uma racionalidade instrumental, com perspectiva de gerar maior eficiência. De outro, a ideia da autonomia dos processos educativos no âmbito da escola, enfatizando processos de autoavaliação”.

Nessa direção, a forma de organização e o uso dos resultados das avaliações em larga escala, tanto na gestão educacional como nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, variam de uma realidade para a outra, de acordo com a proposta estruturada, os objetivos delineados e as concepções imbricadas nesse processo.

Brooke (2013) também assevera que há uma variedade de políticas que dependem das informações e dos resultados obtidos a partir das avaliações; tais políticas não se restringem apenas aos aspectos de acompanhamento pedagógico, mas podem direcionar recursos físicos e financeiros para as instituições escolares, bem como incentivos econômicos aos professores por meio da bonificação, por exemplo. Assim, o uso dos resultados das avaliações em larga escala pode estar direcionado para a formulação e reformulação de políticas, articulações com mudanças das propostas curriculares das redes de ensino, bem como para o uso específico dos resultados no contexto da escola pelas equipes de gestão escolar na organização do trabalho pedagógico, e pelos professores em sala de aula.

A partir dos sistemas de avaliações inseridos no contexto brasileiro, entende-se que, por um lado, houve um avanço no sentido da busca pela qualidade na/da educação (uma vez que o discurso das políticas enfatiza a busca pela qualidade e por mudanças), bem como a realização de um diagnóstico da educação. Entretanto, a intencionalidade presente nas políticas e a ênfase, muitas vezes, no controle e no resultado para a responsabilização das instituições escolares, têm gerado debates a respeito da relação entre a qualidade do ensino e as avaliações em larga escala com foco na escola.

Ao discorrer a respeito da relação entre qualidade da educação e avaliação, Amaro (2013) infere que a primeira envolve diversas variáveis que precisam estar articuladas no desenvolvimento e no acompanhamento do trabalho pedagógico organizado no contexto escolar. “Este não deve ser entendido como controle por parte do Estado ou políticas de responsabilização, mas como uma ação coletiva, como parceria entre escolas e sistemas” (AMARO, 2013, p. 51). Assim, inferimos que esse é o grande desafio das políticas de

avaliação: a articulação positiva, democrática e pedagógica entre sistema e escola. O primeiro necessita oportunizar possibilidades para que esta utilize os resultados, seja na intervenção dos processos de ensino e aprendizagem, seja na organização do trabalho pedagógico escolar com qualidade.

Nessa mesma direção, Machado e Alavarse (2015) também acentuam a complexidade da discussão sobre qualidade justamente em razão dos condicionantes intraescolares, como: infraestrutura das escolas, formação do corpo docente, equipe de gestão escolar, currículo, condições de trabalho; e dos condicionantes extraescolares, como: fatores sociais, econômicos, questões culturais dos alunos e das famílias, entre outros, que podem direcionar reflexões em torno da qualidade. Freitas (2013, p. 167) entende que “há uma ilusão social de que avaliar os sistemas garante qualidade”³, e, nessa mesma direção, Sousa (2009) afirma que uma limitação quanto aos resultados das avaliações em larga escala está relacionada à ideia de suposta qualidade apenas no que concerne ao desempenho do aluno, sem se levar em consideração os aspectos intra e extraescolares. Assim, as avaliações de desempenho dos alunos, por conseguinte, dependem desses fatores, segundo os autores, ainda que não se esgotem neles.

Articulamos essas considerações a respeito de qualidade com os apontamentos realizados por Ball, Maguire e Braun (2016), ao inferirem que os contextos situados, profissionais, materiais e externos interferem na materialização da política no âmbito escolar, assim como nas representações dos sujeitos que fazem parte da escola. Logo, considerar os indicadores de avaliações em larga escala como único aspecto para aferir a qualidade do processo educacional, de fato, não comporta a análise da totalidade de aspectos que o conceito abarca.

³ Afirmativa feita pelo autor Freitas (2013) a partir de um documento, com 16 itens, elaborado coletivamente no “Seminário de Avaliação e Políticas Públicas Educacionais, ocorrido entre os dias 16 e 18 de agosto de 2011 na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP” (FREITAS, 2013, p. 167) por um grupo de estudiosos que se mostraram preocupados com o momento vivenciado no contexto educacional brasileiro, no que diz respeito às políticas públicas de responsabilização.

Dourado e Oliveira (2009, p. 203), ao discutirem a respeito da qualidade em educação, explicam que “qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço”, considerando a complexidade que lhe é inerente, conforme já mencionado. Com o objetivo de sistematizar a discussão, os autores apontam aspectos que consideram importantes à estruturação de um movimento nacional pela defesa da qualidade da educação. Para exemplificar, podemos elencar os seguintes aspectos: considerar as condições socioeconômicas e culturais da escola; rediscutir as propostas curriculares; democratização dos processos de gestão; garantia de uma sólida formação de professores, tanto a inicial como a contínua; assim como as condições intra e extraescolares, as quais devem ser levadas em consideração nos processos de formulação das políticas públicas educacionais, dentre outros enfoques.

Ao refletirmos sobre as iniciativas próprias de estados e municípios em relação à avaliação em larga escala, recorremos a Bauer e Tavares (2013), que apontam que esses sistemas geram informações relevantes sobre o rendimento dos alunos “e potencializa sua democratização, a partir das quais muitas decisões sobre política educacional podem ser tomadas e muitas pesquisas realizadas” (BAUER; TAVARES, 2013, p. 15). De fato, estes são alguns pontos positivos para se verificar os avanços necessários na educação básica, a partir da constatação da realidade educacional de cada local (escolas, redes de ensino e estado).

Nesta direção, Freitas (2013) pondera que o Estado brasileiro, no intuito de as avaliações concorrerem para uma qualidade educacional tão desejada e referenciada, necessita organizar-se para que a apropriação pelos sistemas educacionais caminhe em torno da perspectiva de desvelar a realidade, a fim de que possíveis intervenções sejam realizadas de forma apropriada.

Entretanto, constata-se que há várias críticas, por exemplo, sobre as políticas estaduais ou municipais que trazem iniciativas de responsabilização de professores e de gestores, uma vez que podem provocar consequências bastante complicadas. Brooke (2013), ao ressaltar algumas delas, observa – a partir de alguns estudos realizados por autores da área de avaliação – a ênfase

de que a responsabilização estimula a competição entre professores e escola (XIMENES, 2012), o que prejudica a estrutura organizacional colaborativa no que pertence à possibilidade de bonificação, uma vez que a competitividade torna-se preponderante entre os profissionais da educação no âmbito de uma mesma realidade, assim como de diferentes escolas com diversas realidades muitas vezes incompatíveis. Outros fatores também são apontados por Bauer e Tavares (2013), tais como direcionamento curricular das escolas, classificação de alunos, de escolas, dentre outros.

Bonamino (2013, p. 57), ao retratar algumas indagações sobre as experiências de avaliação de sistemas após 25 anos no Brasil, indica que:

Bons sistemas de avaliação, no entanto, não podem enfatizar apenas a perspectiva de informar políticas de responsabilização. Eles precisam envolver trocas coletivas entre quem formula, quem executa e quem podem beneficiar-se dos resultados da avaliação, além de um retorno preciso e rápido para a escola e para o professor, que opere na lógica do apoio ao desenvolvimento coletivo institucional e profissional.

Para tanto, estudos sistemáticos sobre os sistemas de avaliação dos estados e municípios se fazem necessários no sentido de identificar as propostas e as concepções vigentes em cada localidade, o modo como os professores compreendem essas propostas na escola, e como fazem uso dos resultados no contexto da prática, dentre outros aspectos. Gatti (2013) também acentua que tais discussões precisam estar relacionadas tanto aos aspectos concernentes às políticas em ação quanto aos aspectos teóricos e aos procedimentos adotados em uma perspectiva pedagógica.

Tendo como foco deste estudo as discussões pertencentes aos sistemas municipais de avaliação da educação, especificamente o uso dos resultados do programa *Avaliação* no contexto escolar, parte-se do princípio de que a presente pesquisa contribuirá para a compreensão a respeito das iniciativas de avaliações externas que as redes municipais de ensino têm estruturado, e do modo como têm se configurado essas experiências em uma realidade específica.

Considerando as iniciativas de avaliações em larga escala nas três esferas (redes municipal, estadual e nacional), podemos apontar que essas políticas podem caracterizar-se entre o caráter regulatório e o potencial emancipatório, de acordo Esquinsani (2012, p. 223), ao inferir que:

Assim, se considerarmos as avaliações de sistema como uma finalidade, um produto da política educacional, tais avaliações acabam por mostrar uma face da regulação, controle e centralização burocrática. Todavia, se estas avaliações forem consideradas como um instrumento da política educacional, um caminho, um meio, um relatório, podem assumir uma face emancipatória, concorrendo com outros fatores para que a qualidade da educação possa ser redimensionada.

Nesse sentido, de acordo com a autora e partindo das ideias de Afonso (2001), podemos inferir que vivenciamos um momento da presença do Estado Avaliador⁴ no ensino, principalmente por meio das avaliações em larga escala. É nesse sentido que, muitas vezes, o Estado tende a priorizar indicadores e resultados quantificáveis desarticulados das particularidades de cada contexto e escola. Entretanto, tal como abordado por Esquinsani (2012), os resultados dessas avaliações também podem possibilitar alternativas de usos no contexto escolar.

Afonso (2009) retrata que os testes estandardizados se caracterizam como uma forma de avaliação normativa e, segundo o autor, é a modalidade de avaliação mais propícia a diferentes formas de comparação e competição no âmbito educacional: confrontação dos resultados dos estudantes de uma mesma classe, dos resultados de diferentes turmas de uma mesma escola, de escolas do mesmo país ou de escolas de países diferentes. Entretanto, como assevera Esquinsani (2012, p. 224), “não há como descartar a avaliação estandardizada. Ela é um instrumento de política educacional consolidado”. Assim, se ela for

⁴ Afonso (2009) explica que a expressão Estado Avaliador surge a partir da década de 80, tendo em vista o interesse demonstrado, por parte dos governos neoconservadores e neoliberais, pela avaliação. “Esta expressão quer significar, em sentido amplo, que o Estado vem adotando um *ethos* competitivo, *neodarwinista*, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos *resultados* ou *produtos* dos sistemas educativos” (AFONSO, 2009, p. 49, grifo do autor).

considerada em uma perspectiva formativa, pode proporcionar contribuições significativas para a sociedade.

Nesse sentido, é importante entendermos como têm se configurado os usos dos resultados das avaliações em larga escala no contexto educacional e quais ações têm sido desencadeadas pelos gestores educacionais e pelos profissionais no contexto da escola, aspectos que serão explicitados na próxima seção.

1.2 Usos dos resultados das avaliações em larga escala no contexto educacional

Tendo como base as discussões já estruturadas, podemos direcionar o entendimento e a inferência de duas perspectivas para o uso dos resultados das avaliações em larga escala: a de controle; e a com potencial emancipatório e democrático.

Na perspectiva de uso dessa avaliação para controle, assinalamos a incidência das políticas de responsabilização, por exemplo: na ação docente, sinalizando as formas de se estruturar a organização do trabalho pedagógico; no delineamento de propostas curriculares; nas ações das equipes de gestão escolar; e nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, dentre outros. Nessa mesma ótica, vale considerarmos as reflexões de Barretto (2013, p. 141) ao indagar se “os sistemas de ensino não estarão caminhando dentro de uma ‘bolha’ de avaliação que, ao estourar, mostrará os vazios de uma educação que tem se esquivado de se debruçar mais seriamente sobre suas próprias finalidades”. De fato, tal questionamento nos permite pensar a respeito das discussões e formações que precisam ser feitas nas escolas para proposições de ações que possam ampliar a compreensão de tais intencionalidades.

Já na perspectiva da avaliação com potencial emancipatório e democrático, inferimos as possibilidades para mudanças no contexto da escola, uma vez que se torna importante refletir junto a professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares a respeito dos dados dessas avaliações

quando estes chegam para a escola e o que representam, de fato, para evidências de interpretações da realidade vivenciada e orientações, conforme Vianna (2003) assinala, para as ações pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar. Logo, as reflexões sobre os resultados devem desencadear ações planejadas para seus usos na escola.

Compreendemos que a equipe de gestão escolar, entendida aqui como o diretor e o coordenador pedagógico, atua como mediadora para o trabalho com os usos dos resultados na escola. Libâneo (2008, p. 215) pontua que “dirigir e coordenar são tarefas que canalizam o esforço coletivo das pessoas para os objetivos e metas estabelecidos”. Assim, a direção responde por articular, de forma integrada, os aspectos do processo organizacional, tais como o planejamento, a avaliação, entre outros; o coordenador pedagógico tem como atribuição a articulação e a integração pedagógico-didático com os professores, por meio da reflexão e da investigação. Dessa maneira, a organização sistematizada pela equipe de gestão escolar para o uso dos resultados das avaliações na escola pode proporcionar condições para que se realize avanços na qualidade do ensino.

No que tange à classificação a respeito do uso dos resultados das avaliações, Johnson et al. (2009) e Shulha e Cousins (1997), ao citarem Leviton e Hughes (1981), indicam três tipos caracterizados por estes autores, a saber: instrumental, conceitual e simbólico. De maneira geral, de acordo com os autores: o uso instrumental está relacionado a casos em que os resultados podem apoiar decisões e/ou resolução de problemas; o uso conceitual refere-se a fatos em que não há diretamente uma ação desencadeada a partir da avaliação, mas a influência na compreensão das pessoas envolvidas; e o uso simbólico pode ser relacionado à função política da avaliação.

De forma semelhante, Soares (2015) também estrutura três tipos de classificação: métrica, analítica e pedagógica. A função métrica refere-se a um parâmetro para identificar como os sistemas de avaliação se encontram em termos de qualidade educacional, o que permite fazer comparações entre uma realidade e outra, por exemplo; a função analítica tem como objetivo contribuir

com pesquisadores e demais profissionais da educação para se compreender os efeitos e os impactos das avaliações em larga escala no contexto educacional; por fim, a função pedagógica “trata-se do uso da avaliação como instrumento para a melhoria do ensino” (SOARES, 2015, p. 351) e pode ser considerada, segundo a autora, como a função mais difícil e desafiadora para se compreender as implicações das avaliações em larga escala no campo da educação.

Assim, ao considerarmos as iniciativas de avaliações em larga escala no contexto educacional, sejam na esfera nacional, estadual ou municipal, faz-se imprescindível refletir acerca do modo como têm se efetivado os usos dos resultados das avaliações de desempenho no contexto escolar, mais especificamente no desenvolvimento das ações didáticas e pedagógicas sistematizadas por professores e por equipes de gestão escolar.

Vianna (2003) aponta que os resultados das avaliações não podem ser utilizados apenas como possibilidade para interpretar o desempenho escolar, mas devem ser usados de forma positiva para delinear políticas públicas, articulações com o currículo, formação continuada de professores e para tomada de decisões que proporcionem mudanças benéficas no contexto específico.

Nessa perspectiva, Freitas e Ovando (2015, p. 964) explicam que:

O uso da avaliação como ferramenta de política e de gestão da educação básica tem crescido no Brasil sob o influxo da avaliação em larga escala de iniciativa da União, assim como das experiências avaliativas estaduais, principalmente de Minas Gerais e de São Paulo. Desde a introdução da Prova Brasil (BRASIL, 2005) e, mais acentuadamente, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (BRASIL, 2007). Nos anos 2005 e 2007, respectivamente, os municípios também se envolvem, cada vez mais, com o uso da avaliação em suas redes escolares.

A partir das considerações das autoras, vale apontar que no Brasil as políticas de avaliação em larga escala têm sido utilizadas para muitos propósitos. Brooke e Cunha (2011) realizaram, no ano de 2010, um estudo a respeito dos usos dos resultados das avaliações em larga escala no contexto educacional

brasileiro. Para constatar a forma como alguns estados brasileiros têm utilizado os resultados, pesquisaram informações em *websites* das secretarias de educação para localizar políticas de avaliação em larga escala, e, posteriormente, realizaram entrevistas com gestores e demais especialistas em avaliação de sete estados diferentes: Amazonas, Ceará, Espírito Santo, Minas Gerais, Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo. A partir da pesquisa, classificaram alguns tipos de usos como instrumento de gestão dos estados.

Um dos tipos de usos identificados pelos autores foi para avaliar e orientar a política educacional no sentido de monitorar o desenvolvimento dos sistemas de ensino, evidenciando, muitas vezes, a criação de indicadores próprios para se medir a qualidade da educação, além do IDEB como indicador nacional. A partir desses indicadores se estabelece a necessidade de elaboração de um planejamento estratégico atrelado ao cumprimento de metas em nível escolar “e também na formulação de políticas de incentivos que dependam do cumprimento das metas fixadas” (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 29).

Ademais, foram constatados usos dos resultados para informar as escolas sobre a aprendizagem dos alunos e, deste modo, definir as estratégias de formação continuada, bem como o currículo básico. Assim, os estados elaboram relatórios e boletins pedagógicos, com o propósito de auxiliar os professores em sala de aula no que concerne às dificuldades de aprendizagem identificadas em seus alunos. Além disso, constatou-se uma diversidade de propostas, ainda em expansão, para a formação de professores, a partir dos usos dos resultados das avaliações em larga escala, “para facilitar a compreensão dos Boletins ou remediar problemas comuns” (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 30). Com relação ao currículo básico, identificou-se a necessidade de estruturação de um currículo comum, para que façam sentido tanto a proposta de formação, como os resultados e o que é cobrado nas provas de avaliações em larga escala, aspectos considerados necessários para imprimir melhorias na qualidade educacional dos sistemas.

Brooke e Cunha (2011) também evidenciaram o uso dos resultados para informar os dados ao público. A publicização desses resultados pelos estados

variou, entre uma realidade e outra, por meio da divulgação das informações dos dados por ano e por rede, tendo sido feita nos *websites* das secretarias, boletins informativos, produção de relatórios, dentre outros.

Foram identificados, também, os usos dos resultados para a alocação de recursos por meio de diferentes estratégias entre as políticas de avaliação, as quais foram desde a distribuição de recursos às instituições escolares com menor desempenho, até premiações às escolas com melhores resultados, estimulando, por conseguinte, a competição e imprimindo políticas de responsabilização.

Ainda nesse contexto, considerando os resultados das avaliações de desempenho de alunos, as autoras evidenciaram na pesquisa o pagamento, por meio do sistema de bonificação salarial e premiação, aos profissionais da escola, a partir de critérios previamente estabelecidos. De fato, no contexto escolar, essa política pode ocasionar formas de competição entre os professores, bem como o distanciamento entre os objetivos da escola e a estruturação da prática pedagógica. Afinal, qual seria a finalidade das ações pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar considerando-se as políticas de bonificação? Em alguns estados, também foi identificado pelas pesquisadoras o uso dos resultados como componente da política de avaliação docente e de certificação de escolas e alunos.

De forma muito semelhante, Silva, Gimenes e Moriconi et al. (2013), ao realizarem um estudo a respeito dos usos das avaliações externas em quatro municípios brasileiros, também identificaram como usos: informação para a sociedade dos dados das avaliações; estruturação de padrões e metas; criação de indicadores de qualidade próprios dos municípios; delineamento para pagamento de bonificação aos profissionais e/ou instituições escolares; bem como critérios para alocação de professores; monitoramento das redes de ensino; formação contínua dos profissionais da rede; e construção de materiais pedagógicos.

A partir dos usos dos resultados apontados pelos autores, percebemos a diversidade e a centralidade das avaliações em larga escala e suas implicações

para configuração de políticas educacionais, das ações de equipes de gestão educacional, de gestão escolar e das atividades desenvolvidas nas escolas. Como já indicado anteriormente no presente trabalho, convém sublinharmos, também, que os usos dos resultados podem permitir tanto possibilidades para mudanças como também para controle das ações educacionais. Nesse contexto, Sousa e Arcas (2010) afirmam que as políticas de avaliação em larga escala podem apresentar, conforme já mencionado, potencial emancipador ou acentuar as desigualdades sociais e educacionais.

Nessa perspectiva, Blasis, Falsareli e Alavarse (2013) ao discutirem sobre a incidência dos resultados das avaliações em larga escala no contexto educacional, apontam três especificidades relacionadas aos usos, quais sejam: a partir da gestão das secretarias de educação, da gestão escolar e do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, conforme demonstra a Figura 1, a seguir.

Figura 1 – Uso dos resultados da avaliação

Fonte: Blasis, Falsareli e Alvarse (2013, p. 38).

O esquema apresentado pelos autores nos possibilita afirmar a centralidade do uso dos resultados das avaliações nas três esferas de maneira articulada e, inevitavelmente, dialógica. Logo, a efetividade do uso dos resultados no trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor com seus alunos depende da relação estabelecida com a gestão escolar e educacional para que haja efetivação das ações planejadas, de forma processual e contextualizada à realidade específica de cada escola e dos profissionais que dela fazem parte.

Silva, Gimenes e Moriconi et al. (2013), do mesmo modo, destacam a pertinência de estudos que aprofundem o conhecimento a respeito das ações desencadeadas na escola a partir do momento em que esta instituição tem ciência acerca dos resultados. Assim, “também devemos compreender essas avaliações como um recurso pedagógico que pode auxiliar e qualificar diretamente o trabalho pedagógico realizado” (SILVA; GIMENES; MORICONI et al., 2013, p. 5). Portanto, refletir a respeito da intencionalidade dessas avaliações e das formas como têm sido utilizadas podem sinalizar o sentido que manifestam no âmbito educacional, e, de forma mais específica, a configuração que se estrutura na escola, conforme discutiremos na próxima seção.

1.3 Usos dos resultados das avaliações em larga escala no contexto escolar: limites e possibilidades

Vianna (2003) expressa que uma questão imprescindível a se pensar é, de fato, qual o uso que os professores, os coordenadores pedagógicos e os diretores escolares fazem com os resultados das avaliações externas no contexto escolar, diante da multiplicidade de avaliações a que os alunos são submetidos.

Ao compreendermos como necessária a utilização dos resultados das avaliações em larga escala no contexto educacional, partimos das considerações de Souza (2013) ao destacar a necessidade de os resultados chegarem até à escola, bem como a compreensão devida para que possa fazer uso deles, entendendo o seu valor pedagógico para nortear as ações pedagógicas planejadas para o âmbito escolar.

Consideramos a escola, conforme Lima (2001, p. 10), como uma “organização educativa complexa e multifacetada”, que apresenta uma estrutura que lhe é própria de organização para atingir os objetivos aos quais se propõe para aquela realidade. Logo, ela não se configura como uma organização meramente burocrática.

Partindo dessas considerações, Afonso (2013) acrescenta que na escola enquanto organização educativa complexa, direcionada pelos valores do âmbito público e com princípios democráticos, a avaliação não pode se estruturar como instrumento de controle, de poder ou de regulação. Ao contrário, é fundamental que nesse contexto ela esteja configurada em uma perspectiva com potencial emancipatório, conforme já mencionado, e proporcione possibilidades de mudanças nesse espaço.

Nesse contexto, inferimos que os resultados das avaliações em larga escala podem apresentar esse potencial emancipatório, entretanto, em muitas realidades, existe pouco espaço para reflexão e discussão dos dados das avaliações em larga escala e de suas relações com o contexto escolar (LIMA, 2012). Este autor ainda explica que toda ação de avaliar ou de utilizar os resultados das avaliações em larga escala no desenvolvimento das práticas pedagógicas está intimamente ligada às concepções de escola, de objetivos, de decisão, de planejamento, entre outros.

Werle (2010) alerta para a necessidade de as escolas ressignificarem os resultados das avaliações em larga escala no contexto escolar:

As escolas são chamadas a realizar estudos interpretativos e dar sentido aos dados das avaliações em larga escala. Tal chamamento – trabalhar com os dados, buscar abordagens interpretativas, mais do que produzir novas informações – também se faz necessário junto à administração dos sistemas de ensino municipais e estaduais (WERLE, 2010, p. 35).

Logo, os apontamentos da autora retratam a necessária articulação entre os dados das avaliações externas com o contexto escolar, tendo em vista a mediação das equipes de gestão dos municípios ou dos estados para interpretação e uso dos dados, permitindo-se, assim, significar esses resultados na escola a partir das especificidades da realidade. Pensamos, no entanto, que a equipe de gestão da escola também tem papel “de articulação pedagógica a partir do retorno/realimentação (*feedback*) que uma avaliação proporciona, o que implica planejamento e rearticulação de elementos no interior da escola” (ESQUINSANI, 2010, p. 140).

Nessa mesma direção, Koetz (2010) também assinala a necessidade da articulação entre a equipe de gestão da escola (coordenador pedagógico e diretor) e professores, para a organização de um trabalho coletivo⁵ nesse espaço, com o objetivo de interpretar e sistematizar os resultados dessas avaliações de acordo com a realidade dos alunos e das formas de organização da prática pedagógica na escola. Shulha e Cousins (1997), de modo semelhante, apresentam a necessidade de abertura para o diálogo como estratégia para se compreender o desenvolvimento das práticas de avaliação na escola.

Pensando nessa articulação entre a avaliação em larga escala e a escola para o uso dos resultados, a qualidade também aparece como condição inerente nesse processo. Assim, Bondioli (2004) estrutura uma discussão sobre a importância da qualidade negociada no espaço educativo. Em suas palavras:

Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que tem responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicar, definir, de modo consensual, valores, objetivo, prioridades, ideias [...]. (BONDIOLI, 2004, p. 14).

Freitas (2005), a partir de Bondioli (2004), ressalta que a qualidade negociada não significa desconsiderar os outros aspectos relacionados ao tema, mas apenas destacar um elemento importante que é descartado pelas políticas neoliberais ao realizarem a imposição de determinados aspectos à escola. Como exemplo, o autor cita os indicadores e a necessidade de concebê-los como uma construção social no interior da realidade escolar.

Logo, tal como relatado pelo autor, o termo qualidade negociada imprime a perspectiva de mudança, de partilha, de discussão, de participação, de envolvimento e de entendimento desse processo coletivo e, portanto, de

⁵ Entendemos trabalho coletivo a partir de Borges (2010, p. 1), que o explica “como um processo coletivo de trabalho, englobando a totalidade das atividades diferenciadas que assumem e realizam os vários agentes escolares, professores, bem evidentemente, mas também diretores de escola, profissionais técnicos, psicólogos escolares, conselheiros pedagógicos, entre outros. A partir dessa definição de orientação sociológica, o trabalho coletivo também pode ser visto sob o ângulo da divisão do trabalho, particularmente se considerarmos que os agentes escolares nem sempre realizam as mesmas tarefas ou realizam integralmente ou parte de determinadas tarefas que lhes são incumbidas”.

significação na escola. Dessa maneira, a escola, ao se deparar com os resultados das avaliações externas, precisa compreendê-los a partir de sua realidade, a fim de proporcionar possibilidades de mudanças nesse espaço, pois “a mudança é uma *construção local apoiada* e não uma transferência desde um órgão central para a ‘ponta’ do sistema” (FREITAS, 2005, p. 924, grifo do autor).

Isto posto, defendemos nesse trabalho que a avaliação em larga escala na escola pode apoiar o coletivo no processo de reflexão a respeito do trabalho desenvolvido nesse espaço. Destacamos que os resultados dessas avaliações não devem delimitar ou limitar a ação docente em sala de aula, bem como a ação das equipes de gestão escolar nesse contexto, mas sim apoiar para refletir sobre os pontos frágeis e fortes e o que pode ser levado em consideração para o planejamento da prática pedagógica, a ser realizado de maneira contextualizada e negociada entre seus pares.

Nessa realidade, Abdian (2010, p. 61) também pondera que certamente as avaliações em larga escala apresentam relevantes aspectos de contradição, que necessitam ser analisados no contexto da prática, principalmente os que evidenciam o excesso de objetividade e que não condizem com a realidade. Por esse motivo, surge a necessidade de haver momentos coletivos na escola, a fim de que se possa discutir e definir a intencionalidade das ações pedagógicas frente ao uso dos resultados das avaliações naquele contexto escolar, sem restringir a autonomia do professor no que diz respeito ao trabalho com os conteúdos na prática docente (BARRETTO, 2012), bem como a organização das práticas pedagógicas da escola.

Nessa mesma direção, Barretto (2012, p. 144) alerta:

A preocupação com a intencionalidade das ações educativas é deixada de lado em benefício do manejo dos recursos humanos (professores, coordenadores pedagógicos, diretores de escola) e organizacionais (tempos, espaços e materiais didáticos) voltados para o “sucesso” das escolas. E se os resultados da avaliação não são satisfatórios, não é a discussão do pedagógico ou das suas imbricações socioculturais que é acionada e sim a realização de novas avaliações, o que vem aumentando a quantidade de provas a que são submetidos os alunos.

Desse modo, de acordo com as ideias da autora, reiteramos a emergente preocupação em torno da intencionalidade frente aos objetivos delineados para estruturar as ações na escola, considerando os resultados das avaliações em larga escala. Shulha e Cousins (1997) também apontam que identificar a intencionalidade das ações que direcionam o uso dos resultados das avaliações é essencial para se compreender esse propósito articulado com o contexto.

Welter e Werle (2010) também ponderam a necessidade de o coletivo escolar assumir uma postura crítica diante dos dados, problematizando-os de acordo com a realidade escolar e considerando os aspectos culturais, econômicos, os enfrentamentos vivenciados na escola, entre outros fatores. Logo, os resultados dessas avaliações não podem constituir-se como ferramenta única de avaliação nesse processo de reflexão e planejamento por parte da escola.

Cabe salientarmos, também, que os resultados das avaliações em larga escala são importantes para a escola levantar questionamentos, construir *feedbacks* para o trabalho em sala de aula, bem como na organização das práticas pedagógicas e novas proposições. Para tanto, esse olhar pedagógico para os resultados das avaliações em larga escala pode permitir avaliar e reavaliar o aluno, o professor e a escola como um todo. Assim é que Soligo (2010, p. 131) evidencia, na mesma perspectiva, a importância de momentos planejados dentro da escola “para melhorias das práticas pedagógicas e da significação dos processos e resultados das avaliações”.

Arcas (2009) identificou, em pesquisa realizada com coordenadores pedagógicos da rede municipal de São Paulo, que os usos dos resultados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo - SARESP eram articulados para o planejamento e o replanejamento das ações na escola. Constatou, também, que os resultados eram utilizados na escola para articulação com a avaliação da aprendizagem desenvolvida com os alunos em classe e para a adequação do planejamento curricular com objetivo de melhorar o desempenho dos alunos; inclusive apontou a ênfase dada pelos coordenadores pedagógicos a esse aspecto na escola. Nesse mesmo sentido,

o autor ainda pontua a necessidade de as avaliações externas serem utilizadas de forma consciente pelas escolas, “sem que estas percam a autonomia pedagógica e didática, mas subsidiando a definição de prioridades e encaminhamentos para aprimorar o trabalho desenvolvido” (ARCAS, 2009, p. 128).

Cerdeira (2013), ao analisar o uso dos resultados das avaliações em larga escala em municípios do estado do Rio de Janeiro, identificou que os gestores desses locais apontaram um maior comprometimento da equipe de profissionais da escola para a melhoria dos resultados – o que, de fato, colaborou para o desenvolvimento do trabalho coletivo – e um esforço na realização de ações didáticas diferenciadas com os alunos que apresentaram resultados mais baixos nos testes. Assim, a partir das considerações da autora, argumentamos que os usos dos resultados das avaliações no contexto escolar podem direcionar implicações positivas nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos, bem como na organização das práticas pedagógicas das escolas.

Nessa mesma compreensão, Amaro (2013), ao destacar os resultados das avaliações em larga escala no contexto escolar, indica que o dado exige que seja reconhecido como pertencente àquele local para validade desse processo. Nesse sentido, apoiado em Freitas et al. (2009), o autor explica que se as avaliações em larga escala forem organizadas com metodologias coerentes, podem disponibilizar informações significativas a respeito da realidade das aprendizagens dos alunos, como também referências do corpo docente, condições reais de trabalho e da escola como um todo. Nessa mesma direção, Stanich e Sousa (2016) também acrescentam que explorar os resultados das avaliações em larga escala na escola implica compreender as condições que envolvem o trabalho desses professores no contexto escolar que, consequentemente, estarão relacionados às ações para o uso das informações nas práticas pedagógicas.

Ao refletir sobre os usos dos resultados para a organização das práticas pedagógicas nas escolas, Almeida e Nhoque (2012), ao investigarem as implicações das avaliações em larga escala na rede municipal de ensino de São

Paulo, acentuam que os resultados dessas avaliações têm proporcionado o ato de repensar a dinâmica da escola, para melhorias do trabalho desenvolvido nela por meio da coletividade. Embora esse processo de reflexão seja necessário e positivo, as autoras destacam que os professores indicaram ainda não ter sido promovidas mudanças significativas no cotidiano escolar, inferindo a necessidade de mais tempo para enfrentar as dificuldades que vivenciam nesse espaço.

Assim, Amaro (2013) também assinala a relevância de se compreender quais são as implicações dos resultados no contexto da prática pedagógica da escola, enfatizando a possibilidade de se articular esses resultados com e para a autoavaliação⁶ da instituição. Essa ideia também é defendida por Freitas (2005), ao analisar que a autoavaliação institucional articulada com a estruturação adequada de um sistema de monitoramento de desempenho dos estudantes pode desencadear a mobilização da escola para melhorias da sua qualidade e da organização do trabalho pedagógico. Do mesmo modo, Ferrarotto e Malavasi (2015) indicam a importância da articulação entre a avaliação em larga escala e a relevância da autoavaliação institucional, justamente pela qualidade da escola, bem como de o ensino adquirir centralidade nas discussões quando se compartilha responsabilidades no coletivo da escola.

Nesse contexto, Novaes (2014) também revela argumentos em torno do trabalho coletivo na escola para discussão e uso dos resultados no contexto escolar. Além disso, apresenta a necessidade de o Estado considerar o cotidiano das escolas ao levar em conta as políticas de avaliação, justamente para não correr o risco de a avaliação ser considerada um instrumento de responsabilização dos profissionais da escola.

⁶ De acordo com Brandalise (2010, p. 319), “A avaliação institucional da escola é produto da integração e entrelaçamento dos processos de avaliação externa e interna. É evidente que a avaliação das escolas é uma tarefa complexa, tendencialmente conflituosa, pois as instituições escolares são organizações, e o poder é inerente a todas as organizações. Ao ‘mexer’ nesse poder, num processo de avaliação da escola, interfere-se nos interesses, posturas, motivações e objetivos da comunidade escolar. O processo de avaliação externa deverá completar-se com o processo de autoavaliação institucional, e vice-versa”.

Nesse sentido, vale apontar as considerações de Vianna (2003, p. 31) ao sinalizar a importância de se pensar o uso dos resultados das avaliações “no contexto de um processo formativo” que seja capaz de direcionar ou redirecionar a ação docente, de inserir novas estratégias de ensino e aprendizagem, de orientar a organização do trabalho pedagógico na escola e de diálogo entre a escola e sistema, a fim de buscar superar os problemas desencadeados nessa realidade. Sob esse prisma, Rosistolato e Viana (2013) acentuam a necessidade de as avaliações em larga escala serem integradas à cultura das escolas para que estejam articuladas às práticas pedagógicas e docentes.

Tendo em vista os apontamentos elencados, é importante termos conhecimento das pesquisas sobre avaliação em larga escala que têm sido produzidas no âmbito brasileiro, e que retratam o modo como as escolas têm feito uso dos resultados nesse contexto.

1.4 A pesquisa sobre avaliação em larga escala no Brasil

Para compreender como as pesquisas têm enfatizado as implicações das avaliações em larga escala no contexto escolar, buscamos realizar um levantamento de trabalhos a respeito do tema. Em consulta ao banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES, fizemos o levantamento bibliográfico sobre a avaliação em larga escala no Brasil, em pesquisas defendidas no período de 2012 a 2016, como forma de identificar os estudos mais recentes sobre o tema.

Cabe mencionar que o período indicado também teve como ponto de partida o levantamento já estruturado por Bauer e Reis (2013) a respeito da produção acadêmica sobre avaliação de sistemas no Brasil, considerando o período de 1988 a 2011. Este estudo constatou o resultado de 294 trabalhos no banco de teses e dissertações da CAPES a respeito dos mais diversos focos de análises das pesquisas, a saber: políticas de avaliação e articulação com as reformas educacionais, implicações das avaliações de sistemas no contexto educacional e escolar, metodologias e formas de análise dos dados das

avaliações de sistemas e apropriação dos dados das avaliações por diferentes áreas de ensino a fim de direcionar os estudos de outros objetos de análise.

Para a localização das pesquisas concernentes, utilizamos como termos de busca as seguintes expressões: “avaliação em larga escala”, “avaliação de larga escala” e “uso dos resultados das avaliações em larga escala”. Como a presente tese se encontra vinculada à área da Educação, optamos por considerar apenas as pesquisas que foram desenvolvidas no âmbito de Programas de Pós-Graduação em Educação.

A busca gerou um resultado elevado de teses e dissertações, o qual foi cuidadosamente analisado. Selecionamos para esse levantamento 149 pesquisas que tematizam sobre a avaliação em larga escala e enfocam, de maneira específica, o Ensino Fundamental. Desse total, 105 são dissertações e 44 são teses, conforme apresenta a Tabela 1, a seguir, em que é possível verificar uma tendência de crescimento dos estudos sobre essa temática nos últimos anos, aspecto já evidenciado por Bauer e Reis (2013) em levantamento estruturado anteriormente.

Tabela 1 – Quantidade de teses e dissertações sobre avaliação em larga escala (2012-2016), por ano

Ano	Dissertações	Teses	Subtotal
2012	11	5	15
2013	33	9	42
2014	27	11	38
2015	15	8	23
2016	19	11	30
Total	105	44	149

Fonte: Elaborada pela autora.

Essas 149 pesquisas foram desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Educação distribuídos nas cinco regiões do país. A região que

concentra maior número de teses e dissertações sobre avaliação em larga escala, defendidas entre 2012-2016, é a Sudeste, seguida pela Sul, Centro-Oeste, Nordeste e Norte, como demonstrado na Tabela 2.

Tabela 2 – Quantidade de teses e dissertações sobre avaliação em larga escala (2012-2016), por região

Região	Qt.
Sudeste	76
Sul	39
Centro-Oeste	17
Nordeste	11
Norte	6
Total	149

Fonte: Elaborada pela autora.

Essas teses e dissertações localizadas foram defendidas, em sua totalidade, no âmbito de 60 diferentes Instituições de Ensino Superior (IES). Conforme evidencia a Tabela 3, as IES que concentram o maior número de defesas são: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Universidade de São Paulo, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade de Brasília e Universidade Federal do Ceará.

Tabela 3 – Quantidade de teses e dissertações sobre avaliação em larga escala (2012-2016), por Instituição de Ensino Superior

	Instituição de Ensino Superior (IES)	Qt.
1	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	9
2	Universidade de São Paulo	9
3	Universidade Estadual de Campinas	7
4	Universidade Federal do Rio de Janeiro	7

5	Universidade de Brasília	6
6	Universidade Federal do Ceará	6
7	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	5
8	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	5
9	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	5
10	Universidade do Oeste de Santa Catarina	4
11	Universidade Federal de Juiz de Fora	4
12	Universidade Federal de São Carlos	4
13	Universidade Federal de Uberlândia	4
14	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	3
15	Universidade Cidade de São Paulo	3
16	Universidade do Vale do Sapucaí	3
17	Universidade Estadual de Maringá	3
18	Universidade Federal da Bahia	3
19	Universidade Federal de Minas Gerais	3
20	Universidade Federal do Espírito Santo	3
21	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	3
22	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	2
23	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	2
24	Universidade de Sorocaba	2
25	Universidade do Planalto Catarinense	2
26	Universidade Estácio de Sá	2
27	Universidade Federal de Goiás	2
28	Universidade Federal de Mato Grosso	2
29	Universidade Federal de Pelotas	2
30	Universidade Federal do Acre	2
31	Universidade Federal do Pará	2
32	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	2

33	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	1
34	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	1
35	Universidade Católica de Brasília	1
36	Universidade Católica de Petrópolis	1
37	Universidade Católica de Santos	1
38	Universidade Católica Dom Bosco	1
39	Universidade do Estado de Mato Grosso	1
40	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	1
41	Universidade do Sul de Santa Catarina	1
42	Universidade do Vale do Itajaí	1
43	Universidade Estadual de Londrina	1
44	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	1
45	Universidade Estadual do Ceará	1
46	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	1
47	Universidade Federal da Grande Dourados	1
48	Universidade Federal de Alagoas	1
49	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	1
50	Universidade Federal de Rondônia	1
51	Universidade Federal de Santa Catarina	1
52	Universidade Federal de Viçosa	1
53	Universidade Federal do Paraná	1
54	Universidade Federal do Rio Grande	1
55	Universidade Federal Fluminense	1
56	Universidade Metodista de São Paulo	1
57	Universidade Nove de Julho	1
58	Universidade Regional de Blumenau	1
59	Universidade São Francisco	1
60	Universidade Tuiuti do Paraná	1

Total	149
--------------	------------

Fonte: Elaborada pela autora.

Tendo em vista o objeto de pesquisa da presente tese, do total de 149 pesquisas, elegemos 26 para análise, haja vista que abordam especificamente o uso dos resultados das avaliações em larga escala no contexto escolar, sendo 20 dissertações e seis teses, consoante disposto na Tabela 4.

Tabela 4 – Quantidade de teses e dissertações sobre o uso dos resultados das avaliações em larga escala no contexto escolar (2012-2016)

Ano	Teses	Dissertações	Subtotal
2012	0	3	3
2013	1	3	4
2014	3	6	9
2015	1	2	3
2016	1	6	7
Total	6	20	26

Fonte: Elaborada pela autora.

Essas 26 pesquisas abordam o uso dos resultados das avaliações em larga escala municipais, estaduais e/ou nacionais no contexto escolar. A maioria das teses e dissertações (16 pesquisas) desenvolveu o estudo sobre o uso dos resultados das avaliações em larga escala nacionais no contexto escolar. Em cinco pesquisas, o enfoque foi o uso dos resultados das avaliações em larga escala estaduais no contexto escolar, sendo que em apenas uma foi o uso dos resultados das avaliações em larga escala municipais no contexto escolar. Outras quatro versaram sobre o uso dos resultados das avaliações em larga escala no contexto escolar considerando as avaliações realizadas por mais de uma instância: municipal, estadual e nacional (Tabela 5 e Quadro 1).

Tabela 5 – Categorização das teses e dissertações sobre o uso dos resultados da avaliação em larga escala no contexto escolar (2012-2016)

Categoria	Quantidade
Uso dos resultados das avaliações em larga escala nacionais no contexto escolar	16
Uso dos resultados das avaliações em larga escala estaduais no contexto escolar	5
Uso dos resultados das avaliações em larga escala no contexto escolar (municipal, estadual e nacional)	4
Uso dos resultados das avaliações em larga escala municipais no contexto escolar	1
Total	26

Fonte: Elaborada pela autora.

Quadro 1 – Teses e dissertações sobre o uso dos resultados das avaliações em larga escala no contexto escolar (2012-2016)

Categoria	Autores
Uso dos resultados das avaliações em larga escala nacionais no contexto escolar	Barzan (2014); Caldeira (2014); Corrêa (2012); Cruz (2014); Gomes (2014); Maia (2016); Melo (2016); Melo (2012); Moraes (2014); Moura (2014); Pinheiro (2016); Pott (2013); Reis (2016); Silva (2013); Silva (2016); Silveira (2016)
Uso dos resultados das avaliações em larga escala estaduais no contexto escolar	Barbosa (2013); Bengio (2016); Fernandes (2015); Jesus (2014); Pereira (2015)
Uso dos resultados das avaliações em larga escala no contexto escolar (municipal, estadual e nacional)	Cerdeira (2015); Freitas (2014); Mardegan (2014), Pimenta (2012)
Uso dos resultados das avaliações em larga escala municipais no contexto escolar	Carvalho (2013)

Fonte: Elaborado pela autora.

Das 16 pesquisas que discutem o uso dos resultados das avaliações em larga escala nacionais no contexto escolar, cinco são teses e 11 são dissertações. De forma geral, os trabalhos apontam que essas avaliações em larga escala são utilizadas tanto para diagnósticos do processo de aprendizagem dos alunos na escola como para planejamento, organização e reorganização das ações pedagógicas (BARZAN, 2014; CALDEIRA, 2014; CRUZ, 2014; GOMES, 2014; MELO, 2016; MORAIS, 2014; SILVEIRA, 2016) e também para discussões dos resultados no contexto escolar para se alcançar melhorias nas aprendizagens dos alunos (CALDEIRA, 2014; SILVA, 2013).

As pesquisas também revelam que, a partir do uso dos resultados das avaliações na escola, foi possível verificar mudanças nas práticas docentes com o objetivo de alcançar bons resultados nas avaliações externas (CORREA, 2012). Nesse sentido, o trabalho de Reis (2016) identificou que os resultados das avaliações em larga escala foram utilizados como referência para a realização de uma autoavaliação do trabalho desenvolvido por alguns professores em sala de aula. Já a pesquisa de Silva (2013) verificou o uso dos resultados das avaliações externas para reflexões em torno de uma formação contínua na escola.

Alguns dos limites apontados nas pesquisas com relação ao uso dos resultados das avaliações em larga escala na escola se referem: à adaptação da avaliação da aprendizagem organizada pelos professores da escola, atendendo aos moldes das avaliações externas (CALDEIRA, 2014); a práticas desenvolvidas nas escolas sem um projeto pedagógico consistente que seja capaz de articular os resultados com a realidade escolar (CRUZ, 2014); assim como ao uso dos resultados para comparar, controlar, responsabilizar (GOMES, 2014; MAIA, 2016; MOURA, 2014) e regular as ações desenvolvidas na escola; como também a mudanças no currículo em detrimento dos testes (POTT, 2013). Nesse mesmo contexto, a pesquisa de Silva (2016) também identificou o estreitamento curricular direcionado às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, bem como a ênfase nos conteúdos cobrados nos testes.

Os trabalhos ainda revelam a falta de tempo e de discussão coletiva dos dados para análise e consequente uso no contexto escolar (BARZAN, 2014; GOMES, 2014; MOURA, 2014). Além disso, a pesquisa de Pinheiro (2014) também constatou em seu trabalho que a divulgação dos resultados, muitas vezes, fica limitada aos professores regentes de turma, o que não possibilita um planejamento articulado e coletivo de toda a escola.

A categoria elencada sobre o uso dos resultados das avaliações em larga escala estaduais no contexto escolar contempla cinco dissertações. A pesquisa de Barbosa (2013) evidenciou que, a partir dos resultados do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), as escolas indicadas na pesquisa elaboraram um plano de intervenção pedagógica e coletiva para desenvolver estratégias didáticas com base desses dados. Nesse mesmo contexto de análise sobre o uso dos resultados, a autora ressalta ainda que o tempo foi um fator considerado – pelos participantes da pesquisa – insuficiente para análise e trabalho com os resultados das avaliações na escola (BARBOSA, 2013). O trabalho de Bengio (2016) evidenciou que nos momentos de discussões dos resultados das avaliações em larga escala na escola, tais dados eram utilizados mais no sentido de encontrar culpados pelos resultados insatisfatórios ao invés de se buscar um delineamento de ações a partir das informações obtidas.

Fernandes (2015) identificou em sua pesquisa que, em uma determinada unidade escolar, os resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado São Paulo (SARESP) eram utilizados tanto no coletivo, para planejamento das ações conjuntas na escola, como no individual, para estruturar estratégias pedagógicas de regulação da aprendizagem no âmbito da sala de aula. Jesus (2014) também investigou as implicações do SARESP em uma realidade escolar estadual e observou que os resultados eram utilizados nas práticas pedagógicas de professores e de equipes de gestão com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos nos testes, a fim de atingir as metas previamente estabelecidas.

Por fim, Pereira (2015), ao enfatizar em sua pesquisa depoimentos de professores de Língua Portuguesa a respeito do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES), identificou poucas discussões sobre os resultados no contexto escolar. Dessa forma, as ações a partir dos resultados são delineadas individualmente por cada professor, considerando suas concepções e compreensões particulares a respeito de como fazer uso de tais resultados em sua prática.

A categoria uso dos resultados das avaliações em larga escala no contexto escolar (municipal, estadual e nacional) engloba uma tese e três dissertações. A pesquisa de Cerdeira (2015) com gestores de duas redes municipais do estado do Rio de Janeiro, que possuem sistemas próprios de avaliação, identificou, de maneira geral, que os usos dos resultados das avaliações em larga escala permitiram orientar e direcionar as atividades planejadas no cotidiano escolar, contribuindo, assim, para o trabalho coletivo. Identificou, também, que os resultados são utilizados para discutir a respeito: do desempenho dos alunos, da sistematização de estratégias para os estudantes que apresentaram dificuldades específicas, da criação de estratégias para diminuir evasão e reprovação, de elementos para se pensar a formação contínua dos profissionais, bem como da utilização das avaliações externas para organizar suas avaliações internas.

A pesquisa de Freitas (2014) teve por objetivo identificar o modo como as equipes de gestão escolar fazem uso das avaliações externas em escolas da rede municipal de São Paulo. De forma geral, apontou que os resultados são utilizados para identificar possíveis dificuldades no trabalho realizado na escola – para cobrança de melhorias por parte dos professores – e para monitoramento do alcance de metas estabelecidas nas instituições. O estudo da autora indica a necessidade de formação para uso dos resultados na escola, pois o formato de apresentação dos dados pareceu ser insuficiente para que houvesse apropriação dos resultados no contexto escolar.

O trabalho de Mardegan (2014) objetivou analisar as repercussões das avaliações externas em escolas da rede municipal de São Paulo a partir de

entrevistas com coordenadores pedagógicos. Foi possível verificar que os resultados eram utilizados para discussões nos horários coletivos, bem como foi constatada a busca por melhores resultados por meio da mobilização dos profissionais da escola.

A pesquisa de Pimenta (2012) buscou analisar as influências das avaliações externas no trabalho de coordenadores pedagógicos da rede de ensino municipal de Indaiatuba, estado de São Paulo. A autora identificou que a maioria dos coordenadores pedagógicos relatou utilizar os resultados para o desenvolvimento de atividades direcionadas aos alunos que possuísssem dificuldades. Nessa mesma perspectiva, após análise dos resultados, são delineadas metas para os estudantes e/ou para as escolas. O uso dos resultados também é direcionado para as práticas pedagógicas, com vistas a solucionar as dificuldades identificadas, orientar o planejamento dos professores, monitorar práticas desenvolvidas na escola, dentre outros.

Por fim, na categoria uso dos resultados das avaliações em larga escala municipais no contexto escolar, foi encontrado apenas uma dissertação referente ao período considerado no levantamento das produções. Carvalho (2013), em sua pesquisa, delimitou como objetivo geral compreender a repercussão dos resultados originados pelo Sistema de Avaliação de Desempenho Escolar de Jaguaruana (SADEJ) – município este pertencente ao estado do Ceará-CE – para aprimoramento da prática pedagógica e gestão da aprendizagem em 21 escolas da rede municipal. Utilizou, como instrumento metodológico, entrevista com os idealizadores do programa e com os responsáveis pela elaboração dos itens dos testes, bem como questionário aplicado a 184 professores da rede.

Os dados da pesquisa de Carvalho (2013) apontam que os resultados das avaliações são utilizados para melhorias no planejamento das ações docentes e indicam necessidades no que tange à formação dos professores. Os relatórios elaborados pelo programa permitem que os docentes conheçam as necessidades da turma e, deste modo, planejem estratégias diferenciadas aos alunos. Entretanto, a autora pondera que o uso dos resultados da avaliação para

aprimorar os processos de ensino e aprendizagem ainda é um aspecto em desenvolvimento.

Assim, podemos inferir que as pesquisas aqui elencadas retratam usos diversos dos resultados das avaliações em larga escala no contexto escolar que contribuem para estruturarmos tendências a respeito das implicações das avaliações em larga escala nas escolas. Embora tenhamos um número significativo de produções sobre as avaliações em larga escala no contexto brasileiro, conforme já evidenciado por Bauer e Reis (2013), identificamos nesse levantamento que há uma ênfase nas produções a respeito dos usos dos resultados das avaliações em larga escala nacionais e, ainda, escassas pesquisas que retratam realidades estaduais e, mais especificamente, as municipais, foco de análise do presente estudo. Sendo assim, no próximo capítulo, abordaremos a respeito das tendências e das iniciativas de avaliações em larga escala municipais no contexto brasileiro.

CAPÍTULO 2

TENDÊNCIAS E INICIATIVAS DE AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA MUNICIPAIS NO CONTEXTO BRASILEIRO

O presente capítulo tem como objetivo discutir a respeito das avaliações em larga escala municipais, especificamente dos alunos, no que concerne às tendências de avaliação nesse nível, bem como o uso que tem sido feito dos resultados dessas avaliações no contexto educacional, por gestores municipais, e, mais especificamente, no contexto escolar, pelas equipes de gestão e de professores, para a organização das práticas pedagógicas e docentes. Para tanto, embasamo-nos nos estudos de Bauer et al. (2015, 2017) para estruturarmos de forma geral as iniciativas de avaliações em larga escala municipais no Brasil, bem como em algumas pesquisas já realizadas por autores que retratam os usos dos resultados dessas avaliações em contexto escolar.

Bauer et al. (2015), ao discutirem dados de sua pesquisa sobre avaliação em larga escala em municípios brasileiros, acentuam que as razões que levaram os municípios a implantarem seus sistemas próprios de avaliação dos alunos estão relacionadas ao argumento de que essa iniciativa pode impulsionar a melhoria da qualidade do ensino, assim como também a possibilidade de diagnosticar e monitorar as aprendizagens dos estudantes. Ainda, os respondentes da referida pesquisa apontaram como justificativas possibilidades de melhorias nos índices educacionais (evasão, repetência, fluxo), proposições de metas e aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Cabe destacar, também, que os autores identificaram que os municípios que indicaram possuir seu sistema próprio de avaliação apresentam alguns aspectos semelhantes, dentre eles:

são mais populosos e com maior PIB *per capita*. Nota-se que eles recebem um valor de Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) superior ao daqueles que não possuem proposta própria de avaliação e o número de

escolas, nesses municípios, é um pouco maior do que nos demais. (BAUER et al., 2015, p. 342).

Interessante destacar que, de acordo com Bauer et al. (2015), em pesquisa realizada no ano de 2014, dos 1.573 municípios que indicaram possuir o seu sistema próprio de avaliação em larga escala, 1.383 explicitaram o ano de implantação de tais sistemas, sendo que 34 cidades apontaram experiências realizadas antes dos anos 2000. Houve um crescimento significativo a partir de 2007; a título de exemplo, o ano de 2009 foi citado por 163 municípios como o ano de implantação de suas avaliações próprias, e, o de 2013, indicado por 436 cidades. Logo, os autores chamam a atenção para investigar se, de fato, essa expansão foi influenciada pela introdução da Prova Brasil e do indicador IDEB.

No que tange às formas de organização, concepção e condução da avaliação pelos municípios, os autores ressaltam que os respondentes da pesquisa apontaram “a participação dos professores, técnicos da Secretaria de Educação e gestores da rede, o que indica, nesses casos, tendência de envolvimento dos profissionais da rede em seu delineamento” (BAUER et al., 2015, p. 343). Nesse sentido, muitos municípios também recorrem a assessoramento externo, como empresas especializadas ou universidades, para delineamento dos seus sistemas.

Ainda nessa direção de caracterizar as tendências dos sistemas de avaliação discente organizados pelos municípios, Bauer et al. (2017) identificaram aspectos importantes para refletirmos a respeito das propostas delineadas no Brasil, tais como: objetivos estruturados para as avaliações de alunos, as séries/anos e as áreas de conhecimento examinadas pelo sistema de avaliação e os referenciais utilizados para tal.

No que diz respeito aos principais objetivos sistematizados para as avaliações dos alunos no contexto municipal, os autores da pesquisa os dividiram em dois eixos, quais sejam: o primeiro se refere a acompanhar e monitorar a rede municipal no que pertence às melhorias nas aprendizagens dos estudantes – sendo este o objetivo mais indicado pelos municípios –, bem como melhorar o IDEB e diminuir os índices de repetência e abandono; o segundo está

relacionado às possibilidades para o planejamento educacional no que diz respeito à definição de prioridades e melhorias da gestão municipal, subsídios para a formação contínua dos profissionais da rede, visitar os currículos, e, ainda, coletar informações para bonificar/premiar as escolas e seus profissionais e/ou estudantes. Além disso, a pesquisa apontou como objetivo das avaliações de alunos a divulgação dos resultados para os pais e comunidade (BAUER et al., 2017).

Em relação às séries/anos contemplados nas avaliações externas dos municípios, Bauer et al. (2017) constataram a ênfase das avaliações com os alunos do anos iniciais do Ensino Fundamental, justamente pelo oferecimento, por parte dos municípios, de ensino a esse segmento, e com uma concentração maior nos 3º e 5º anos, “o que poderia indicar a tendência de os municípios reproduzirem o desenho das avaliações federais e estaduais” (BAUER et al., 2017, p. 8). Com uma incidência menor, o segundo segmento do Ensino Fundamental – especialmente os 6º e 9º anos – também tem sido considerado pelos municípios.

Outro ponto verificado pelos autores foi a tendência de os sistemas próprios de avaliação municipal aferirem as mesmas áreas de conhecimento já examinadas pelas avaliações federais: Matemática e Língua Portuguesa, esta com ênfase na leitura e na interpretação de texto. Além dessas, e com menor incidência, citaram as áreas de Ciências, História, Geografia, Artes, dentre outras. Para a organização das provas, os municípios apontaram como referenciais: as matrizes de referência da Prova Brasil, as matrizes da avaliação estadual, os Parâmetros Curriculares Municipais, o currículo próprio da rede municipal de ensino e os conteúdos indicados por professores ou por profissionais da Secretaria Municipal de Educação. Já com relação à análise dos dados, Bauer et al. (2017) apontam que os municípios indicaram que, comumente, os resultados são sistematizados em forma de relatórios, tabulações, gráficos e, ainda, alguns salientaram que os dados são discutidos em reuniões, encontros na escola ou em momentos organizados pela própria rede de ensino.

A pesquisa estruturada e apresentada por Bauer et al. (2015, 2017) nos permitem constatar a expansão da avaliação municipal no contexto brasileiro, bem como as tendências com relação à sua organização e sistematização. A referida pesquisa constitui um marco importante para o campo da avaliação de sistemas ao direcionarmos os estudos para os municípios, haja vista abordar uma representatividade significativa das diversas realidades brasileiras, totalizando 4.309 municípios, conforme já mencionado. Logo, considerando a especificidade desse trabalho, faz-se necessário compreendermos o modo como os resultados dessas avaliações de alunos têm sido utilizados pelas equipes de gestão e de professores no contexto escolar, conforme discutiremos na próxima seção.

2.1 Usos dos resultados das avaliações em larga escala municipais

A pesquisa de Bauer et al. (2017) sistematizou alguns usos dos resultados das avaliações pelos municípios, classificando em cinco grupos, a saber: práticas pedagógicas e currículo; monitoramento das redes de ensino; publicação dos resultados para diferentes grupos; suporte para a gestão; e incentivos às escolas e demais profissionais.

No que concerne ao grupo sobre os usos dos resultados para as práticas pedagógicas e currículo, os autores assinalam o incentivo às instituições escolares para discussão dos dados, planejamento de formação contínua, proposições de diferentes ações no contexto escolar, estruturação de material didático, elaboração de relatório pelas próprias escolas, visando à compreensão dos resultados, dentre outros fatores. Já nos grupos de usos a respeito do monitoramento das redes de ensino e publicação dos resultados para diferentes grupos, Bauer et al. (2017) apontam o diagnóstico das desigualdades entre as escolas da rede a partir dos resultados, reformulação dos planos municipais de educação, avaliação das ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação, estabelecimento de metas além do IDEB e divulgação de informações para os pais e comunidade, dentre outros aspectos.

Nos grupos de suporte para a gestão e incentivos às escolas e demais profissionais, os usos dos resultados pelos municípios estão direcionados para o remanejamento de professores, alunos e gestores entre as unidades da rede, bem como a demissão de seus gestores, o incentivo às instituições por melhores resultados, premiação a alunos e às escolas, bem como bonificação aos profissionais que ali se encontram (BAUER et al., 2017).

Embora os autores tenham identificado tendências sobre os diversos usos, pelos municípios brasileiros, dos resultados das avaliações em seus mais variados aspectos, o que apareceu indicado de forma mais acentuada foi justamente o estímulo para as escolas refletirem e buscarem melhores resultados, o que nos leva a retratar o modo como os municípios têm feito uso dos resultados das avaliações municipais nos diferentes contextos escolares. Importante comentarmos, também, que os usos dos resultados das avaliações municipais estão muito próximos àqueles feitos pelas avaliações em larga escala nacionais. Logo, o que parece constituir o diferencial é justamente a proximidade com o contexto das realidades escolares, por indicar a participação dos profissionais da escola e da rede no processo de elaboração dos testes.

Em pesquisa realizada por Sousa, Pimenta e Machado (2012) em redes municipais paulistas de ensino, as pesquisadoras assinalaram que os delineamentos propostos pelas cidades são assumidos por gestores e demais profissionais como possibilidade para subsidiar decisões ou compará-las com aspectos das avaliações em larga escala elaboradas pelo Governo Federal. No que diz respeito à gestão municipal, as autoras apontam que os usos dos resultados nessa esfera têm caracterizado desde a aplicação com sentido formativo, seja para alunos, seja para professores, até a utilização para premiar ou bonificar tais profissionais, conforme já abordado nas pesquisas de Bauer et al. (2015, 2017).

Com relação aos usos desses resultados nas escolas, as autoras supracitadas apontam que, na pesquisa realizada, identificaram, por meio dos apontamentos feitos pelos entrevistados, análises e estudos realizados por professores e equipes de gestão escolar nos horários de trabalho pedagógico

coletivo, a fim de reorganizar a prática pedagógica, discutir as dificuldades dos alunos a partir dos dados, controle de evasão e repetência dos alunos, bem como o estabelecimento de metas a serem atingidas pela escola. Estes aspectos específicos identificados pelas autoras em redes paulistas de ensino também se fazem presentes, de forma geral, nos municípios que possuem seus sistemas próprios de avaliação.

Em consonância com os apontamentos já mencionados, Ferrarotto e Malavasi (2015), em pesquisa realizada para identificar as ações organizadas pela Secretaria Municipal de Educação de uma cidade do estado de São Paulo, a partir do uso dos resultados do Programa Municipal de Avaliação do Sistema de Ensino – PROMASE, identificaram que os dados levaram as escolas a se preocuparem com a melhoria da qualidade de ensino, aspecto similar ao constatado na pesquisa de Bauer et al. (2017).

Embora esse aspecto tenha sido evidenciado, as autoras também apontaram o estreitamento curricular nas ações desenvolvidas pela escola, pois os professores abordavam de maneira acentuada a forma de organização dos testes das avaliações do município, visando à organização do seu planejamento. Nessa direção, as autoras ainda chamam a atenção para um aspecto semelhante ao já identificado por Arcas (2009), o de que a avaliação do município passou a direcionar as avaliações de aprendizagem na escola, no que diz respeito à organização, forma e conteúdo. Acrescentamos, também, os dados da pesquisa de Silva, Gimenes e Moriconi et al. (2013), que identificaram mudanças nas concepções, forma e organização da avaliação da aprendizagem.

Nesse contexto de articulação da avaliação externa com a avaliação da aprendizagem desenvolvida na escola, vale apontarmos que alguns dos grandes desafios – pontuados por Fernandes (2009) – a serem enfrentados pelos sistemas de educação que fazem uso das avaliações externas se referem ao equilíbrio entre as avaliações internas e externas, à redução das suas desvantagens, bem como à garantia de sua validade e confiabilidade.

Ferrarotto e Malavasi (2015) indicam, também, que os resultados do PROMASE ocasionaram “*rankings* ocultos” na escola, considerando a

responsabilização dos docentes pelos resultados dos alunos, o que propiciou comparações entre os profissionais neste espaço. “Não havia, dessa forma, um compartilhamento de responsabilidades e compromissos. O resultado obtido por uma turma, em determinado ano, foi entendido como fruto do trabalho desenvolvido apenas pela professora do ano letivo em questão” (FERRAROTTO; MALAVASI, 2015, p. 242). Interessante frisarmos que esse é um ponto extremamente importante quando consideramos os resultados das avaliações em larga escala no contexto escolar, pois esses dados precisam ser interpretados como o reflexo do trabalho desenvolvido pelo coletivo da escola, a partir de uma mesma finalidade.

Freitas e Ovando (2015), ao realizarem um estudo em redes escolares municipais do estado de Mato Grosso do Sul, a respeito das iniciativas de avaliações próprias, salientam que os gestores dessas realidades indicaram que somente as avaliações em larga escala nacionais não retratam as especificidades locais e, portanto, são insuficientes para apresentar as informações necessárias para se alcançar melhorias. Nesse contexto de análise, as avaliações em larga escala municipais se tornam relevantes para compreensões mais apuradas e contextualizadas a respeito das escolas de uma determinada rede de ensino.

As autoras, ao discutirem as finalidades dos usos das avaliações municipais identificadas na pesquisa, constataram que algumas secretarias parecem compreender que a melhoria da qualidade do ensino depende “de medidas gerenciais baseadas em dados objetivos sobre desempenhos dos atores envolvidos” (FREITAS; OVANDO, 2015, p. 978). Os usos dos resultados, nessas redes, apontam para uma gestão por resultados – introduzindo práticas gerenciais no âmbito da gestão escolar, em detrimento da gestão democrática – , bem como o pouco uso formativo dos resultados dessas avaliações no contexto escolar.

A pesquisa desenvolvida por Silva, Gimenes e Moriconi et al. (2013), conforme já citada anteriormente, procurou investigar os usos dos resultados das avaliações externas em quatro realidades diferentes que possuem seus

sistemas próprios de avaliação: a rede de ensino estadual do Espírito Santo e três redes municipais de ensino, sendo elas de São Paulo e Sorocaba, no estado de São Paulo, e do município de Castro, no estado do Paraná. Ao ressaltarem os usos dos resultados das avaliações externas nas unidades escolares, identificaram o uso que se refere à análise dos resultados.

Nesses termos, a análise é aqui compreendida como pré-condição para os outros usos das avaliações e que se revela como uma forma de apropriação dos resultados – de diversas formas e em graus variados de intensidade –, mesmo que essa prática acarrete pouca ou nenhuma consequência ou ação concreta tomada com base neles, como se verificou em determinados casos. (SILVA; GIMENES; MORICONI et al., 2013, p. 43).

Interessante assinalarmos que, de fato, a análise dos resultados é condição para dar significado às informações no contexto escolar. Os pesquisadores apontam que, no estudo realizado, essa análise constituiu-se por meio de relatórios e de boletins a fim de identificar os estudantes com desempenho baixo, revelar os conteúdos que precisavam ser trabalhados de forma prioritária com os alunos, verificar os erros que mais apareceram nos testes, autorreflexão dos profissionais, tendo como base os resultados, e estratégias de acompanhamento longitudinal das turmas.

Ainda nesse contexto, os autores ressaltam que outro uso apontado pelas redes de ensino analisadas foi a utilização dos resultados como critério para organização de turmas na escola, tanto no que diz respeito àqueles que necessitam de reforço no contraturno escolar como para a organização das turmas para o ano letivo. Silva, Gimenes e Moriconi et al. (2013) sinalizam, também, que as escolas analisadas nas redes de ensino utilizaram os resultados para provocar mudanças em suas rotinas pedagógicas por meio da diversificação de atividades, a partir dos itens cobrados nas provas.

Outro uso fundamental constatado pelos pesquisadores foi a elaboração de plano de ação pelas escolas para intervenção pedagógica. Além disso, identificaram o uso dos resultados para formação contínua na escola e para cobranças e/ou reconhecimento, de maneira mais enfática, pelas equipes de

gestão, a partir da motivação ou cobrança para melhores resultados do trabalho desenvolvido na escola.

Assim, a criação de sistemas municipais de avaliação tem se expandido nos últimos anos, de modo que parecem estar mais próximos e condizentes com a realidade da escola, pautando-se na justificativa de melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e da qualidade de ensino. É fundamental estudos que abordem tais iniciativas e as possibilidades de uso dos resultados no contexto escolar. Dessa forma, na próxima seção, discorreremos sobre a iniciativa desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa.

2.2 Programa *Avaliação*: iniciativa de avaliação externa no município de Ponta Grossa-PR

Tendo como objeto de estudo da presente tese o programa *Avaliação*, do município de Ponta Grossa, estado do Paraná, o objetivo dessa seção é apresentar a descrição do programa, destacando características específicas da referida proposta de avaliação externa.

É importante destacar, inicialmente, que o estado do Paraná, durante um determinado período, teve seu sistema próprio de avaliação de alunos para o Ensino Fundamental e Médio. A concretização desse sistema data de 1995, quando o governo estadual implementou o Programa de Avaliação do Rendimento Escolar (AVA), realizado de dois em dois anos, aplicado aos alunos do Ensino Fundamental, 5º e 9º anos, e ao 3º ano do Ensino Médio, nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

Esse programa teve duração até o ano de 2002. Os resultados eram apresentados por meio do Boletim da Escola, bem como em Cadernos Pedagógicos para os profissionais utilizarem os dados no planejamento de suas ações no contexto escolar. De acordo com Gonçalves (2005) e também com Sousa e Oliveira (2007), o AVA fazia parte do Projeto Educacional Qualidade no Ensino Público do Paraná (PQE) até 2001. Nesse contexto, Gonçalves (2005) explica que, dado o encerramento do PQE, o AVA passou a fazer parte do

Projeto de Extensão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio no Paraná (PROEM) até 2002, quando se deu o seu encerramento. De acordo com as informações concedidas a Sousa e Oliveira (2007) pela Superintendente da Educação à época, a sua continuidade já não se fazia necessária, uma vez que os resultados produzidos pelas avaliações eram muito próximos aos do SAEB.

No ano de 2012, o estado do Paraná criou, então, um novo sistema de avaliação, intitulado Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP). Apresentava como objetivo disponibilizar informações relevantes quanto ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes, descrevendo os conhecimentos desenvolvidos em Língua Portuguesa e em Matemática. Nesse mesmo ano, as provas de Língua Portuguesa e de Matemática foram aplicadas para os 9º anos do Ensino Fundamental e para os 3º anos do Ensino Médio. Já em 2013, as provas aconteceram em duas etapas: a primeira foi direcionada para os 6º anos do Ensino Fundamental e para os 1º anos do Ensino Médio; e, a segunda etapa, para os 9º anos do Ensino Fundamental e para os 3º anos do Ensino Médio. Entretanto, a partir do ano de 2014 e até o presente momento, ano de 2017, as provas não foram mais aplicadas. É relevante destacar que a avaliação do SAEP não contemplava os anos iniciais do Ensino Fundamental, tal como se dava anteriormente no AVA.

Considerando os aspectos sobre os sistemas de avaliação externa do estado do Paraná, observamos que os municípios passaram a estruturar seus sistemas próprios de avaliação para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa maneira, na presente tese, analisaremos a proposta do município de Ponta Grossa-PR, a fim de compreendermos o modo como a equipe de gestão do programa *Avaliação* da Secretaria Municipal de Educação, as equipes de gestão escolar e os professores têm feito uso dos resultados no contexto escolar.

2.2.1 O programa *Avaliação* e suas características

Com relação à organização da estrutura escolar do Ensino Fundamental do município de Ponta Grossa, é importante considerarmos que esta se encontra sistematizada pela proposta dos Ciclos de Aprendizagem, implantada no ano de 2001, e ordenada em dois ciclos: 1º ciclo contemplando as classes de 1º, 2º e 3º anos; e 2º ciclo compreendendo as classes de 4º e 5º anos (PONTA GROSSA, 2015a). No que se refere às características dessa modalidade de ciclos, Stremel (2013, p. 813) explica que:

Os Ciclos de Aprendizagem constituem-se em uma modalidade específica de ciclos que se caracteriza por ser uma experiência em que as mudanças no currículo, na avaliação e na organização da escola e do sistema são menos ousadas que outras modalidades, como os Ciclos de Formação. Nos Ciclos de Aprendizagem, a duração dos ciclos tende a ser mais curta (2 ou 3 anos) e há a previsão da reprovação ao final de cada ciclo (MAINARDES, 2009). Um panorama geral que se tem dos Ciclos de Aprendizagem, levando em conta as formulações do campo oficial [...] e das publicações do campo pedagógico (PERRENOUD, 2004; GATHER THURLER, 2001), é que nessa modalidade os aspectos mais evidenciados referem-se aos aspectos pedagógicos, organizacionais e psicológicos.

Nessa direção, a pesquisadora discute ainda que a implantação dos Ciclos de Aprendizagem em uma rede de ensino pode possibilitar a construção de um novo modelo de escola, tendo como aspecto principal a aprendizagem, e não a reprovação ou a classificação dos estudantes. Desse modo, Stremel (2011) argumenta que os Ciclos de Aprendizagem podem permitir dinamizar o trabalho com a avaliação formativa, com a coletividade entre os professores e com a pedagogia diferenciada, considerando os diversos ritmos de aprendizagem dos alunos.

Mainardes (2013, p. 189), ao discutir a respeito das avaliações externas e das implicações nas redes de ensino, assinala a necessidade dessas avaliações serem utilizadas em sua dimensão diagnóstica, “ou seja, realizada para fornecer informações que subsidiassem as intervenções e a mediação

pedagógica”. Dessa maneira, ao articular com a organização da escola em ciclos, o autor indica a importância de os resultados das avaliações viabilizarem o planejamento de intervenções fundamentais ao contexto escolar, de acordo com as especificidades da rede e com as demandas da classe trabalhadora.

A organização dos tempos escolares na rede municipal de ensino de Ponta Grossa está estruturada em escolas de tempo parcial e de tempo integral. De acordo com dados disponíveis na Plataforma QEDU⁷, o Ensino Fundamental da rede atende a um total de 21.975 alunos, distribuídos em 84 escolas. Deste total, 31 são escolas de tempo integral, com 5.875 alunos, e 53 escolas são de tempo parcial, com 16.100 alunos.

No que diz respeito ao programa de avaliação externa do município de Ponta Grossa, intitulado *Avaliação*, cabe ressaltar que foi instituído por meio do Decreto nº 9.357, de 27 de outubro de 2014, coordenado pela Secretaria Municipal de Educação. Algumas inferências a seu respeito também constam na Lei nº 12.213, de 23 de junho de 2015 (PONTA GROSSA, 2015b), que instituiu o Plano Municipal de Educação para o período de 2015 a 2025. No item articulado à Meta 7 do Plano Nacional da Educação (PNE): Qualidade da Educação Básica/IDEB, o documento insere a necessidade de instituir “sistema municipal de avaliação da educação básica, para orientar as políticas públicas e as práticas pedagógicas, com o fornecimento das informações às escolas e à sociedade” (PONTA GROSSA, 2015b, s.p.). Logo, a possibilidade de estruturar um sistema próprio de avaliação também aparece como uma das metas do município, contemplando o período de 2015-2025; entretanto, o documento da referida Lei não cita o programa *Avaliação* como uma iniciativa de sistema próprio de avaliação já inserido nas atividades do município.

Pudemos identificar que o programa *Avaliação* não dispõe de um documento que fundamente a proposta de avaliação estruturada para o município. Inclusive, este foi um aspecto que dificultou a própria descrição do programa em relação aos seus fundamentos, concepções, objetivos e dados das avaliações já realizadas. No *website* da Secretaria de Educação do município de

⁷ Website: <www.qedu.org.br>.

Ponta Grossa há apenas a indicação da existência do programa, permitindo o acesso à plataforma pelas escolas por meio de *login* e senha, contudo, não há informações para acesso a esse programa pela comunidade, por exemplo. As informações para a realização da descrição do programa nessa tese foram coletadas por meio de entrevistas com alguns representantes do comitê do programa, bem como pelo documento disponibilizado pela prefeitura referente ao relatório geral da primeira avaliação, em 2014⁸.

Esse relatório apresenta uma síntese dos resultados, por escola e por turma, e, ao final, procede a uma explanação breve sobre o objetivo do relatório que é encaminhado à escola, definição dos níveis de desempenho, escala de proficiência, indicações para utilização dos dados como instrumento de intervenção pedagógica, necessidade de articular a avaliação com o projeto político-pedagógico de cada realidade, bem como o passo a passo de como acessar o sistema e interpretar os dados inseridos na plataforma e os cadernos de provas utilizados no ano específico. Entretanto, cabe esclarecermos que essas informações do relatório são designadas apenas à Secretaria de Educação.

Importante destacarmos que esse relatório é organizado pela instituição que realiza as análises dos dados, intitulada *Avaliar Mais*. Conforme indicações mencionadas no *website* dessa instituição, o objetivo da compilação dos dados da avaliação é oferecer informações necessárias para auxiliar a equipe de gestão da escola e também o professor a definirem um projeto de intervenção pedagógica compatível com o nível de habilidade de cada aluno. Nesse contexto, Sousa e Oliveira (2010) inferem alguns limites quando o município ou o estado recorrem a instituições contratadas para proceder à análise dos resultados ou à elaboração dos testes, tais como: a confiabilidade nos resultados e nos procedimentos adotados, o possível distanciamento da rede em relação à instituição, o alto custo para contratação dos serviços, dentre outros aspectos.

⁸ Importante esclarecermos que para a presente pesquisa nos foi concedido apenas o primeiro relatório, do ano de 2014. Não houve disponibilidade dos relatórios referentes aos anos de 2015 e de 2016.

Em entrevista realizada com a equipe de gestão do comitê responsável pelo programa na Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa⁹, pudemos identificar que o *Avaliação* foi criado a partir de duas necessidades: a primeira está relacionada ao distanciamento e à demora do retorno dos dados das avaliações externas nacionais para as escolas, como a Prova Brasil, por exemplo; a segunda foi a imprescindibilidade de haver discussões mais próximas com as escolas acerca das relações que podem ser estabelecidas entre as avaliações externas e internas, e o próprio entendimento do professor sobre como desdobrar os resultados das avaliações externas em suas práticas desenvolvidas na escola, conforme retrata uma das representantes do comitê do programa.

[...] Essas discussões realmente suscitaram na questão da avaliação. Na verdade, a gente começou de forma bem caseira, bem superficial num primeiro momento porque gostaríamos de sentir como isso iria acontecer. Então, as primeiras ações do projeto Avaliação iniciaram no final de 2013 com uma produção de texto, que foi somente para o 3º ano, para perceber o diagnóstico da rede como um todo, como que estava a questão da escrita dos nossos alunos no 3º ano [...] Foi contada uma história para todas as crianças do 3º ano e logo após tiveram que reescrever a história. Em seguida, a correção foi feita por nós mesmos, então, foram 4.600 redações na época. [...] Depois disso, reunimos equipes gestoras, selecionamos em seis grupos e trabalhamos a devolutiva desses resultados. (REPRESENTANTE D - COMITÊ DE AVALIAÇÃO).

Após esse processo diante da experiência inicial, o comitê relatou que, no ano de 2014, as discussões sobre a avaliação no município foram mais específicas em relação às áreas de Língua Portuguesa e de Matemática. Dado que o trabalho manual de correção das provas tinha sido um procedimento muito demorado, para haver a instituição de um sistema próprio de avaliação, houve a necessidade de se criar parcerias para o processo de correção dessas avaliações, bem como estruturar mudanças em sua forma de organização. Logo, organizaram um comitê de acompanhamento do projeto de avaliação de

⁹ Para explicitar as características do *Avaliação*, optamos por utilizar informações obtidas nas entrevistas com a equipe de gestão do comitê responsável pelo programa na Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa. A metodologia de coleta e análise de dados é apresentada no Capítulo 3 desta tese.

aprendizagem no município, sendo composto por oito representantes da Secretaria Municipal de Educação, os quais possuíam as seguintes atribuições:

I – Analisar os instrumentos propostos para avaliação da aprendizagem, segundo princípios do Projeto-Político-Pedagógico.

II - Verificar confiabilidade dos instrumentos propostos.

III – Correlacionar a matriz curricular de referência de cada ano do Ensino Fundamental à avaliação da aprendizagem proposta.

IV – Orientar as equipes pedagógicas de cada unidade escolar na construção dos instrumentos avaliativos.

V – Orientar equipes pedagógicas de cada unidade escolar na **análise dos processos e resultados das avaliações** da aprendizagem.

VI – Informar as unidades escolares dos prazos de entrega dos dados para organização das avaliações de aprendizagem.

VII – Elaborar o material avaliativo tendo como referência a matriz curricular de cada ano do Ensino Fundamental. (PONTA GROSSA, 2014b, s.p., grifo nosso).

Analisando o Decreto sobre o comitê, observamos que, além da responsabilidade específica sobre o programa *Avaliação*, ele também possui a atribuição de se encarregar de todas as questões que envolvem a avaliação de alunos no município, inclusive o trabalho com as análises dos resultados das avaliações, o que implica o trabalho direto com a escola e os possíveis usos dos resultados nesse contexto.

O comitê também relatou que, a partir da iniciativa de se estruturar um sistema próprio de avaliação, a organização da prova teve que passar por alterações, tendo em vista que, em 2013, a iniciativa de avaliar os alunos era apenas em relação à escrita. Assim, dois profissionais que fazem parte do comitê, e que possuem formação específica em Matemática e em Letras, elaboraram um banco de questões para compor a avaliação de Língua Portuguesa e de Matemática, a partir das Diretrizes Curriculares Municipais do Ensino Fundamental de Ponta Grossa.

Em informações cotejadas a partir do relatório geral disponibilizado pela prefeitura, pudemos identificar algumas características referentes à iniciativa do

município a partir da primeira avaliação do programa, realizada no ano de 2014. O programa foi elaborado, com base na experiência inicial de 2013, tendo como objetivo coletar informações acerca do desempenho dos alunos por meio de avaliações para os 3º, 4º e 5º anos, em Língua Portuguesa e em Matemática, conforme já mencionado, bem como identificar em quais áreas a escola obteve resultados satisfatórios e em que pontos poderia melhorar, considerando-se tanto as práticas desenvolvidas por professores com seus alunos como também as da gestão das escolas (PONTA GROSSA, 2014a).

Em entrevista com o comitê responsável pela avaliação, observamos que a periodicidade de aplicação das provas variou de acordo com os anos. Em 2014 e em 2015, foram aplicadas aos alunos de 3º e 5º anos no primeiro e no segundo semestre do ano letivo, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento dos alunos, os avanços e as possibilidades de intervenção ainda durante o ano letivo. Já no ano de 2016, as provas foram aplicadas aos 3º e 5º anos, apenas no primeiro semestre.

Cabe esclarecermos que, no ano de 2017, a prova do *Avaliação* não foi aplicada nas escolas da rede, de acordo com informações do próprio comitê, isto se deu tendo em vista que o referido ano foi de recessão econômica no país, e também em virtude da oportunidade de avaliação da Prova Brasil e de duas avaliações do Programa Novo Mais Educação¹⁰. Assim, mesmo as escolas que não faziam parte desse programa, foram contempladas com a avaliação do Mais Educação.

Nesse contexto, de acordo com os representantes do comitê, as diferenças nas formas de aplicação da prova do programa *Avaliação* ocorreram tendo em vista o próprio processo de implementação da proposta do programa,

¹⁰ De acordo com as informações disponíveis no *website* do INEP (<<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>), o Programa Novo Mais Educação é uma iniciativa do Ministério da Educação que objetiva melhorar a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática, ampliando a jornada escolar dos estudantes por intermédio da complementação da carga horária, em cinco ou quinze horas semanais, no turno e contraturno escolar. Um dos objetivos delineados pelo programa é “a melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais”.

bem como a confluência com outras iniciativas de avaliação da rede, além das já citadas, conforme destaca uma das representantes do comitê:

[...] No segundo semestre de 2016, iniciamos outras discussões sobre avaliação. Até porque estávamos com muitos instrumentos e eles não estavam dialogando entre eles. Então tínhamos avaliações internas, externas, monitoramento e começou os portfólios de produção de texto. [...] E na nossa opinião, quando a gente começou a repetir, eles não estavam dialogando. Então pensamos: vamos parar um pouquinho e centrar. (REPRESENTANTE D - COMITÊ DE AVALIAÇÃO).

Logo, tal como apontado pelo próprio comitê, o excesso de avaliações na rede não permitiu o diálogo entre os programas vigentes e o trabalho com os resultados, para que houvesse um planejamento de estratégias de intervenção na escola. Assim, o risco que se corre é de apenas burocratizar esse processo de avaliação externa, sem refletir a seu respeito.

No que diz respeito às provas do programa *Avaliação* aplicadas nas escolas, vale ressaltar que ficam sob responsabilidade das coordenadoras pedagógicas da rede; acontecem em dois dias nas escolas, sendo um para o caderno de provas de Língua Portuguesa e, o outro, para o de Matemática. Entretanto, as coordenadoras trocam de escolas para aplicarem a prova e, posteriormente, retornam os gabaritos para que a Secretaria Municipal de Educação sistematize o processo de análise e dê uma devolutiva para as escolas.

É importante enfatizar que o *design* das provas do programa *Avaliação* é composto por questões objetivas, com quatro alternativas para cada questão, de modo que o aluno deve assinalar a opção correta. Logo, no ano de 2014, os dois cadernos de provas, de Língua Portuguesa e de Matemática, contemplaram 18 questões objetivas cada um e, nos anos de 2015 e 2016, esse número se alterou para 20 questões em cada caderno, seguido do preenchimento de gabarito. Cabe destacarmos que as questões elaboradas pelo comitê seguem os mesmos padrões das avaliações externas nacionais.

Segundo dados do relatório geral da primeira avaliação, em 2014 (PONTA GROSSA, 2014a), os testes utilizados no programa *Avaliação* foram

estruturados na mesma escala usada pelo SAEB. Essa escala varia entre 0 a 500, divididos em níveis de desempenho de acordo com a complexidade das habilidades desenvolvidas pelos alunos em cada nível da escala. O relatório indica ainda que:

Para facilitar a interpretação pedagógica dos resultados e permitir comparação dos indicadores de proficiência dos alunos, foi produzida uma escala própria da Rede Municipal de Ponta Grossa, construída e calibrada a partir das inferências obtidas com o instrumento de avaliação elaborado sob a ótica das diretrizes curriculares da própria rede (e não com base em uma matriz de referência genérica – SAEB). Com isso, a estimativa do nível de habilidade de cada aluno torna-se mais eficiente e precisa, pois o que se propõe avaliar é o que de fato se trabalha em sala. (PONTA GROSSA, 2014a, p. 5).

Conforme as informações supracitadas, a forma de apresentar os resultados dessa avaliação pela empresa *Avaliar Mais* ocorre de duas formas: um relatório geral enviado à Secretaria Municipal de Educação, em que são sistematizados os dados de todas as escolas, conforme já mencionado; e um relatório por turma, detalhando as habilidades por aluno entre os quatro níveis da escala de proficiência, classificados em avançado, adequado, básico e baixo aprendizado.

Os alunos categorizados no nível avançado são aqueles que dominam as competências esperadas para seu estágio escolar, sendo considerados aptos para empregá-los em situações que envolvam maior complexidade; os estudantes que se encontram no nível adequado apresentam conhecimentos sólidos e habilidades condizentes para poderem dar continuidade aos seus estudos nas próximas etapas em que o ensino está sistematizado; os que se encontram no nível básico demonstram dominarem parcialmente as habilidades, indicando necessidade de melhorias no desempenho; por fim, os alunos do nível baixo têm conhecimentos elementares da competência, considerados como insuficientes para o momento em que se encontram (PONTA GROSSA, 2014a).

Ressaltando a necessidade de a escola realizar a interpretação pedagógica dos dados do relatório disponíveis na plataforma, o professor poderá acessar os descritores avaliados, a proficiência do aluno, a escala de

proficiência, o nível do item e uma legenda explicativa sobre o desenvolvimento específico da habilidade. Além disso, para facilitar a compreensão dos professores e, assim, estimular um trabalho específico com os alunos a partir dos dados, as habilidades já desenvolvidas pelo aluno são assinaladas na cor verde, indicando a necessidade de o professor desenvolver atividades mais desafiadoras para esses estudantes. As habilidades parcialmente desenvolvidas são caracterizadas na cor cinza e indicam que o conhecimento está em processo de desenvolvimento, sugerindo, portanto, o reforço dos conteúdos. Já as habilidades que ainda não foram desenvolvidas são assinaladas em vermelho, indicando a importância da elaboração de estratégias de recuperação (PONTA GROSSA, 2014a).

Nessa direção, um dos componentes do comitê de avaliação assinala as ações da secretaria a partir das indicações do relatório:

Elaboramos um cronograma de cada mês [...] e fazemos uma análise das avaliações externas. Separamos as escolas em quatro grandes grupos e, dentro do grupo, separamos as que estão no vermelho, as que temos que dar mais atenção numa área de risco. [...] Essas escolas são visitadas semanalmente ou quinzenalmente, no máximo. Também separamos as assessoras pedagógicas para acompanhamento. Mas, sabe? É um processo bastante complexo e lento. (REPRESENTANTE B - COMITÊ DE AVALIAÇÃO).

A maneira de acompanhamento por parte da Secretaria permite um olhar direcionado para as escolas, como também um trabalho mais próximo com as instituições escolares do município, principalmente com aquelas que apresentam necessidades específicas de recuperação de seus alunos.

Vale apontarmos, também, que essa forma de apresentar os dados às escolas, conforme informações do relatório, constitui o principal instrumento para que a instituição realize intervenções pedagógicas no contexto da prática, bem como reflexões para tomadas de decisões a partir das análises realizadas. Também indicam como possibilidade a articulação dos dados das avaliações com o que foi planejado no projeto político-pedagógico de cada instituição. Ainda, apontam a possibilidade, a partir dos resultados, da elaboração de um

projeto de intervenção pedagógica com o propósito de melhorar os níveis mais baixos, de acordo com as necessidades pedagógicas de cada aluno.

Interessante mencionarmos que, quando os resultados vão para a escola, a equipe de gestão possui o acesso, na plataforma, por meio de um *login* e senha disponibilizados, a todas as turmas que participaram da avaliação em sua escola. Em contrapartida, os professores, ao realizarem o cadastro solicitado para obtenção dos resultados, possuem o acesso apenas aos dados provenientes da sua turma. De fato, essa estratégia impede que outras ações sejam estruturadas, tais como *rankings*, comparações ou competições entre seus pares.

Com essa explanação sobre a iniciativa de avaliação externa do município, podemos compreender que o programa objetiva monitorar a rede de ensino com relação ao desempenho dos alunos e à qualidade nos processos de ensino e aprendizagem. Na presente pesquisa, pretendemos aprofundar a compreensão do programa *Avaliação* a partir dos usos dos resultados por equipe de gestão do comitê de avaliação da Secretaria Municipal de Educação, por equipes de gestão escolar e por professores. Portanto, no próximo capítulo, discorreremos acerca do embasamento e dos encaminhamentos teórico-metodológicos que orientaram a análise sobre as representações dos sujeitos da pesquisa em relação aos usos dos resultados no contexto escolar.

CAPÍTULO 3

ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Neste capítulo foram tratados os fundamentos teórico-metodológicos que deram suporte à análise desenvolvida na presente tese. Primeiramente, abordamos as ideias de Henri Lefebvre sobre sua teoria das representações. A partir das contribuições de Lefebvre, estabelecemos um diálogo com a teoria de Stephen Ball, como forma de aprofundar a compreensão das manifestações de professores e de equipes de gestão a respeito dos usos dos resultados do programa *Avaliação* no contexto escolar. Posteriormente, apresentamos os encaminhamentos metodológicos (instrumentos, coleta e análise dos dados obtidos), bem como a caracterização das escolas e dos sujeitos da pesquisa.

3.1 As contribuições da teoria das representações de Henri Lefebvre para compreensão das manifestações de professores e de equipes de gestão a respeito dos usos dos resultados do programa *Avaliação* no contexto escolar

Para retratar as representações de professores e de equipes de gestão a respeito dos usos dos resultados do programa *Avaliação* no contexto da prática pedagógica das escolas, optamos por utilizar neste estudo a teoria das representações de Henri Lefebvre como a lente pela qual buscamos compreender as manifestações dos sujeitos, articuladas ao contexto específico da realidade da qual fazem parte. Entende-se que tal contexto direciona o modo de o sujeito pensar, compreender e agir. Assim, para Lefebvre (1983), as representações precisam ser situadas dialeticamente para que seja possível apropriar-se da realidade além do que já está dado, aceitando o representativo como fato político, social e psíquico.

Nesta direção, cabe ressaltar que, segundo o autor, as representações são fatos de palavras e da prática social, envolvem sujeitos com uma determinada subjetividade, mas também objetividade, sem se reduzir apenas aos objetos sociais ou às coisas. Desse modo, as representações se formam entre o concebido, que diz respeito ao discurso teórico dos sujeitos – assim como o ideário destes – e o vivido, que constitui a vivência individual de cada sujeito, bem como a vivência coletiva em um contexto específico.

Portanto, as representações são mediações entre o concebido e o vivido. Elas “ocupam os intervalos, os interstícios entre o sujeito e o objeto clássicos, entre a presença e a ausência, entre o vivido e o concebido” (LEFEBVRE, 1983, p. 96-97). O momento da ausência é de reflexão a respeito do vivido e do concebido, em que se formam as representações, e o momento da presença constitui implicações de ordem prática. Entretanto, vale assinalar que a presença e a ausência não se excluem, pois uma é mediada pela outra.

Assim, cabe destacar que as representações indicam os sentidos atribuídos pelos sujeitos nas manifestações pela fala, e que também revelam a prática vivenciada. Portanto, as representações permitem o processo de interpretar a prática social e, ao mesmo tempo, nela interferem.

Lutfi, Sochaczewski e Jahnel (1996, p. 94) apontam que Lefebvre, ao estruturar sua teoria das representações,

[...] atualiza momentos decisivos do trabalho dos seus antecessores: de Kant, a representação como conhecimento, de Hegel, o movimento dialético do pensamento, de Marx, a reviravolta materialista e a possibilidade de desvendamento de ideologias-representações e, finalmente, de Nietzsche, os sentimentos e o valor como elementos constitutivos da representação que vai buscar.

Desse modo, além das contribuições dos estudiosos para delinear suas reflexões em torno das representações, Lefebvre também desenvolveu os conceitos de vida cotidiana, obra, vivido e concebido, dentre outros para a constituição das representações.

Lefebvre (1981) compreende que o vivido, a subjetividade, as emoções, os hábitos, os comportamentos e também a abstração não podem se separar do real, por mais complexo que sejam. Nesse contexto, o cotidiano caracteriza-se como uma mediação entre o particular e o universal, entre o local e o global. Logo, “o conhecimento crítico do cotidiano se exprime na linguagem de todos os dias e de todos: pela explicitação do implícito. O que exclui a demonstração, mas não exclui a parte do jogo e de risco que existe em todo discurso dialogado” (LEFEBVRE, 1981, p. 16).

A vida cotidiana, para Lefebvre (1983), é um nível de realidade social, pois “é na vida cotidiana e a partir dela que se cumprem as verdadeiras criações, aquelas que produzem os homens no curso de sua humanização: as obras” (PENIN, 2011, p. 44). Para conceituar obra, o autor faz uma comparação com a cidade:

A cidade tem uma história; ela é a obra de uma história, isto é, de pessoas e de grupos bem determinados que realizam essa obra nas condições históricas. As condições, que simultaneamente permitem e limitam as possibilidades, não são suficientes para explicar aquilo que nasce delas, nelas, através delas. (LEFEBVRE, 2001, p. 52).

Nesse sentido, Lefebvre (2001) aponta que a cidade é obra a ser associada mais com a obra de arte do que a simples produto material. Se há formas de produção na cidade, é uma produção e reprodução de seres humanos por seres humanos, mais do que uma produção de objetos e coisas. Logo, a obra implica o jogo e o que está em jogo: o político, o econômico, o cotidiano. Aponta, ainda, que uma sociedade se compõe de abstrações concretas, de ficções reais, de valores eficazes e práticos incorporados em um espaço. É uma construção, um edifício, e, portanto, uma obra (LEFEBVRE, 1983).

Nesse contexto, partindo das afirmações de Penin (2011), o presente estudo entende cada escola pesquisada como uma obra que é construída e transformada pelos sujeitos que são parte integrante dela, com base na forma como agem, pensam, planejam e organizam as ações no contexto escolar. Considera-se que não há obra sem uma sucessão regulamentada de atos e de

ações, de decisões e de condutas, pois a obra não é dada, ela se forma a partir da representação (LEFEBVRE, 2001).

Penin (2011, p. 54) aponta ainda que a cotidianidade, ou seja, o cotidiano programado, constitui-se como o império das representações, haja vista que “no cotidiano, as representações nascem e para ali regressam”. Assim, conforme já apontado, as representações constituem-se como mediadoras entre o concebido e o vivido. Nesse processo, há representações que se consolidam ocasionando mudanças no concebido e no vivido, assim como há outras que circulam ou desaparecem.

Ainda de acordo com Penin (2011), ancorada no pensamento de Lefebvre, destacamos que o presente estudo está relacionado a uma abordagem denominada por Lefebvre de “antropologia dialética”, em que se discute a obra a partir de dois segmentos: o primeiro buscará identificar as condições objetivas e estruturais nas quais a vida cotidiana se estabelece; e, o segundo, procurará verificar as representações dos sujeitos envolvidos. Este método dialético proporciona desvelar o fenômeno social em sua articulação com o contexto macro (fatores sociais, políticos, culturais, econômicos) e micro (o cotidiano da escola), buscando compreender as relações que se estabelecem entre esses dois níveis e que constituem a totalização do objeto de estudo.

De acordo com a perspectiva dialética de Lefebvre, as análises direcionadas às ações, às palavras, não podem prescindir da compreensão das contradições ali presentes, uma vez que incorreria no erro de negar o caráter histórico e dinâmico. Lefebvre (1983) enfatiza que a contradição tem papel preponderante ao considerar a relação entre as vinculações no concreto, pois são termos que se negam ativamente, porém, interpenetram-se e criam algo novo.

Lefebvre (1983) indica que nenhuma obra resolve as contradições que estimularam ou orientaram o movimento criador. Neste sentido, dentro de cada obra que constitui o todo, persiste um movimento dialético. Dessa maneira, o autor esclarece que as representações precisam ser entendidas

nesta dialeticidade, uma vez que possibilita a apropriação da realidade em sua totalidade. Logo, torna-se importante analisar a produção das representações.

A partir das considerações elencadas, inferimos que o uso das representações neste trabalho parte das ideias de Lefebvre (1983, p. 23, tradução nossa)¹¹, ao ressaltar que se constituem como:

Às vezes, é um fato ou fenômeno da consciência, individual e social, que acompanha em uma determinada sociedade (e uma linguagem) uma palavra ou uma série de palavras, por um lado, e por outro, um objeto ou constelação de objetos. Outras vezes, é uma coisa ou um conjunto de coisas que correspondem a relacionamentos que essas coisas incorporam, contendo ou velando.

Partindo das considerações do autor, cabe lembrar que esta pesquisa se insere no estudo da vida cotidiana em escolas municipais de Ponta Grossa, Paraná, e que, segundo Lefebvre (1981), o cotidiano não se configura apenas como uma soma de atos isolados, pois isso não esgota o cotidiano, mas é necessário analisar as relações que nele se estabelecem, como já destacado nesse trabalho.

Para o pesquisador, a vida cotidiana é compreendida como um nível da realidade social, visto que tudo o que é produzido no âmbito das instituições escolares, por exemplo, precisa estabelecer sua legitimidade junto ao cotidiano, justamente por não se reduzir ao limite do que está circunscrito. Nesta direção, analisar o cotidiano implica compreender as manipulações que o determinam e analisar as representações dos sujeitos nele inseridos.

Para tanto, o cotidiano programado, isto é, a cotidianidade, apresenta-se como peça fundamental das representações (PENIN, 2011). Segundo Lefebvre (1983), a cotidianidade atualmente está submetida a um esquema que prescreve e que impõe, simultaneamente, fatores de homogeneidade (leis e ordem

¹¹ Citação no original: “Es a veces un hecho o fenómeno de conciencia, individual y social, que acompaña en una sociedad determinada (y una lengua) tal palabra o tal serie de palabras, por una parte, y por otra tal objeto o constelación de objetos. Otras veces es una cosa o un conjunto de cosas correspondiente a relaciones que esas cosas encarnan conteniéndolas o velándolas” (LEFEBVRE, 1983, p. 23).

estabelecidas), fragmentação (as mais diversas separações, segregações e desuniões) e hierarquização (hierarquia multiforme das funções dos trabalhos).

De acordo com Lefebvre (1983, p. 62, tradução nossa)¹², “as representações não são falsas nem verdadeiras, mas ao mesmo tempo falsas ou verdadeiras: verdadeiras como respostas a problemas ‘reais’ e falsas como dissimuladores de propósitos ‘reais’”. Assim, destacamos que a teoria das representações de Henri Lefebvre apresenta-se como uma das possibilidades para se compreender o modo como os professores e as equipes de gestão representam o uso dos resultados do programa *Avaliação* no contexto da prática pedagógica nas escolas. Logo, é necessário ter clareza de que entender as representações não consiste em apontar se está supostamente certo ou errado, falso ou verdadeiro, mas identificar como representam o uso dos resultados do programa *Avaliação* em suas práticas de acordo com os contextos escolares dos quais fazem parte.

Nesse âmbito, Lutfi, Sochaczewski e Jahnel (1996, p. 96-97) explicam que Lefebvre, ao discutir sobre as representações, indica em suas obras que faz uso de uma perspectiva dialética, como já destacamos. Entretanto, ao mesmo tempo em que destaca o papel das representações no processo de conhecimento e de transformação de vida, da sociedade, também aponta uma contradição: “a teoria das representações não é suficiente para explicar todos os fatos da vida, embora não haja vida sem representação” (LUTFI; SOCHACZEWSKI; JAHNEL, 1996, p. 96-97). Nessa perspectiva, conforme já mencionado, o uso da teoria das representações poderá proporcionar caminhos para entendimento sobre as práticas desenvolvidas nas escolas a partir do uso dos resultados do programa *Avaliação*.

Entendemos, assim, que o programa *Avaliação* está inserido na política educacional do município de Ponta Grossa-PR, compreendida aqui como o “Estado em Ação” (HÖFLING, 2001), para atingir os princípios e os objetivos educacionais elencados na atual gestão. Entretanto, o programa não possui a

¹² Citação na edição em espanhol: “Las representaciones no son ni falsas ni verdaderas, sino a la vez falsas o verdaderas: verdaderas como respuestas a problemas ‘reales’ y falsas como disimuladoras de las finalidades ‘reales’” (LEFEBVRE, 1983, p. 62).

política como texto até o presente momento, e, por meio das avaliações externas formuladas pelo comitê responsável na secretaria, é colocado em ação pelas orientações dadas por esse comitê aos professores e às equipes de gestão das escolas, via reuniões e encontros de formação. Ou seja, o programa parte das manifestações dos formuladores e se efetiva no contexto da prática das escolas da rede municipal de ensino. A respeito do contexto da prática, em entrevista, Ball retrata a Mainardes e Marcondes (2009, p. 305) que:

A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários.

Ao relacionarmos a teoria das representações de Henri Lefebvre com os pressupostos da teoria de Stephen Ball articulados ao programa *Avaliação*, é possível compreender que os professores e as equipes de gestão escolar configuram atores nesse processo, na medida em que necessitam “representar” o programa no contexto da prática de acordo com as necessidades e características daquele contexto.

É nessa perspectiva que Ball, Maguire e Braun (2016) acentuam que as escolas são locais que expressam aspectos únicos de atuação de políticas, e, nesse sentido, as contribuições de Lefebvre nos levam a compreender que as representações desses sujeitos também são únicas e específicas de uma determinada realidade. Assim, “os processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13).

Assinalamos que nessa pesquisa a opção de utilizarmos as perspectivas de ambos os autores, Ball, Maguire e Braun e Lefebvre, embora com base epistemológica diversa, se justifica por compreendermos que o contexto da prática – nesse caso, a escola – é feito pelos sujeitos que são atores na materialização das políticas em educação, uma vez que os interesses, as oportunidades, suas histórias de vida, a cultura da escola, as tradições, a maneira como organizam o trabalho pedagógico nessa instituição e,

principalmente as manifestações desses sujeitos, precisam ser levados em consideração no processo de materialização de uma política, de um programa ou de um projeto que se destina a esse espaço. Assim, o conceito de representação de Henri Lefebvre (1983) e das discussões sobre a política no contexto da prática de Ball, Maguire e Braun (2016) se complementam e nos ajudam a compreender as manifestações dos sujeitos de cada contexto a respeito do programa *Avaliação*.

Interessante destacarmos que Ball, Maguire e Braun (2016), ao enfatizarem a necessidade de se ter clareza e compreensão de como as políticas são encenadas no contexto da prática, indicam que, na medida em que os sujeitos da escola (sejam estes professores, alunos ou equipes de gestão escolar) interpretam e recontextualizam a política no contexto da escola, eles podem moldar, limitar ou possibilitar novas maneiras de organização dos processos de ensino e aprendizagem, por exemplo, ou mesmo na resolução de problemas, e podem ser encenadas no âmbito da mesma escola por diferentes sujeitos e diversas necessidades.

Assim, os pesquisadores inferem que nas escolas existem interações, limitações e acomodações entre as políticas obrigatórias que são designadas para a escola, as histórias de cada instituição, os compromissos, e, acrescentamos, conforme a perspectiva de Henri Lefebvre, as manifestações em torno do vivido e do concebido. Por isso, podemos afirmar que o programa *Avaliação* adquire diferentes contornos de acordo com a especificidade de cada contexto. Ou seja, tudo que acontece em uma escola no processo de interpretação e de como as políticas são colocadas em ação será mediado por diversos fatores institucionais, considerando-se limites, possibilidades e capacidades que as escolas apresentam (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Como já assinalado, compreendemos que as representações e as práticas desenvolvidas por professores e por equipes de gestão escolar estarão articuladas ao modo como estes fazem uso dos resultados das avaliações externas do programa *Avaliação* no âmbito escolar. Lima (2012) também corrobora essa perspectiva ao indicar que a forma de envolver os sujeitos na

escola para a avaliação, a interpretação dos resultados, os efeitos e os processos de avaliação, entre outros fatores, difere diante das concepções sobre avaliação, ensino e aprendizagem, bem como das opções políticas e das diferentes prioridades de ação.

Assim como Lefebvre entende que as representações necessitam ser compreendidas de acordo com o contexto do qual os sujeitos fazem parte, pois é dessa realidade que as representações se formam, Ball, Maguire e Braun (2016) também inferem sobre a importância do contexto material, estrutural e relacional para compreensão das atuações das políticas no âmbito institucional, conforme apontamentos dos fatores que se encontram estruturados no Quadro 2, a seguir, em estudo de caso realizado em quatro escolas secundárias na Inglaterra:

Quadro 2 – Dimensões contextuais da atuação da política

- **Contextos situados** (exemplo: localidade, histórias escolares e matrículas);
- **Culturas profissionais** (exemplo: valores, compromissos e experiências dos professores e “gestão da política” nas escolas);
- **Contextos materiais** (exemplo: funcionários, orçamento, edifícios, tecnologia e infraestrutura);
- **Contextos externos** (exemplo: grau e qualidade do apoio das autoridades locais, pressões e expectativas de contexto político mais amplo, como classificações, índices, requisitos legais e responsabilidades).

Fonte: Ball, Maguire e Braun (2016, p. 38).

No que diz respeito aos contextos situados, os autores compreendem que se referem aos aspectos específicos daquela realidade que, como retrata Penin (2011, p. 133) ao citar Lefebvre, caracteriza-se como a obra, nesse caso a escola, como única e “resultado de uma singular e permanente construção social”. As culturas profissionais se referem ao envolvimento dos professores e das equipes de gestão escolar e às perspectivas e ações que incidem no contexto da prática. Os contextos materiais também podem apresentar impacto considerável sobre a atuação das políticas, assim como os contextos externos

apresentam forte impacto de influência e interpretação para definição e organização das prioridades institucionais.

Conforme já enfatizado nesse estudo, Lefebvre assinala que as representações precisam ser compreendidas a partir do contexto em que emergem essas manifestações. Na mesma direção, Ball, Maguire e Braun (2016) também assinalam que o contexto é um fator mediador e preponderante na atuação das políticas nas escolas, assim como se torna único, específico, situado, por mais semelhanças que possam apresentar com outras instituições escolares de uma mesma rede de ensino, por exemplo.

A partir das ideias de Ball, podemos inferir que as políticas educacionais são pensadas e estruturadas considerando-se as melhores escolas em relação às salas de aula, ao corpo docente, aos alunos, à estrutura física e aos materiais disponíveis, com pouco conhecimento acerca das variações de contextos, por exemplo, nas diversas regiões do país, e, de forma mais específica, em escolas que fazem parte de uma mesma rede de ensino.

No presente estudo, entendemos que o uso dos resultados do programa *Avaliação* pode adquirir representações diversas, de acordo com a realidade de cada escola. A justificativa pela busca da compreensão e análise das manifestações dos sujeitos também está relacionada com as afirmações de Ball, Maguire e Braun (2016), ao assinalarem que é visível a atenção que tem sido dada para se avaliar o modo como as políticas são implementadas na escola; entretanto, ainda é direcionada menor atenção em torno da compreensão e sistematização de como as escolas recontextualizam as políticas no âmbito da prática, em função das realidades situadas. Nesse sentido, concordamos com Fernandes (2010) ao destacar que devemos compreender os significados a partir de práticas situadas que são partilhadas e vivenciadas no contexto da escola.

3.2 Sobre a metodologia da pesquisa: instrumentos metodológicos, coleta e análise dos dados

O objetivo dessa seção é apresentar o percurso metodológico da pesquisa a fim de compreendermos como as equipes de gestão e os professores da rede municipal de ensino de Ponta Grossa fazem uso dos resultados do programa *Avaliação* no contexto escolar. Conforme já destacamos anteriormente, os procedimentos de pesquisa nortearam-se pelos pressupostos da teoria das representações de Henri Lefebvre (1981, 1983, 2001), ao buscarmos alcançar as representações dos sujeitos a partir de cada realidade analisada. Abordaremos, nesse momento, também, a caracterização das escolas pertencentes à rede municipal de educação de Ponta Grossa e que foram contempladas na pesquisa de campo.

Nessa pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa que, conforme Richardson (1999), pode ser caracterizada como a possibilidade de compreensão detalhada dos significados e das características situacionais apresentadas ao estudar determinado objeto. Nessa mesma direção, Denzin e Lincoln (2006, p. 17) explicam que:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campos, as entrevistas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Nesse contexto de análise de microprocessos sociais (MARTINS, 2004), conjugamos alguns procedimentos metodológicos como entrevistas semiestruturadas com: gestores do comitê de avaliação da Secretaria Municipal de Educação (APÊNDICE B); equipes de gestão escolar (APÊNDICE C); e professores de quatro escolas da rede municipal de ensino (APÊNDICE D).

Nesse cenário, procuramos identificar as manifestações de professores e de gestores sobre o uso dos resultados do programa *Avaliação* no contexto escolar. Ademais, também realizamos a análise dos projetos político-pedagógicos das escolas, visando à descrição das instituições, bem como a análise de um documento referente ao relatório de avaliação do programa *Avaliação* concernente ao ano de 2014.

Para a realização dessa pesquisa, entramos em contato com a Secretaria de Educação do município de Ponta Grossa-PR em novembro do ano de 2015. Inicialmente, marcamos um horário com a secretária de educação para explicar os objetivos da pesquisa e, assim, solicitar-lhe a autorização para a realização. Após tal procedimento, oficializamos a solicitação formal no protocolo geral da prefeitura, e obtivemos a autorização em março do ano de 2016.

Para a escolha das escolas, utilizamos como critério selecionar aquelas que possuísem o maior número de matrículas nos 3º e 5º anos do Ensino Fundamental¹³, anos em que a prova do programa *Avaliação* aconteceu mais que uma vez, considerando-se os anos de 2014, 2015 e 2016. Assim, partimos do princípio de que teríamos um número maior de professores envolvidos na pesquisa, haja vista o número de alunos, em quatro realidades escolares.

Para o início da pesquisa nas escolas, a Secretaria Municipal de Educação encaminhou *e-mail* a todas as instituições, informando-as a respeito da realização da pesquisa. Após esse encaminhamento, o primeiro contato com as escolas se deu via telefone, para solicitar alguns dados referentes à quantidade de professores nos 3º e 5º anos e também os horários disponíveis para realizarmos as entrevistas com os docentes e com as equipes de gestão nas escolas. Nesse momento, deixamos bem claro e ressaltamos que nos adaptaríamos à rotina da escola e aos horários em que pudessem nos receber.

Para a realização das entrevistas com os professores, as escolas empregaram diferentes estratégias, tais como a utilização da hora-atividade do professor na escola ou a substituição do professor regente em classe para que este pudessem participar da entrevista. Já com as equipes de gestão escolar,

¹³ Os dados referentes às matrículas dos alunos foram obtidos na plataforma QEDU.

algumas escolas marcaram dias específicos para a realização das entrevistas com a coordenação pedagógica e com diretores; e outras entrevistas aconteceram nos intervalos da pesquisa com os professores. Desse modo, deslocamo-nos várias vezes até às escolas para que fosse possível realizar a pesquisa, pois algumas instituições, em decorrência de atividades extracurriculares, remarcam diversas vezes os encontros. Outras se organizaram para que as entrevistas acontecessem de forma mais célere. Assim, as entrevistas aconteceram entre março a agosto do ano de 2017.

Com relação à equipe de gestão do programa *Avaliação* na Secretaria Municipal de Educação, realizamos as entrevistas com os representantes do comitê de avaliação, tendo em vista suas atribuições, na Secretaria, com a avaliação e o envolvimento direto com o programa. Cabe destacar que as entrevistas foram realizadas no coletivo por sugestão do próprio grupo de gestores, a fim de relatarem conjuntamente as informações a respeito do programa.

Assim, realizamos entrevistas com 23 professoras, seis coordenadoras pedagógicas, três diretoras e quatro representantes do comitê de avaliação, totalizando 36 sujeitos na pesquisa. Cabe ressaltar que todas as professoras que já haviam experienciado o programa *Avaliação* nas escolas com as turmas de 3º e 5º anos aceitaram participar da pesquisa. Cada uma das quatro escolas possuem duas coordenadoras pedagógicas; em apenas uma instituição escolar a coordenadora pedagógica não havia vivenciado o *Avaliação* e, portanto, não participou da pesquisa. No que se refere aos diretores das quatro escolas, apenas com o diretor da Escola Amarela não foi possível realizar entrevista, devido aos compromissos assumidos pelo profissional durante esse período.

Nas entrevistas com as professoras, objetivamos compreender o modo como fazem uso dos resultados do programa *Avaliação* em suas práticas docentes; com as equipes de gestão escolar, buscamos identificar a forma como fazem uso dos resultados para a organização do trabalho pedagógico na escola; e com a equipe de gestores responsáveis pelo programa na Secretaria, como estes realizam os encaminhamentos para o uso desses resultados no contexto

escolar. Procuramos analisar, também, com todos os sujeitos, os limites e possibilidades que indicam para o uso dos resultados do programa *Avaliação* na escola.

Vale destacarmos que todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para que fosse possível a análise das manifestações dos sujeitos a respeito do programa *Avaliação*.

Após a realização das entrevistas, também exploramos os projetos político-pedagógicos das escolas inseridas na pesquisa, a fim de caracterizarmos essas realidades, bem como analisamos um dos relatórios de avaliação, disponibilizado pela Secretária de Educação, objetivando a exploração a respeito do programa *Avaliação*. Vale apontar que a inserção de fontes primárias se fez necessária para uma compreensão mais aprofundada a respeito do objeto da pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2010).

Para analisar os dados decorrentes dos instrumentos utilizados, organizamos categorias a partir dos resultados encontrados nas diferentes realidades. Nesse sentido, para subsidiar a organização das análises, utilizamos a análise de conteúdo proposta por Bardin (1979, p. 42), que significa:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimento, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Nessa perspectiva, a autora pontua três fases de análise de conteúdo, quais sejam: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Bardin (1979) assinala que, primeiramente, é necessário que seja realizada a leitura flutuante, com o objetivo de conhecer e analisar os materiais. Posteriormente, faz-se necessária a exploração do material, de forma aprofundada e orientada pelo levantamento de hipóteses e por operações de codificação. Por fim, a autora retrata a necessidade do tratamento dos resultados obtidos e a intensidade aprofundada na interpretação. Cabe ao pesquisador

desvelar as características implícitas dos fenômenos sociais, de modo a analisá-los para além do conteúdo manifesto.

Tendo em vista a descrição da metodologia utilizada, inserimos na próxima seção a caracterização das escolas e dos sujeitos que participaram da pesquisa para compreendermos as especificidades de cada realidade e as relações entre o contexto e as representações, como aponta Lefebvre (1983).

3.3 Caracterização das escolas e dos sujeitos da pesquisa

Para compor a descrição das escolas, consideramos os depoimentos das diretoras das instituições analisadas, os projetos político-pedagógicos dessas realidades e as informações disponíveis na plataforma QEDU. Nessa pesquisa, as escolas foram denominadas como Escola Roxa, Escola Verde, Escola Azul e Escola Amarela.

3.3.1 Escola Roxa

A Escola Roxa foi construída no ano de 1979, passando por algumas reformas de ampliação ao final dos anos 80 e 90. Encontra-se situada em um bairro com um dos maiores núcleos do município de Ponta Grossa-PR, contando atualmente com cerca de 30 mil habitantes (PONTA GROSSA, 2017a). De acordo com dados disponíveis na plataforma QEDU (2016), a escola atende a 130 alunos da Educação Infantil e a 587 do Ensino Fundamental, totalizando 717 matrículas em tempo parcial, com turmas no período do matutino (7h45min às 11h45min) e vespertino (13h às 17h15min). O número de alunos matriculados

nos 3º e 5º¹⁴ anos compreende um total de 137 e 131 estudantes, respectivamente.

O bairro da escola dispõe de coleta de lixo, comércio ao redor, tratamento de esgoto, iluminação pública, posto de saúde, creches, colégio da rede estadual de ensino, entre outros. De acordo com dados da plataforma QEDU e do projeto político-pedagógico (PPP) da instituição, a escola possui 16 salas de aula, sala de direção, sala de coordenação pedagógica, secretaria escolar, biblioteca, sala de reuniões, sanitários femininos e masculinos, consultório odontológico, internet, bem como computadores para uso dos alunos e de professores. Estes aspectos foram apontados pela diretora como pontos positivos e facilitadores para o desenvolvimento do trabalho na escola.

Segundo informações da diretora da escola, a comunidade possui um alto nível socioeconômico, de modo que são poucos os alunos carentes que fazem parte dessa instituição. A presença dos responsáveis pelos alunos em atividades desenvolvidas pela escola é bastante assídua, tanto em datas festivas como em reuniões pedagógicas. A diretora ainda destacou que a comunidade é exigente e contribui para o desenvolvimento da qualidade do ensino, participando efetivamente da vida escolar.

Do total de 45 funcionários na instituição, 33 são professores que possuem uma carga de trabalho de 40 ou 20 horas na escola. Assim, uma característica muito importante nessa realidade é que todos são professores efetivos na rede e a maioria está na escola há muitos anos, o que permite a constituição da identidade da escola, bem como a organização, de maneira mais efetiva, do trabalho pedagógico. Nesse mesmo contexto, a equipe de gestão conta com duas coordenadoras pedagógicas e uma diretora, as quais trabalham 40 horas na instituição. A gestora atua na função de direção há 10 anos; uma das coordenadoras desempenha o seu trabalho há 16 anos na escola; e a outra

¹⁴ Optamos por indicar os dados referentes ao número total de matrículas no Ensino Fundamental, e, de forma específica, o número de matrículas dos 3º e 5º anos, por corresponderem aos anos em que atuam os professores sujeitos da pesquisa. Fonte: QEDU, 2016.

passou a compor a equipe há 1 ano, mas já trabalhava anteriormente na instituição, como professora.

Nesse sentido, ao comentar sobre os docentes da escola, a diretora destacou que, por mais que a rede esteja organizada em ciclos e que o ideal seria o professor acompanhar sua turma, ela permite que o docente escolha o ano com o qual deseja trabalhar. Além disso, destacou que na instituição, infelizmente, os professores do mesmo ano não fazem sua hora-atividade¹⁵ em conjunto, tendo em vista a organização do trabalho na escola, o que ela considera um aspecto a ser melhorado, pois tal prática colabora para o distanciamento entre os professores.

Para caracterizar os sujeitos¹⁶ da pesquisa nessa escola, listamos a seguir algumas características dos participantes:

Quadro 3 – Perfil dos profissionais participantes da pesquisa da Escola Roxa

Sujeitos	Idade	Formação acadêmica	Tempo de trabalho na profissão	Tempo de trabalho na escola
PROF. 1	40	Licenciatura em Pedagogia/Especialização em Psicopedagogia	20 anos	6 anos
PROF. 2	59	Licenciatura em Pedagogia/ Especialização em Psicopedagogia	17 anos	6 anos
PROF. 3	48	Licenciatura em Pedagogia	28 anos	27 anos
PROF. 4	58	Normal Superior	32 anos	25 anos
PROF. 5	50	Normal Superior	28 anos	24 anos

¹⁵ No município de Ponta Grossa-PR, um terço da jornada de trabalho dos professores da rede municipal de ensino destina-se a atividades extraclasse na escola, para fins de planejamento do trabalho pedagógico.

¹⁶ Na presente pesquisa, como forma de preservar a identidade dos sujeitos, utilizaremos as seguintes abreviações: PROF. para designar os professores, CP. para coordenadores pedagógicos e DIR. para diretores das escolas.

CP. 1	41	Licenciatura em Pedagogia	13 anos	1 ano
CP. 2	47	Licenciatura em Pedagogia/ Especialização em Arte e Educação	28 anos	16 anos
DIR. 1	52	Licenciatura em Pedagogia/ Especialização em Gestão democrática e escola pública	34 anos	10 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos observar que a maioria dos profissionais possui formação em Pedagogia – Licenciatura e duas professoras tem o curso de Normal Superior. Dos oito sujeitos, quatro possuem alguma especialização, o que retrata a busca pela formação contínua; inclusive a diretora apresenta uma especialização específica para sua função na rede. A idade dos profissionais varia entre 40 a 50 anos, todos do sexo feminino, e com significativo tempo de trabalho na instituição, aspecto que inferimos como positivo para a estruturação de um trabalho efetivo na escola.

Diante dos apontamentos, identificamos uma realidade escolar com um corpo docente efetivo e uma comunidade participativa. O bairro em que a escola está situada, bem como a infraestrutura da escola, também parecem corroborar o bom andamento das atividades.

3.3.2 Escola Amarela

A escola Amarela foi construída recentemente, no ano de 2013, para atender às particularidades educacionais do local, tendo em vista uma necessidade advinda do programa “Minha casa minha vida”, do Governo Federal, haja vista o aumento populacional do bairro, totalizando duas mil unidades habitacionais (PONTA GROSSA, 2017c). De acordo com os dados disponíveis na plataforma QEDU (2016), a escola atende a um total de 1.239

alunos, sendo 39 alunos da creche, 343 da Educação Infantil e 857 dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com turmas no período matutino (7h45min às 11h45min) e vespertino (13h às 17h45min). O número de alunos matriculados nos 3º e 5º anos compreende um total de 110 e 103 estudantes, respectivamente.

O bairro em que a escola está situada fica muito afastado da região central, mas possui algumas mercearias, papelaria, água encanada, energia elétrica, saneamento básico e pavimentação. Não há, até o presente momento, outros aspectos que caracterizem o bairro. Entretanto, a escola possui biblioteca, cozinha, quadra de esportes, sala para professores, internet e computadores para uso administrativo. Dado que a construção é recente, o prédio é novo e apresenta um amplo espaço nas dependências da instituição.

A comunidade da escola apresenta condições socioeconômicas predominantemente baixas, e a maioria das famílias faz parte do Programa Bolsa Família, projeto do Governo Federal para transferência de renda. Em entrevista com a coordenadora pedagógica da instituição, bem como com as professoras, muitas relataram a dificuldade do trabalho realizado na escola, justamente pela alta rotatividade de alunos. No que se refere à participação da comunidade na instituição, a coordenadora comentou que ainda é pequena, mas estão em processo de construção da relação entre família e escola.

Do total de 74 funcionários que fazem parte da instituição, 53 são professores efetivos e temporários que realizam uma jornada de 20 ou de 40 horas. A diretora da instituição está na função desde a abertura da escola, ou seja, desde 2013, e as outras duas coordenadoras pedagógicas atuam na escola há um e dois anos. Logo a seguir, organizamos o perfil dos profissionais dessa escola que participaram da pesquisa:

Quadro 4 – Perfil dos profissionais participantes da pesquisa da Escola Amarela

Sujeitos	Idade	Formação acadêmica	Tempo de trabalho na profissão	Tempo de trabalho na escola

PROF. 6	42	Licenciatura em Pedagogia	15 anos	5 anos
PROF. 7	28	Licenciatura em Letras e cursando Licenciatura em Pedagogia	6 anos	2 anos
PROF. 8	48	Licenciatura em Pedagogia	15 anos	5 anos
PROF. 9	52	Licenciatura em Pedagogia/ Especialização em Psicologia da Educação	32 anos	4 anos
PROF.10	37	Licenciatura em Pedagogia/ Especialização em Gestão Escolar	6 anos	3 anos
PROF. 11	27	Licenciatura em Pedagogia/ Mestrado em Educação	5 anos	2 anos
PROF. 12	42	Licenciatura em Pedagogia/ Especialização em Arte e Educação e Libras	10 anos	2 anos
CP. 3	38	Licenciatura em Pedagogia/ Especialização em Psicopedagogia e Alfabetização	10 anos	2 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos que todos os profissionais possuem formação no curso de Pedagogia – Licenciatura, sendo que uma das professoras ainda está cursando. Dos oito profissionais, quatro apresentam, em sua formação acadêmica, a realização de especialização na área da educação. A idade dos profissionais, todos do sexo feminino, varia entre 27 a 52 anos, e o tempo de trabalho na escola, de dois a cinco anos. Considerando que a escola foi construída no ano de 2013, alguns profissionais permanecem nela desde a sua criação.

É interessante considerarmos que a escola possui uma característica peculiar, a sua recente construção. Como esse contexto apresenta uma alta rotatividade de alunos, as professoras e a coordenadora pedagógica apontaram algumas dificuldades nessa instituição, tais como: a organização do trabalho pedagógico, a diversidade de alunos em classe, os professores que, muitas

vezes, sentem-se desmotivados, dentre outros aspectos. Observamos, também, que a hora-atividade dos professores é estruturada de acordo com os anos dos ciclos, buscando a organização de um planejamento coletivo.

3.3.3 Escola Azul

A Escola Azul iniciou suas atividades no ano de 1968, com três salas de aula e apenas quatro docentes. Em 1978, a escola foi ampliada e, nos anos de 1990, mais salas de aulas foram construídas. Em Ponta Grossa-PR, atualmente, é a segunda maior escola da rede municipal de ensino, totalizando 758 matrículas, conforme dados da plataforma QEDU (2016). Desse total, 86 são alunos da Educação Infantil, e 672 alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com turmas no período matutino (7h45min às 11h45min) e vespertino (13h às 17h45min). No período noturno (18h45min às 22h15min), atende a alunos da Educação de Jovens e Adultos, contemplando turmas de 6º a 9º anos do Ensino Fundamental. O número de alunos matriculados nos 3º e 5º anos compreende um total de 133 e 155 estudantes, respectivamente.

No bairro em que a escola está inserida, nas proximidades, podemos encontrar farmácias, mercados, colégio estadual, centro municipal de educação infantil, faculdade, quadra poliesportiva, igreja, entre outros. Apesar de ser um bairro afastado da região central e atender a uma comunidade de classe média baixa, está em uma localização que se desenvolveu muito nos últimos anos. A escola apresenta biblioteca, cozinha, sala da diretora, sala da coordenação pedagógica, quadra de esportes, sala de atendimento especial a alunos com dificuldades, bem como possui computadores com acesso à internet para alunos e professores.

De acordo com o projeto político-pedagógico da escola (PONTA GROSSA, 2017b), a comunidade é muito participativa nas atividades desenvolvidas pela instituição. Em reuniões pedagógicas organizadas pela escola, a presença dos pais é quase unânime. Segundo a diretora, a escola procura incentivar a participação da família no acompanhamento da vida escolar

do aluno; além disso, oferece declaração de comparecimento à reunião para aqueles que precisam justificar a ausência no trabalho. Essa estratégia tem possibilitado uma aproximação entre escola e comunidade.

No que se refere à organização da hora-atividade na escola, a diretora explicou que procura organizar esses momentos reunindo as professoras do mesmo ciclo para o planejamento coletivo, bem como para orientação e acompanhamento por parte da coordenadora pedagógica. A gestora relatou, inclusive, que o estilo de gestão adotado na escola tem fortalecido o trabalho coletivo e a colaboração entre os pares.

A escola conta com 51 funcionários, sendo 40 professores efetivos, com carga entre 40 e 20 horas, e com pouca rotatividade de profissionais na instituição. A diretora está na instituição há 21 anos como professora e há um ano como gestora. Para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, conta com o auxílio de mais duas coordenadoras pedagógicas, ambas também com um ano de trabalho nessa função na escola, tendo atuado anteriormente como professoras na mesma instituição. Com relação aos sujeitos que participaram da pesquisa nessa escola, organizamos, no Quadro 5, a seguir, o perfil desses profissionais.

Quadro 5 – Perfil dos profissionais participantes da pesquisa da Escola Azul

Sujeitos	Idade	Formação acadêmica	Tempo de trabalho na profissão	Tempo de trabalho na escola
PROF. 13	33	Licenciatura em Pedagogia/ Licenciatura em Letras/ Especialização em Educação Especial	16 anos	6 anos
PROF. 14	37	Normal Superior	17 anos	3 anos
PROF. 15	61	Licenciatura em Pedagogia/ Especialização em Ensino de 1º e 2º grau	40 anos	35 anos
PROF. 16	52	Normal Superior	28 anos	15 anos

PROF. 17	47	Licenciatura em Pedagogia/ Especialização em Metodologia do Ensino e Arte	27 anos	24 anos
PROF. 18	42	Magistério/ Licenciatura em Pedagogia/ Especialização em Educação Especial	17	4 anos
PROF. 19	36	Magistério/Licenciatura em Pedagogia/ Especialização em Educação Especial	15 anos	8 anos
DIR. 2	53	Normal Superior/ Licenciatura em Pedagogia/ Especialização em Gestão escolar	35 anos	28 anos na escola e 1 ano na função
CP. 4	34	Licenciatura em Pedagogia	12 anos	10 anos na escola e 1 ano na função

Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos que a maioria dos profissionais possui formação em Pedagogia – Licenciatura e especialização na área da Educação, e duas professoras possuem o curso Normal Superior. A idade dos profissionais varia entre 33 a 61 anos, todos do sexo feminino, e o tempo de trabalho na escola, de 3 a 35 anos, conforme características das escolas já citadas anteriormente, inclusive o aspecto favorável de que, dos nove profissionais, cinco já estão na escola há mais de 10 anos.

Considerando o exposto, verificamos que a Escola Azul apresenta uma equipe de gestão com um tempo menor de trabalho nas funções se comparada às demais instituições da pesquisa. Entretanto, o trabalho desenvolvido por ambas parece direcionar para a organização de um trabalho coletivo entre os profissionais da escola, bem como na relação mais próxima com a família.

3.3.4 Escola Verde

A Escola Verde foi construída em 1965 e está situada em um bairro distante da região central da cidade. Segundo informações do projeto político-pedagógico, também passou por várias reformas para ampliação de seu espaço, no final dos anos 80, pois inicialmente funcionava apenas na parte da manhã, com um total de 26 alunos (PONTA GROSSA, 2008). Atualmente, atende a um total de 504 alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no período matutino (7h45min às 11h45min) e vespertino (13h às 17h15min). O número de alunos matriculados nos 3º e 5º anos compreende um total de 97 e 122 estudantes, respectivamente.

O bairro em que está situada a escola apresenta saneamento básico, iluminação pública, alguns comércios ao redor, posto de saúde e creche. O projeto político-pedagógico da escola aponta que a instituição se encontra em um bom estado de conservação e contempla quadra poliesportiva, salas de aula, cozinha, secretaria, banheiros femininos e masculinos, inclusive adaptados para portadores de necessidades especiais, sala da direção, sala da coordenação pedagógica e demais recursos multifuncionais.

Em entrevista com a diretora da instituição, ela nos relatou que a comunidade que frequenta a escola advém de famílias com dois extremos no tange ao nível socioeconômico: médio e alto; e muito baixo. Em detrimento disso, a gestora comenta sobre a necessidade de a escola atender em tempo integral, pois muitas crianças carentes ficam na rua no período do contraturno escolar.

A diretora ainda relatou que, no ano de 2011, a escola passou por um processo de reconfiguração da cultura da instituição, pois muitas famílias consideradas como grupo de risco passaram a morar próximas à escola, em um conjunto habitacional, e uma grande parte delas não aceitava a organização da escola no que diz respeito às normas e às regras, fato que, com o passar do tempo, foi se amenizando, de modo que atualmente possuem uma boa relação com a comunidade. Nessa direção, o PPP também indica que a escola

desenvolve projetos para que haja interação com as famílias, tais como reuniões pedagógicas e demais eventos escolares (PONTA GROSSA, 2008).

Cabe destacar que, atualmente, na escola, o número de alunos varia muito durante o ano, porque as famílias se mudam e outras passam a compor o conjunto habitacional. Todos esses aspectos refletem na escola, seja com o número de alunos em sala – ora elevado, ora adequado –, seja com as muitas diferenças em relação aos níveis de aprendizagem dos estudantes.

Por conta dessas características, a escola possuía uma alta rotatividade de professores, muitos deles, temporários. Entretanto, a partir do ano de 2016, o quadro docente ficou completo e com todos os 23 professores efetivos, cuja jornada de trabalho é de 40 ou 20 horas, em um total de 31 funcionários. A diretora trabalha na função há 10 anos nessa instituição, juntamente com duas coordenadoras pedagógicas, uma com 28 anos de trabalho no âmbito da coordenação pedagógica, e a outra atuando há 4 anos na função.

Ao comentar sobre a hora-atividade dos professores, a diretora relatou que a escola fez a opção de organizá-la por ano do ciclo, para que os professores tenham a possibilidade de planejar em conjunto as atividades, assim como há a sugestão, por parte da escola, de que o corpo docente acompanhe a turma durante o ciclo.

O Quadro 6, a seguir, apresenta o perfil dos profissionais dessa escola que participaram da pesquisa:

Quadro 6 – Perfil dos profissionais participantes da pesquisa da Escola Verde

Sujeitos	Idade	Formação acadêmica	Tempo de trabalho na rede	Tempo de trabalho na escola
PROF. 20	60	Magistério	35 anos	35 anos
PROF. 21	38	Licenciatura em Pedagogia	14 anos	14 anos
PROF. 22	28	Licenciatura em Pedagogia/ Especialização em Neuropsicopedagogia	4 anos	2 anos

PROF. 23	63	Magistério	37 anos	30 anos
CP. 5	50	Licenciatura em Pedagogia/ Especialização em Psicologia da Educação	32 anos	28 anos
CP. 6	37	Licenciatura em Pedagogia/ Especialização em Neuropsicologia	15 anos	4 anos
DIR. 3	45	Licenciatura em Pedagogia/ Especialização em Psicopedagogia e Neuropsicologia	27 anos	12 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos que a maioria dos profissionais possui formação em Pedagogia – Licenciatura, e com alguma especialização na área da Educação; entretanto, duas professoras possuem como formação apenas o Magistério. A idade dos profissionais varia entre 28 a 63 anos, todos do sexo feminino, e, dos sete profissionais, cinco estão há mais de 10 anos na escola. E tal como já mencionamos anteriormente, percebemos isto como aspecto positivo para estruturação de um trabalho contínuo e com qualidade na escola.

Diante do contexto apresentado, é importante considerarmos que a escola revela características específicas de uma comunidade muito diversificada, o que implica, também, reorganizações constantes por parte da escola, a fim de haver estruturação do trabalho pedagógico. A alta rotatividade de alunos, bem como a de professores, pode dificultar a sistematização de um trabalho pedagógico que priorize a apropriação do conhecimento no tempo escolar disponibilizado. Entretanto, a flexibilização dos encaminhamentos pedagógicos, considerando-se a realidade explicitada, parece ser um ponto forte nessa escola.

A partir da descrição das escolas, podemos inferir que as quatro realidades possuem algumas características que se assemelham, e, outras, que se diferenciam. Os pontos que se aproximam são: todas as professoras das quatro escolas são efetivas e atuam nas instituições há mais de um ano e a

maioria possui formação em curso superior, especificamente o de Pedagogia. As escolas Verde e Amarela apresentam uma comunidade com características que se aproximam, como a rotatividade de alunos; e as escolas Azul e Roxa apresentam como pontos fortes a relação entre família e escola para o bom andamento das atividades.

Por fim, como parte integrante dessa pesquisa, caracterizamos a seguir o perfil da equipe de gestão pertencente ao comitê de acompanhamento do programa *Avaliação* na Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, equipe esta que participou da pesquisa.

Quadro 7 – Perfil da equipe de gestão¹⁷ pertencente ao comitê de acompanhamento do programa *Avaliação* na Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa

Sujeitos	Idade	Formação acadêmica	Tempo de trabalho na rede
REPRESENTANTE A - COMITÊ DE AVALIAÇÃO	44	Licenciatura em Letras/ Licenciatura em Pedagogia/ Especialização em Gestão Democrática da escola pública	26 anos
REPRESENTANTE B - COMITÊ DE AVALIAÇÃO	41	Licenciatura em Matemática/ Licenciatura em Pedagogia/Especialização em Educação Matemática/Especialização em Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva/Mestrado em Educação	24 anos
REPRESENTANTE C - COMITÊ DE AVALIAÇÃO	51	Licenciatura em Pedagogia/Especialização em Psicologia da Educação/Especialização em Psicopedagogia e Mestrado em Educação	30 anos
REPRESENTANTE D - COMITÊ DE AVALIAÇÃO	41	Licenciatura em Pedagogia/Especialização em Gestão do Trabalho na Escola/Mestrado em Educação	19 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

¹⁷ Cabe destacar que a equipe de gestão do programa na Secretaria Municipal de Educação é composta por nove representantes. Entretanto, dessa pesquisa, participaram apenas quatro.

É interessante observar que a equipe de gestão responsável pelo programa *Avaliação* faz parte da rede de ensino há mais de dez anos. Esses profissionais, inclusive, estão há cinco anos no grupo de trabalho da Secretaria Municipal com a atual secretária da educação.

Ademais, é importante considerarmos, também, que a equipe do programa é composta, em parte, por dois profissionais com formação específica nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática, campos de conhecimento que fazem parte da prova do programa. Desse modo, são esses profissionais que elaboram os itens dos testes do *Avaliação*, bem como são os responsáveis por organizarem os encontros de formação com os professores e com as equipes de gestão escolar da rede. Os outros dois profissionais são os responsáveis pela organização e pela sistematização do Ensino Fundamental na rede municipal.

Tendo em vista os pressupostos teórico-metodológicos explicitados, bem como a apresentação das escolas e dos sujeitos envolvidos na pesquisa, no próximo capítulo, analisamos as representações de professores e de equipes de gestão sobre os usos dos resultados do programa *Avaliação* no contexto escolar.

CAPÍTULO 4

REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES E DE EQUIPES DE GESTÃO SOBRE OS USOS DOS RESULTADOS DO PROGRAMA *Avaliação* NO CONTEXTO ESCOLAR

Neste capítulo, apresentamos a análise das entrevistas realizadas com a equipe de gestão do programa *Avaliação*, com as equipes de gestão escolar e com os professores. O objetivo foi identificar as representações dos sujeitos sobre os usos dos resultados do programa *Avaliação* no contexto escolar. De acordo com Lefebvre (1983), as representações podem ser identificadas pelas manifestações dos sujeitos, considerando os aspectos contextuais do qual fazem parte. Essa perspectiva contribui para desvelar as relações que se estabelecem entre o concebido e o vivido nas práticas cotidianas das escolas.

4.1 Representações sobre os usos dos resultados do programa *Avaliação* pela equipe de gestão do comitê de avaliação da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa

Iniciamos nossa análise a partir das manifestações das quatro representantes da equipe de gestão do comitê de avaliação do programa *Avaliação* a respeito dos usos dos resultados no contexto escolar. Entendemos que é a partir das orientações da Secretaria Municipal de Educação que as escolas podem encaminhar, nesse contexto, seus trabalhos com os resultados.

Em entrevista realizada com essa equipe de gestão, foi apontado que o programa tem como objetivo o diagnóstico das escolas e se diferencia das outras avaliações externas nacionais por ter como característica principal a contextualização da prova a partir da realidade de ensino e aprendizagem da rede. Em consequência disso, a avaliação possibilita um maior

acompanhamento das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar, conforme manifestação abaixo:

[...] nós temos vários indicadores de acompanhamento de todos os processos que acontecem na escola, inclusive a avaliação é um dos itens das nossas pautas formativas para ver realmente como estão os portfólios de produção de texto, os portfólios de resolução de situação problema e também de como que as coordenadoras pedagógicas estão orientando o trabalho a partir dos resultados das avaliações externas. Isso é um indicador que em toda ida à escola é uma questão em pauta. (REPRESENTANTE D - COMITÊ DE AVALIAÇÃO).

Nesse sentido, o uso da avaliação para acompanhamento das atividades na escola se justifica na medida em que a Secretaria fortalece os vínculos com a instituição escolar para orientar o desenvolvimento do trabalho pedagógico a ser nela realizado. Não nos pareceu, a princípio, constituir uma forma de controle ou de cobranças excessivas para com os profissionais da escola, mas sim um dos aspectos a serem considerados pela Secretaria ao desenvolver um trabalho direto com a instituição escolar, a fim de viabilizar um diagnóstico e possíveis avanços.

Ao indagarmos à equipe de gestão sobre a compreensão a respeito das avaliações externas no contexto educacional e os usos dos resultados do programa *Avaliação* na escola, um dos representantes apontou a necessidade de entendimento da avaliação externa como uma avaliação de todo o sistema da rede de ensino, o que demanda a necessidade de um trabalho coletivo. Em suas palavras:

Ainda nós temos essa dificuldade de entendimento que o sistema é nós, é a secretaria, é cada uma das escolas. Quando a gente fala que avaliação externa é uma avaliação do sistema, é uma avaliação do todo do sistema. É a avaliação nossa enquanto equipe de secretaria, avaliação das equipes de gestão e avaliação do coletivo de professores. Mas o entendimento ainda está na avaliação externa em alguns casos, só centrada na figura do professor e algumas vezes só centrada na figura do aluno. Então se o aluno não foi bem, o problema é do aluno. E algumas coordenadoras, se aquela turma não foi bem, o problema é só da professora. Então não tem essa visão coletiva, mas de culpabilizar o outro. Esse ranço é muito forte, talvez a

gente ainda tenha que crescer e amadurecer um pouco mais esse processo com relação a isso. (REPRESENTANTE D - COMITÊ DE AVALIAÇÃO).

O depoimento supratranscrito da representante indica uma preocupação, por parte da Secretaria, em avaliar o sistema como um todo quando os resultados são estruturados. Importante é pensar, também, que a avaliação proporciona informações a escolas, professores e Secretaria para que tomem ciência das carências tanto no que concerne ao planejamento e replanejamento das ações (SOUZA, 2013), como à revisão e diagnóstico de necessidades e prioridades (BLASIS; FALSARELI; ALAVARSE, 2013). Dessa maneira, ter como um dos focos os resultados da avaliação para planejar as ações da Secretaria, das escolas e dos professores pode permitir que o trabalho coletivo entre estas instâncias seja mediador do processo de construção de uma cultura avaliativa que não sobrecarregue ou culpabilize um segmento ou outro, mas que articule as ações entre as três esferas apontadas.

Concomitantemente a essa perspectiva e às manifestações da equipe de gestão, parece haver uma representação de que o uso dos resultados depende da formação para compreensão dos resultados do *Avaliação*, conforme as exposições a seguir.

Aconteceu várias vezes, de forma diferente, o retorno das avaliações. Ano passado e esse ano, inclusive, não só as devolutivas desses resultados do Avaliação, mas de toda a Prova Brasil. [...] nós estamos com assessores pedagógicos e eles fazem a devolutiva e já fazem uma orientação do trabalho para entender aqueles dados. Inclusive esse ano tivemos quatro reuniões com as coordenadoras pedagógicas e orientação do trabalho com o resultado das avaliações externas. (REPRESENTANTE B - COMITÊ DE AVALIAÇÃO).

O que eu achei interessante foi o trabalho com os resultados, porque, antes, o resultado era seco. Então ele era apenas quantitativo. Qualificar esse resultado, dizendo o que significa esse 33% no descritor 2, o que significa esses 45% no descritor 4, o que minha criança aprendeu e o que ela não aprendeu. Então estamos fazendo esse trabalho de formiguinha, de formação mesmo, porque é escola por escola, não tem como você trabalhar com todo mundo em reuniões muito grandes, não adianta. O que eu acho que está modificando algumas situações

nas escolas é isso, elas aprenderem a qualificar esse resultado que é muito quantitativo. Então, o que significa, lá no Avaliação, eu ter 33% das crianças no nível avançado ou 30% no básico. (REPRESENTANTE D - COMITÊ DE AVALIAÇÃO).

Os relatos apresentados pela equipe de gestão do programa expressam a preocupação do contato com a escola a partir das assessoras pedagógicas, bem como a formação para o entendimento dos resultados. Uma das atribuições da equipe de assessoramento pedagógico, disposto no item 7 da Lei nº 12.269 (PONTA GROSSA, 2015c, s.p., grifo nosso), dispõe que essa equipe: “Colabora com a elaboração e atualização da proposta pedagógica global da rede municipal de ensino, o currículo, *os planos de ensino, os diferentes instrumentos do processo de avaliação e outros instrumentos necessários à qualidade do ensino*”.

Assim, a equipe de gestão nos relatou que as assessoras pedagógicas, função designada pelas profissionais do comitê de avaliação e por outros membros da Secretaria, possuem sob sua responsabilidade um grupo de escolas para realizarem o acompanhamento de orientação e de formação dos coordenadores pedagógicos na própria instituição escolar. Essas formações são pensadas para, além de outras finalidades, proceder à análise dos resultados das avaliações externas no contexto escolar e para formações específicas na Secretaria, com professores e coordenadores pedagógicos.

Em relação à formação para compreensão dos resultados, inferimos que esse é um ponto extremamente necessário para os profissionais da educação: como interpretar gráficos, tabelas, porcentagens, relatórios, boletins, entre outros, e articular ao seu próprio contexto para planejamento de ações. Ou seja, de nada adianta realizar formações sobre os resultados, se não estruturar momentos de formação para o seu entendimento. Esse aspecto também foi evidenciado por Silva, Gimenes e Moriconi et al. (2013) – tal como já mencionado no capítulo 2 – ao identificarem que, nas 16 escolas pesquisadas, a análise dos resultados foi citada como pré-condição indispensável para o uso destes.

Vale mencionar que, nessa pesquisa, a análise dos dados para uso dos resultados foi elemento evidenciado pela equipe de gestão do programa da

Secretaria, o que revela possibilidades de outras formações específicas a partir dessa primeira condição, conforme relatos, a seguir, sobre o uso dos resultados para formação contínua dos professores:

Com os professores, fizemos as formações e também levantamos com eles quais foram as dificuldades ali e o que fazer para sanar essas dificuldades, quais eram as fragilidades dentro do Português e da Matemática. (REPRESENTANTE B - COMITÊ DE AVALIAÇÃO).

Fazemos devolutivas dos resultados com as professoras. Sugeríamos algumas intervenções delas para os alunos, apresentávamos algumas propostas de trabalho e elas desenvolviam nas salas de aulas as propostas de intervenção com as crianças, a partir dos resultados. (REPRESENTANTE D - COMITÊ DE AVALIAÇÃO).

Fazíamos formações mensais. Trabalhávamos uma semana fechada com os professores com seis equipes, cinco pela manhã e uma à tarde, mais especificamente do quinto ano. Essas intervenções aconteciam nessas formações presenciais, com eles aqui na Secretaria. (REPRESENTANTE A - COMITÊ DE AVALIAÇÃO).

Os relatos sinalizam a organização de formação contínua a partir dos resultados do *Avaliação*, considerando diversos aspectos, tais como: ênfase em Língua Portuguesa e em Matemática, propostas para intervenções com os alunos e, possivelmente, reflexões mais gerais sobre esses resultados, conforme a REPRESENTANTE A destacou. Nesse contexto, a equipe de gestão justifica que os resultados do *Avaliação*, além do diagnóstico, propiciam elementos para se pensar na formação dos professores:

Que o resultado desse diagnóstico seja realmente direcionador de formação do professor também, porque muita gente pensa assim “que seja o diagnóstico de aprendizagem do aluno”, ok, mas isso é um dos vieses. Numa avaliação diagnóstica, a gente percebe a fragilidade na docência. Então são essas duas situações que o programa nos trouxe enquanto Secretaria, que a gente precisava olhar. (REPRESENTANTE D - COMITÊ DE AVALIAÇÃO).

[...] para termos um resultado melhor, precisamos também ter uma formação mais específica do professor. (REPRESENTANTE A - COMITÊ DE AVALIAÇÃO).

Nessa direção, identificamos que os resultados do *Avaliação* também são utilizados pela Secretaria Municipal a fim de estruturar propostas de formação para os professores, por meio de cursos e encontros na própria Secretaria, e de formação contínua, realizada na escola. Relacionamos esses aspectos com a própria indicação do relatório do *Avaliação*, o qual aponta a necessidade de os dados serem utilizados efetivamente como instrumento de intervenção pedagógica no desenvolvimento de estratégias na escola (PONTA GROSSA, 2014a). Assim, inferimos que as manifestações da equipe de gestão nos possibilitam indicar que há uma representação dessa equipe sobre os usos dos resultados para a formação contínua de professores. Entretanto, para essa articulação, a equipe também explicita a necessidade de formação com os coordenadores pedagógicos, para uso dos resultados na escola:

A gente vai até a escola, trabalha com o coordenador pedagógico, mas já orientando para que ele trabalhe com os professores. (REPRESENTANTE D - COMITÊ DE AVALIAÇÃO).

Depende também da equipe gestora nesse trabalho com o professor, com entendimento dos resultados. (REPRESENTANTE D - COMITÊ DE AVALIAÇÃO).

Nós também fizemos formação com as coordenadoras pedagógicas, porque eu acho que quem fomenta esse processo lá na escola é o coordenador. (REPRESENTANTE A - COMITÊ DE AVALIAÇÃO).

De acordo com a equipe de gestão da Secretaria, a orientação para que haja o uso dos resultados na escola, por parte dos professores, também fica a cargo do coordenador pedagógico, para suscitar-lhes reflexões sobre os dados. A REPRESENTANTE A ressalta o papel do coordenador¹⁸ em fomentar o

¹⁸ Nas escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa, a função de coordenador pedagógico é exercida pelo profissional com formação em Pedagogia - Licenciatura.

trabalho com os resultados no contexto escolar. Nesse sentido, Esquinsani (2010, p. 140) menciona que, quando os resultados chegam ao conhecimento da escola, cabe ao coordenador pedagógico atribuir sentido à política no contexto escolar, “desenhando os contornos da mesma”, mediando, problematizando e articulando os dados à realidade da escola, principalmente quando essa avaliação é específica da rede de ensino, pois pode ser mais próxima da realidade vivenciada e, assim, originar contribuições às práticas desenvolvidas nesse contexto.

Nesse ponto de vista, ao indagarmos sobre as contribuições do programa às escolas, uma das representantes do comitê apontou que “*se houve contribuições do programa para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola, isso é relativo, depende de cada escola*” (REPRESENTANTE D - COMITÊ DE AVALIAÇÃO). De fato, ao refletirmos sobre essa afirmação, retomamos as considerações de Ball, Maguire e Braun (2016), ao destacarem que a materialização de uma política na escola depende de inúmeros fatores relacionados às dimensões contextuais, tais como: história da escola, corpo docente e equipe de gestão, contexto material, mas, também, o contexto externo, principalmente apoio, direcionamento e condições proporcionados pela Secretaria para o uso dos resultados do programa na escola.

Em consonância com esse aspecto, foi interessante o fato de que a equipe de gestão, ao retratar informações sobre o programa durante a entrevista, destacou que este ainda se encontra em processo de desenvolvimento e sistematização:

Eu acho que ainda temos muito a crescer, acredito que esse foi o primeiro passo, a gente não pode perder isso de vista, do trabalho dessa forma que o Avaliação se propôs, que é uma avaliação diagnóstica realmente com caráter diagnóstico e que o resultado desse diagnóstico seja realmente direcionador de outras atividades na escola. Então acredito que nós também amadurecemos nesse processo, nós aprendemos enquanto Secretaria, porque é muito fácil falar que a escola não está entendendo o nosso pensamento, a escola não está fazendo, a escola não está isso, mas, e nós, será que estamos a abordar a escola como se deve? Então surgiram todos esses questionamentos, por isso que em algumas escolas a situação é muito boa, em algumas situações a escola é mais ou menos,

e tem algumas escolas que não conseguiram avançar ainda.
(REPRESENTANTE D - COMITÊ DE AVALIAÇÃO).

Identificamos que as manifestações da equipe de gestão ressaltam o caráter diagnóstico do *Avaliação* e a possibilidade de autoavaliação da própria Secretaria ao desenvolver seu sistema de avaliação, uma vez que os questionamentos também puderam ser contextualizados às ações desenvolvidas por essa instância, não direcionando tal responsabilidade apenas para a escola, mas para a constituição do coletivo enquanto Secretaria e instituição escolar.

A partir dos dados analisados, foi possível observar que as representações da equipe de gestão do programa *Avaliação* sobre os usos dos resultados nas escolas estão voltadas à formação contínua de professores, tanto à formação para compreensão dos resultados, como à formação sobre os resultados identificados. Além disso, há uma ênfase direcionada ao papel do coordenador pedagógico no planejamento das ações na escola a partir dos resultados, e o uso destes para acompanhamento das atividades desenvolvidas no contexto escolar.

Considerando o exposto, na próxima seção discutiremos as representações de professores e de equipes de gestão escolar a respeito dos usos dos resultados do programa *Avaliação* na escola.

4.2 Representações de professores e de equipes de gestão escolar sobre os usos dos resultados do programa *Avaliação* no contexto escolar

Nessa seção, faremos a apresentação da análise das entrevistas realizadas com 23 professoras e nove profissionais pertencentes às equipes de gestão escolar, sendo seis coordenadoras pedagógicas e três diretoras de quatro escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa. Optamos por realizar a análise das entrevistas com as equipes de gestão juntamente com as das professoras porque entendemos que são estes segmentos que materializam

o programa *Avaliação* no contexto da prática. Além disso, os dados foram muito semelhantes entre ambos.

A análise aqui explicitada tem como objetivo compreender quais são as representações de professores e de equipes de gestão escolar sobre os usos dos resultados do programa *Avaliação* na escola. Buscamos conhecer as representações desses sujeitos considerando suas manifestações a partir das realidades vivenciadas. Dessa maneira, Penin (2011, p. 153) aponta que:

As representações se alimentam tanto da vivência quanto do concebido, do ideário disponível sobre a obra e suas manifestações. As representações dos sujeitos, formadas entre o concebido e o vivido, circulam ao redor da obra, interpretam a vivência e a prática que acontecem no seu interior e podem intervir nessa vivência e nesta prática.

Para tanto, a organização dos dados foi sistematizada a partir das seguintes categorias: a) representações sobre avaliação em larga escala: o programa *Avaliação*; b) usos dos resultados do programa *Avaliação* no contexto escolar; e c) programa *Avaliação*: contribuições, limites e possibilidades.

4.2.1 Representações sobre avaliação em larga escala e do programa *Avaliação*

Para compreendermos o modo como os professores e as equipes de gestão escolar fazem uso dos resultados do programa *Avaliação* no contexto da escola, buscamos identificar como estes representam a avaliação em larga escala no espaço escolar e o programa *Avaliação* na rede municipal de ensino.

Em relação às compreensões sobre avaliação em larga escala, pudemos sinalizar cinco eixos de representações a seu respeito, quais sejam: avaliação em larga escala para avaliação do desempenho dos alunos; para avaliação do sistema educacional; para redirecionar as ações na escola; para autoavaliação da escola; e, por fim, entendida como distante do contexto educacional.

Em relação às manifestações dos sujeitos que ilustram a representação a respeito da avaliação em larga escala para avaliação de desempenho dos alunos, constatamos 13 professoras, três coordenadoras pedagógicas e uma diretora com essa compreensão. Para ilustrar esses aspectos, elencamos alguns relatos:

Eu entendo que é uma prova que eles aplicam para ver como está o conhecimento dos alunos, em que nível está para ver o que precisa melhorar. (PROF. 7 – ESCOLA AMARELA).

Eu acho que ela ajuda bastante a gente a ver a realidade de aprendizagem do aluno. (PROF. 8 – ESCOLA AMARELA).

Entendo que essas provas vêm para avaliar realmente o rendimento dos alunos [...] Se eles estão aptos ou não, se eles dominam ou não conteúdos correspondentes às séries que eles frequentam. (CP. 4 – ESCOLA AZUL).

Avaliação externa, o nome já fala, é externo, mais direcionado a verificar como está o desempenho dos alunos. (PROF. 19 – ESCOLA AZUL).

A avaliação é uma maneira de verificar os conteúdos, se eles estão sendo trabalhados, se as crianças atingiram os objetivos. Acho que a avaliação é mais pra ver isso mesmo, verificar. (PROF. 4 – ESCOLA ROXA).

De um modo geral, os relatos supratranscritos expressam a compreensão de que a avaliação externa contribui para verificar como se encontram questões de aprendizagem e desempenho dos alunos de acordo com o que necessita ser trabalhado nessas realidades com os estudantes. É importante também pensarmos que a avaliação de alunos tem gerado uma série de ações por parte das instâncias superiores à escola, como também no próprio espaço da escola: uso da avaliação externa para formação contínua, para produção de materiais, questões curriculares, entre outros.

Nessa perspectiva de entendimento da avaliação externa para avaliação da aprendizagem dos alunos, Machado e Alavarse (2015, p. 75) enfatizam que

a necessidade de olhar a avaliação externa atrelando-a ao desafio da aprendizagem dos alunos na escola possibilita que a avaliação seja compreendida além dos mecanismos de aprovação e reprovação, “pois numa escola que se pretenda democrática e inclusiva, as práticas avaliativas deveriam se pautar por garantir que, no limite, todos aprendessem tudo”. Assim, os pesquisadores ainda inferem que a avaliação externa pode ser compreendida como processo e requisito para se estabelecer e se acompanhar metas quantitativas e qualitativas, bem como acompanhar o seu desenvolvimento, principalmente as qualitativas, possibilitando a articulação dessa avaliação com outras modalidades, tais como a avaliação interna e a avaliação institucional da escola.

Nessa perspectiva, seis professoras e duas coordenadoras pedagógicas também revelaram a representação da avaliação em larga escala para avaliar o sistema de ensino, conforme destacamos algumas manifestações a seguir:

Eu vejo como se fosse um modo de entender a escola como um todo, fazer uma análise das escolas e avaliar como está a situação da escola tanto no sentido da aprendizagem quanto na contribuição dos pedagogos, da direção e do sistema como um todo, um modo de avaliar não só a aprendizagem dos alunos. (PROF. 11 – ESCOLA AMARELA).

Eu entendo que é uma forma de estar acompanhando, vendo como está o ensino público. No caso da nossa situação, a rede municipal. (CP. 5 – ESCOLA VERDE).

Eu acredito que sejam pra avaliar mesmo o geral, como está. O que precisa melhorar, até para poderem dar suporte para as escolas pra nortear as ações. (PROF. 21 – ESCOLA VERDE).

Na minha concepção, é mais uma coisa que o governo quer saber como o ensino, a escola e o professor estão. São pessoas de fora que vêm avaliar o trabalho da gente. (PROF. 15 – ESCOLA AZUL).

Eu acho que é importante, porque você tem que estar ciente do que está acontecendo na rede. (PROF. 16 – ESCOLA AZUL).

A proposta da avaliação externa é ver como está sendo trabalhado o ensino, o que precisa mudar. Então, é dar o direcionamento para o sistema como um todo. (PROF. 18 – ESCOLA AZUL).

[...] elas servem de base para o governo ter uma noção como anda a educação nas escolas. (CP. 1 – ESCOLA ROXA).

Imagino que a avaliação externa é para você avaliar não somente o aluno, mas o professor, a escola e a secretaria também. (PROF. 5 – ESCOLA ROXA).

As manifestações das professoras e das coordenadoras pedagógicas nos permitem afirmar que a avaliação externa é por elas entendida como um processo de avaliação que envolve o professor em sala de aula, o aluno, a equipe de gestão escolar e a gestão educacional nas instâncias municipais, estaduais ou nacionais. Logo, conforme já relatado anteriormente, há necessidade de articulação entre as modalidades de avaliação para que esta seja capaz de mobilizar a escola para a realização de uma reflexão sistemática sobre a qualidade do sistema educacional, e, de maneira mais específica, sobre a qualidade das práticas desenvolvidas na escola e as possibilidades de usos dos seus resultados, no sentido de ampliar a qualidade do ensino (MACHADO; ALAVARSE, 2015).

No que concerne às possibilidades de uso dos resultados das avaliações externas na escola, uma professora e uma diretora retrataram suas manifestações sobre essa modalidade de avaliação relacionada à representação da avaliação em larga escala a fim de redirecionar as ações na escola a partir dos resultados.

Acho importante vir essa forma diferenciada para que avalie, para que os dados sejam retomados e que o professor, a equipe pedagógica tenha esses dados, tenha acesso a essa avaliação, que veja onde a escola está falhando, para que ela possa retomar o processo. (DIR. 1 – ESCOLA ROXA).

Entendo a avaliação externa como aquela que avalia a escola, e depois agimos a partir dos resultados. (PROF. 18 – ESCOLA AZUL).

Estes depoimentos das profissionais parecem entender os resultados das avaliações externas como indicativos para replanejamento das ações pedagógicas na escola voltado para melhorias na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Essa iniciativa permite que os resultados das avaliações externas orientem os esforços da escola para que não se torne um fim em si mesma, mas que seus resultados sejam “indicadores para a ação pedagógica”, conforme retrata Sousa (2013, p. 168).

Nesse contexto, uma coordenadora pedagógica ainda relatou a sua compreensão de avaliação externa como possibilidade para autoavaliação da escola: *“Eu acho que é uma maneira de podermos nos autoavaliar como escola”* (CP. 3 – ESCOLA AMARELA). Essa perspectiva reforça as ideias anteriormente retratadas nas manifestações dos sujeitos sobre a representação da avaliação para redirecionamento das ações na escola, pois, compreender a avaliação externa como um dos elementos de autoavaliação das práticas desenvolvidas nesse contexto permite um olhar direcionado e articulado ao valor pedagógico que a avaliação externa pode adquirir no âmbito escolar.

Em contrapartida, três professoras retrataram a avaliação em larga escala como distante do contexto educacional que vivenciam, conforme depoimentos a seguir:

Eu acho que essa avaliação não ajuda em nada porque, dependendo da turma, só atrapalha [...] vêm umas questões que não tem nada a ver com os conteúdos que a gente trabalha. (PROF. 23 – ESCOLA VERDE).

Então eu acho que a avaliação externa está fora do contexto com a realidade da escola. (PROF. 13 – ESCOLA AZUL).

Na verdade, todas elas não têm diferença, todas elas são fora da realidade porque você trabalha dentro do conteúdo da matriz curricular, mas eles fazem essas tais avaliações fora do que a gente trabalhou. (PROF. 1 – ESCOLA ROXA).

Identificamos que também há críticas acerca das avaliações em larga escala quando são direcionadas às escolas, tal como retratado pelas professoras ao indicarem o distanciamento existente entre os conteúdos dos

testes e as práticas desenvolvidas na escola, pois muitos conteúdos não se encontram interligados à organização do currículo da escola ou da rede, fator que certamente prejudica a escola no que tange aos resultados. Esclarecemos que as manifestações das professoras se referem, de uma forma geral, às avaliações em larga escala que as escolas vivenciam, e não necessariamente ao programa *Avaliação*.

Assim, no que diz respeito às compreensões das professoras e das equipes de gestão escolar sobre o programa *Avaliação*, a maioria relatou que não identificava diferença entre as avaliações externas que a escola recebe (Prova Brasil, ANA, Provinha Brasil) e o programa *Avaliação*, do município. Entretanto, duas professoras e duas diretoras, em seus depoimentos sobre o programa, enfatizaram a proximidade com o currículo da rede e a contextualização da prova articulada ao trabalho que desenvolvem na escola.

A avaliação que vem da prefeitura vem mais de acordo com o currículo, as pessoas que elaboram é mais dentro do que a gente trabalha. (PROF. 4 – ESCOLA ROXA).

Pelo que pude observar, vejo que a contextualização do Avaliação, se comparada às outras avaliações externas, é mais significativa para o aluno porque vem de acordo com o currículo que trabalhamos. (PROF. 14 – ESCOLA AZUL).

A prova é programada, planejada pela equipe da Secretaria de Educação. Então ela atende mais às diretrizes que as escolas estão trabalhando. Quando vem a Prova Brasil, e mesmo a Provinha Brasil, ela vem a nível nacional. Então, muitas vezes, o conteúdo não foi trabalhado naquele trimestre, ou vêm questões muito genéricas [...] Acho que aqui, da rede municipal, ela é a mais coerente com as práticas das escolas municipais. (DIR. 1 – ESCOLA ROXA).

No Avaliação, são atividades feitas a partir da diretriz curricular, mas que eram pertinentes à série, não se pensava nesse sentido de trabalhar o descritor pra saber até onde a criança sabia ou não. (DIR. 3 – ESCOLA AZUL).

Identificamos que algumas professoras e diretores relatam que o diferencial do programa é justamente sua proximidade com o contexto da prática,

ao perceberem nos testes a ênfase dada aos conteúdos que trabalham, até porque os itens da prova são elaborados pela equipe de gestão do comitê de avaliação pertencente à Secretaria Municipal de Educação, o que nos pareceu ser um ponto positivo ao observarmos as representações desses sujeitos correspondentes às concepções que expressaram relacionadas ao contexto do qual fazem parte (LEFEBVRE, 1983).

É interessante observar, ainda, que as professoras e a diretora apontam que a prova do *Avaliação* parte do currículo, das diretrizes curriculares municipais que a escola já trabalha, e não que a escola toma como ponto de partida os conteúdos cobrados nesses testes. Desse modo, podemos perceber que a proposta de avaliação externa do município ainda não delimita o que e como a escola deve trabalhar, tendo em vista a organização do programa.

Ao refletirmos sobre as características do programa *Avaliação*, pontuamos o que Werle assinala (2010), ou seja, que a possibilidade de o município elaborar sua própria proposta de avaliação externa, por exemplo, estabelece uma referência menos verticalizada e, possivelmente, mais próxima da escola, se comparada com as avaliações em larga escala nacionais. Nessa perspectiva, a avaliação pode proporcionar processos de reflexão também mais contextualizados à realidade local.

Ainda sobre as compreensões a respeito do programa *Avaliação*, outras quatro professoras relataram que o entendem como uma das possibilidades de a Secretaria Municipal de Educação constatar como se encontra a organização do trabalho pedagógico na escola e, a partir disso, imprimir-lhe mudanças e/ou tomada de decisão de acordo com o contexto específico.

Vejo que é um mecanismo que a prefeitura tenta ver como as coisas estão caminhando e procura tomar uma posição. É isso que a gente espera pelo menos quando você avalia alguma coisa: para ver como está caminhando e tentar mudar o que não está dando certo. (PROF. 17 – ESCOLA AZUL).

A prova da prefeitura vejo que é para avaliar a escola como um todo. (PROF. 5 – ESCOLA ROXA).

É um mecanismo, no caso, que a Prefeitura tenta ver como as coisas estão caminhando e tentar tomar uma posição. É isso que a gente espera pelo menos quando você avalia alguma coisa pra ver como está caminhando e tentar mudar o que não está dando certo. (PROF. 17 – ESCOLA AZUL).

Eu acho que os critérios que eles buscam é justamente avaliar, e você trabalhar com os resultados na escola. (PROF. 21 – ESCOLA VERDE).

Nessa mesma direção, uma das coordenadoras pedagógicas enfatizou que: *“não teve foco em preparação para o Avaliação, como vemos para a Prova Brasil”* (CP. 4 – ESCOLA AZUL). Vale destacar, também, que nenhuma professora ou membro das equipes de gestão escolar enfatizou o aspecto de preparação para a prova do município, o que nos leva a refletir sobre seus objetivos, formas de organização e intencionalidade no contexto escolar.

A partir dessa reflexão, duas professoras e a diretora da Escola Azul explicitaram que ainda não lhes está claro o objetivo do programa Avaliação.

Eu acho que o objetivo da avaliação tem que ser muito claro. Por exemplo: queremos ver como está o nível das crianças do 3º ano das escolas municipais. Só que não é feito isso, é feita a prova em si, mas não falam para nós qual o objetivo dessa prova. A gente sabe que a Prova Brasil é pra compor o Ideb. Então a gente sabe que essa avaliação do 5º ano é para ver o rendimento dos 5º anos a nível nacional e para compor o Ideb. Só que na Prefeitura não tem um objetivo específico, a gente nunca soube qual era o objetivo específico do Avaliação. (DIR. 3 – ESCOLA AZUL).

[...] o Avaliação não sabemos o objetivo que eles querem. A gente não sabe se a finalidade é saber onde que está o nível do aluno, se é nivelar as turmas. Tem uma finalidade e vai ter um resultado. Se um dia eles fizessem uma reunião e falassem “A avaliação externa é pra isso”, aí saberíamos. (PROF. 13 – ESCOLA AZUL).

Precisamos entender exatamente o que eles querem nas avaliações do programa. Eu acho que é mais sentar e conversar porque estamos meio que cansadas de ser avaliado, avaliado e você não ter um retorno. De repente, meu trabalho não está bom, mas por que não está bom? Então me diga. [...] Vamos trabalhar isso, precisa subsidiar nosso trabalho. Só avaliar e ficar

*nesse número não ajuda muito. E passa, né? Chegou o resultado, daqui a pouco esqueceu tudo, **depois vem outra avaliação**. Eu acho que tem que ser mais contínuo o contato da escola com o pessoal da Secretaria Municipal de Educação, não só na hora da avaliação. (PROF. 18 – ESCOLA AZUL, grifo nosso).*

Os depoimentos das professoras da Escola Azul nos levam a questionar se o objetivo do programa não foi trabalhado pela escola, se ele está implícito nas ações da Secretaria ao proporcionar encontros de formação contínua, por exemplo, ou se as professoras e diretora ainda não compreenderam o objetivo do *Avaliação*. Nesse contexto, cabe destacar que a diretora está nessa função há um ano nesta escola, mas vivenciou – como professora – o processo da prova na mesma escola, e ainda assim parece não lhe estar clara a finalidade dessa proposta. Entretanto, vale lembrar que o programa ainda não dispõe de um documento que estruture seus pressupostos, sendo que o contato dos professores com o programa acontece via equipe de gestão escolar, especificamente, na figura do coordenador pedagógico, e nos encontros propiciados pela equipe da Secretaria Municipal de Educação.

Destacamos o depoimento da PROF. 18, da Escola Azul, ao enfatizar que, quando os dados da avaliação chegam ao conhecimento da escola, há necessidade de serem discutidos, porque, caso contrário, podem esquecer esses resultados e outra avaliação acontecer nesse contexto, o que também pode sobrecarregar as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Nesse sentido, a professora parece inferir que há falta de discussão na escola a respeito dos resultados, o que, por conseguinte, inviabiliza seus usos e a compreensão de como e em que pontos precisa melhorar. Entretanto, identificamos que, nessa escola, um aspecto apontado pela maioria das professoras foi justamente a falta de tempo para reflexão e discussão dos resultados, conforme abordaremos posteriormente.

Ainda sobre a quantidade de avaliações vivenciadas pela escola, destacamos as reflexões de Gimenes et al. (2013), ao assinalarem que o excesso de avaliações externas no espaço escolar pode tornar a rotina exaustiva, justamente pela possibilidade de não se ter um tempo hábil para

planejamento das ações pedagógicas a partir dessas avaliações, o que favorece o esgotamento desse tipo de modalidade de avaliação.

Interessante apontar, ainda, que, nas entrevistas com as professoras, ao perguntarmos se estas tinham conhecimento acerca de como a Secretaria Municipal de Educação acompanhava o trabalho com os resultados do *Avaliação* na escola, todas apontaram desconhecer tais ações. A indicação feita pela equipe de gestão do comitê de avaliação foi de que há um acompanhamento das práticas sistematizadas na escola a partir de um trabalho em conjunto com as coordenadoras pedagógicas, as quais apontaram ocorrer orientações de como trabalhar com os resultados, dentre outros aspectos, por meio de acompanhamento das assessoras pedagógicas na escola e na prefeitura.

A partir da análise estruturada, verificamos que as compreensões sobre as avaliações em larga escala são diversas do ponto de vista das professoras e das equipes de gestão escolar. Como já mencionado, as representações sobre as avaliações externas variam de sua necessidade para avaliação do aluno, da escola e do sistema, bem como algo ainda distante da realidade de ensino e aprendizagem das escolas.

Já com relação às representações identificadas sobre o programa *Avaliação*, pudemos observar que a maioria dos sujeitos o apontou como semelhante às avaliações em larga escala nacionais, mas não detalharam os aspectos mais específicos dessa aproximação. Entretanto, algumas professoras e equipes de gestão escolar indicaram que o *Avaliação* é mais próximo da realidade escolar, haja vista que parece articulado com a proposta curricular das escolas, bem como o percebem como possibilidade para inserir mudanças no contexto da prática a partir dos resultados.

Assim, apresentaremos na próxima seção o modo como as professoras e as equipes de gestão escolar têm feito uso dos resultados do programa *Avaliação* nas escolas pesquisadas.

4.2.2 Usos dos resultados do programa *Avaliação* no contexto escolar

Identificamos no processo de entrevistas com professores, coordenadores pedagógicos e diretores escolares diferentes representações sobre os usos dos resultados do programa *Avaliação* no contexto da prática escolar. Buscaremos apresentar, nesse momento, a análise sistematizada a respeito desses usos no espaço da escola.

Um dos usos identificados, tanto pelas professoras como pelas equipes de gestão escolar, foi para o planejamento das ações na escola. Assim como na pesquisa de Silva, Gimenes e Moriconi et al. (2013), e conforme abordado na seção 4.1, a análise dos resultados também foi citada por duas coordenadoras pedagógicas como pré-condição para o uso dos dados em contexto escolar.

Há necessidade de orientar, explicar como o professor deve interpretar aqueles gráficos, os resultados que vinham, qual era a habilidade, o objetivo que não tinha sido alcançado, que teria que ser revisto, o porquê naquele quesito não teve um bom aproveitamento. (CP1 – ESCOLA ROXA).

Antes de utilizar os resultados em conversa com os professores, mostro para eles, apresento a plataforma, os resultados, como podem entender aqueles dados, identificamos os alunos que apresentam mais dificuldades. (CP. 6 – ESCOLA VERDE).

Os relatos indicam a necessidade de explicar aos professores como compreender, inicialmente, a organização dos dados na plataforma, o significado da sistematização apresentada e como articular com o contexto específico da escola, condições estas consideradas pelas coordenadoras pedagógicas como ponto de partida para o uso dos resultados. É importante lembrarmos que esse aspecto de análise inicial dos resultados foi, da mesma forma, apontado pela equipe de gestão do programa. Com o mesmo olhar, duas professoras de outras duas escolas também retrataram essa condição para apropriação dos resultados. Em suas palavras:

As pedagogas nos passaram como tínhamos que entrar na plataforma, no caso, e daí a gente tinha um computador que era só um aqui, para todas nós acessarmos [...] e acompanharmos aluno por aluno para poder utilizar os resultados. Às vezes pifava, o computador não funcionava, aí você tinha que acessar da sua casa. Mas havia um acompanhamento, explicavam os gráficos. (PROF. 8 – ESCOLA AMARELA).

No ano anterior, recebemos uma folha que anexaram no quadro/mural pra nós, mas foi colocado que se a gente quisesse entrar no sistema, no site, para olhar e conversar, para rever algumas situações, a nossa prática em alguns momentos. Tínhamos que primeiro entender como funcionava a plataforma, como olhar aluno por aluno. Nisso, as pedagogas conseguiram ajudar, orientar para que os resultados fossem usados com os alunos. (PROF. 14 – ESCOLA AZUL).

Podemos identificar, como já mencionado, a necessidade de compreender inicialmente como os dados estão organizados e quais aspectos precisam ser trabalhados a partir daqueles resultados. Como a PROF. 8 relatou, muitas vezes, a escola não dispõe das condições necessárias de contextos materiais para que os professores acessem esses resultados e, a partir deles, planejem atividades, elemento que pode dificultar a perspectiva de uso dos resultados nas práticas desenvolvidas na escola. Consequentemente, a Escola Amarela, por exemplo, indicou possuir apenas um computador para acesso dos professores, fator contextual que, de acordo com Ball, Maguire e Braun (2016), pode ter um impacto significativo na materialização da política na escola.

Quando se trata de condições materiais das escolas em que a pesquisa foi realizada, podemos inferir que apresentam características muito semelhantes em relação à espaço, estrutura física e demais materiais. O que varia entre uma realidade e outra é a quantidade e as possibilidades de uso desses materiais. Entretanto, um dos pontos que as diferenciam é justamente a cultura da comunidade que as frequenta e a localidade em que se encontram.

Nesse sentido, houve uma ênfase, pelas professoras da Escola Amarela, no uso dos resultados para planejamento das ações na escola, tendo em vista as análises iniciais dos resultados, conforme depoimentos a seguir:

Fazemos um plano de ação e vamos direcionar para os alunos que tiveram mais dificuldade, como aquele caracterizado como regular que não conseguiu atingir o objetivo. Então esses que estavam lá em vermelhinho, faremos um plano de ação a partir desses resultados. (PROF. 6 – ESCOLA AMARELA).

Então eu trabalho a partir daqueles resultados, coloco no meu planejamento o conteúdo da prova, faço uma adequação no conteúdo para trabalhar durante o mês, por exemplo. (PROF. 8 – ESCOLA AMARELA).

Eu trabalho separando os diferentes níveis apresentados pelos resultados do Avaliação. Então tinha dias que eu trabalhava dois planejamentos e adequava, então tinha uns que iam bem mal e tinham aqueles que me surpreenderam, porque a nossa turma era bem difícil. (PROF. 8 – ESCOLA AMARELA).

Uso para meu planejamento, pois quando os resultados chegam, crianças que você de repente acha que sabem, você faz uma prova sua, tranquila, dentro do seu conteúdo, da sua prática e quando vem uma prática de fora, você percebe que a criança não sabe. Então tem que retomar. (PROF. 12 – ESCOLA AMARELA).

Analisando as manifestações, identificamos que as professoras apontaram elementos comuns nessa escola para a organização do seu planejamento: os conteúdos da prova, análise dos níveis de desempenho e identificação dos alunos com dificuldades. Inferimos que a necessidade de planejamento foi apontada de maneira mais enfática pelas professoras dessa escola, tendo em vista a própria característica dessa realidade em relação à diversidade e à rotatividade de alunos, bem como as questões socioeconômicas que caracterizam esse espaço.

Nesse sentido, Esquinsani (2010) destaca que, quando os resultados chegam ao conhecimento da escola, caracterizam-se como indicativos para a organização do trabalho pedagógico nesse contexto, seja de orientação do coordenador pedagógico para uso dos resultados nas práticas docentes, seja de orientação dos professores na articulação com a realidade vivenciada em suas salas de aula para tomada de decisão e reorganização da ação didática. Dessa

maneira, duas professoras de outras escolas também indicaram a necessidade de planejamento a partir dos resultados do *Avaliação*. Seguem os relatos:

Você tem que mudar sua prática em função daquilo e fazer um planejamento. Você tem um objetivo e ele não foi alcançado, você vê o que pode fazer para melhorar, atingir, mudar aqui, mudar ali as estratégias. (PROF. 17 – ESCOLA AZUL).

A gente se reúne com os resultados em mãos, a pedagoga elenca os principais pontos que tem que ser melhorados. Eu avalio também os pontos que considero relevantes e a gente tenta elaborar um planejamento para a prática do trimestre de acordo com esses resultados. (PROF. 21 – ESCOLA VERDE).

As manifestações acerca da necessidade de planejamento, mencionada por cinco professoras, de um total de 23, permitiu identificarmos outro uso dos resultados no contexto da escola, a saber: para orientação e acompanhamento do trabalho do professor. Esse uso foi constatado, inicialmente, a partir das manifestações das coordenadoras pedagógicas ao representarem que os resultados são utilizados para dar suporte pedagógico, orientação e acompanhamento do trabalho dos professores na escola, conforme já referido.

Sobre as atribuições dos coordenadores pedagógicos nas escolas municipais da rede de ensino de Ponta Grossa, em relação à avaliação, encontramos que: “Participa da elaboração, execução, acompanhamento e *avaliação de políticas de ensino*” (PONTA GROSSA, 2015c, grifo nosso). Logo, o acompanhamento das questões que envolvem o programa *Avaliação* se faz imprescindível nesse contexto.

Assim, das seis coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa, quatro apontaram que:

É conversado com todos os professores durante a hora-atividade, analisado aluno por aluno, identificados os avanços e o que não conseguiu atingir para as interferências. Eu acho que utilizar os resultados para orientação do professor nesse sentido é muito importante. Então, a questão dos dados é para o suporte do trabalho do professor, para a continuidade desse trabalho em sala, o que vai contribuir, também, para o desenvolvimento da escola. [...] Então temos que dividir a carga horária da hora-

atividade para o planejamento, a questão do estudo e da avaliação. (CP. 2 – ESCOLA ROXA).

Oriento e dou suporte aos professores na hora-atividade [...] abro a plataforma, planejamos em cima daquilo que está pesquisando pra que ele possa estar revendo o que é melhor fazer para que o aluno consiga aprender. (CP. 5 – ESCOLA AZUL).

Converso com o professor durante a hora-atividade, se deu certo, se não deu certo, se conseguiu cumprir com o que tinha planejado, observação em sala de aula, acompanhamento das atividades dos alunos, se estão conseguindo superar as dificuldades. (CP. 6 – ESCOLA VERDE).

Procuro sentar na hora-atividade com a professora para buscar acompanhar o desenvolvimento do trabalho, orientar e trabalhar com o Avaliação. Na verdade, colocava para elas o resultado em si, porém, devido à nossa comunidade, é bem complicado, não dá pra gente querer dizer que vai conseguir um dia chegar com todo mundo no mesmo nível porque é muita gente de muitos lugares, de muitas dificuldades, tanto social, cultural [...] (CP. 3 – ESCOLA AMARELA).

Observamos que em todos os depoimentos, as coordenadoras pedagógicas explicitaram a hora-atividade como momento dedicado ao trabalho com o professor. Como já abordado nessa pesquisa, a hora-atividade nas escolas é organizada de acordo com os professores que atuam no mesmo ciclo (Escola Amarela, Escola Azul e Escola Verde) ou de forma aleatória, tendo em vista a organização do trabalho pedagógico na escola (Escola Roxa). Assim, parece haver uma orientação individual do coordenador pedagógico com cada professor, e não momentos coletivos com os profissionais de toda a escola. Ora, acreditamos que o resultado do *Avaliação* vivenciado pelo professor do 3º ou do 5º ano também traz subsídios para a organização das práticas docentes dos professores dos demais anos na escola. Entretanto, parece-nos que essa estratégia com o programa não é realizada pelas escolas pesquisadas.

Em consonância com o papel do coordenador pedagógico no processo de acompanhamento do trabalho do professor, Esquinsani (2010, p. 140) entende que é o coordenador pedagógico quem viabiliza os processos de

reflexão sobre os dados na escola, conforme já mencionado, pois “é a gestão escolar que dá corpo e sentido à política educacional, rearticulando às suas especificidades locais”. Nessa direção, é a partir das ações da coordenação pedagógica que a avaliação em larga escala adquire sentido no cotidiano das escolas, ao proporcionarem, também, debates e reflexões sobre as concepções de avaliação, de ensino, de aprendizagem, de escola, dentre outros.

Deste modo, quatro professoras também indicaram em seus relatos a necessidade de orientações e de apoio por parte da coordenação pedagógica para o trabalho com os resultados.

A pedagoga senta conosco para desenvolvermos um trabalho a partir dos resultados. Normalmente, sentamos, conversamos e procuro trabalhar com esses resultados. É muito diferente quando ela senta conosco, porque direciona o olhar para aqueles dados. (PROF. 2 – ESCOLA ROXA).

A pedagoga sempre está nos orientando, pedindo para que a gente reforce aquele item, considero como indispensável. Ontem ela fez avaliação na minha sala, os alunos ainda estão falhando em alguns pontos [...] Então, ela sempre que pode está alertando, lembrando que a gente recupere aquele nível em que o aluno se encontra. (PROF. 4 – ESCOLA ROXA).

Ela nos chamou, deu o gráfico, daí a gente via aluno por aluno e mais ou menos o que elas poderiam nos ajudar também. Porque como você vê, a escola é muito grande, então tem muita criança com dificuldade. Aí ela sentava conosco e fazia esse acompanhamento. Então ela pegava, no que ela pudesse ajudar, por exemplo, em um reforço, dar um apoio, ela buscava fazer isso. (PROF. 8 – ESCOLA AMARELA).

A pedagoga senta com a gente, sempre traz sugestões de atividades. Verifica como você está trabalhando e sugere, também. Ao meu ver, é uma coisa bem bacana, eu não me sinto sozinha. Tem dificuldade? Professora, vamos sentar! Procura ser sempre atenta e disponível. (PROF. 17 – ESCOLA AZUL).

Nessa perspectiva, salientamos a importância do apoio da coordenação pedagógica no delineamento das ações com o uso pedagógico dos resultados do *Avaliação*. Parece-nos, por meio dos relatos supratranscritos, que nessas

circunstâncias há uma relação de mediação – e não de cobrança –, pensando nas possibilidades para melhorias na qualidade do ensino. Igualmente, Alavarse, Machado e Arcas (2017) contribuem com esse aspecto ao discutirem a necessidade de apropriação dos resultados na escola, especificamente pelos professores, para que possam despontar formas de articulá-los ao trabalho desenvolvido em sala de aula e, assim, consigam avançar na qualidade do ensino ofertado.

Em contrapartida, encontramos, em dois relatos de professoras de duas escolas distintas, a representação de que os resultados do *Avaliação* são utilizados para cobranças no espaço da escola. Na visão das professoras:

O programa Avaliação já vem com essa tendência de cobrar da professora [...] é cobrada porque tínhamos que fazer um plano de ação a partir dos resultados, mas a pedagoga tentava ajudar. (PROF. 6 – ESCOLA AMARELA).

Eu vejo que esses resultados vêm para cobranças [...] tem professores que não vão até a pedagoga. Eu sempre perguntei e eu tenho essa maneira. Eu, quando tenho uma dificuldade, vou atrás, tento conversar para ver o que posso melhorar. Pelo menos a cobrança delas é que a gente revisasse os resultados, parasse, sempre teve essa cobrança para melhorar a partir do resultado. (PROF. 16 – ESCOLA AZUL).

As cobranças citadas pelas professoras dessas escolas parecem assumir uma conotação mais amena, no sentido de melhorar os resultados identificados a partir da realização da prova do programa. Não parece evidente, nesses casos, a cobrança em torno da responsabilização do professor pelos resultados, por exemplo, mas sim uma necessidade de avanços a partir deles para que haja melhorias nos processos de ensino e aprendizagem.

Da mesma forma que as professoras relataram determinada cobrança vivenciada na escola, duas diretoras e uma coordenadora pedagógica também ressaltaram esse aspecto:

[...] A cobrança é mais próxima, porque as professoras sabem que a prova é de dentro da Prefeitura e os conteúdos são aqueles que trabalhamos aqui. (DIR. 1 – ESCOLA ROXA).

[...] **Somos um efeito dominó.** A Secretaria cobra, nós cobramos do professor e o professor cobra do aluno. (DIR. 4 - ESCOLA VERDE, grifo nosso).

Há uma cobrança tanto da prefeitura como nossa para os professores. Mas, nós, dentro do nosso limite. (CP. 3 – ESCOLA AMARELA).

Interessante é verificarmos que a ênfase da cobrança indicada pelas equipes de gestão escolar refere-se ao fato de que a avaliação é da prefeitura e, portanto, mais próxima da realidade, o que pode contribuir para o uso pedagógico desses resultados quando articulados ao contexto da prática. O “efeito dominó” apontado pela diretora da Escola Verde é evidenciado tanto nas manifestações das professoras como nas das equipes de gestão.

Assim, é importante considerarmos, ainda, que a forma de divulgação dos resultados na escola – pelas equipes de gestão – e para as escolas – via equipe de gestão da prefeitura – parece não concorrer para uma cobrança exacerbada que conduza a formas de competição ou ranqueamento entre escolas ou mesmo no âmbito escolar, dentre seus profissionais. Nas realidades pesquisadas, não houve apontamentos sobre esses aspectos, o que nos leva a inferir que a condução do programa, até o momento, parece priorizar que o uso dos resultados na escola venha contribuir para o desenvolvimento das práticas pedagógicas desse contexto, ainda que apresente muitos limites, tais como destacaremos posteriormente.

Além disso, também apontamos que a forma de retorno, aos professores, dos resultados, por parte das equipes de gestão escolar, como já abordado nesse trabalho, também depende da concepção sobre os processos avaliativos. Dessa maneira, como já apontado no capítulo 3, inferimos, a partir de Penin (2011), que cada escola é construída a partir da forma como os sujeitos agem, pensam, planejam e sistematizam as ações nesse espaço, assim como esses fatores também estão articulados à maneira como esses sujeitos representam os usos dos resultados do programa *Avaliação* na escola.

Outro uso identificado nas representações das professoras e das equipes de gestão escolar diz respeito ao emprego dos resultados como apoio à prática docente. Vale destacar que esse uso dos resultados foi o que mais apareceu nas manifestações das professoras, sob diversas perspectivas: para trabalhar com os alunos que apresentam dificuldades; e para elaborar atividades e retomar ou rever os conteúdos que já foram trabalhados. Com menor incidência, essa representação também está articulada às equipes de gestão escolar, porém, de forma mais enfática, à representação do uso para trabalhar as dificuldades dos alunos.

Com relação ao uso dos resultados do programa *Avaliação* para trabalhar, de forma individual com os alunos, as dificuldades constatadas, oito professoras mencionaram os seguintes aspectos:

*Eu acho que, com essa avaliação, apodemos ter mais contato com o resultado final da turma. E até eu lembro que saiu o gráfico das crianças que foram bem, a pontuação, o ponto onde precisava melhorar com aquela criança, se era na interpretação de texto ou na matemática, situações-problema que poderíamos trabalhar [...] Para ver mesmo aluno por aluno, **individualmente, aquilo que ele precisa melhorar**. (PROF. 6 – ESCOLA AMARELA, grifo nosso).*

*A partir dos resultados, tivemos contribuições para a aprendizagem dos alunos e **um trabalho mais individual**, principalmente aqueles alunos com dificuldades de aprendizagem. (PROF. 11 – ESCOLA AMARELA, grifo nosso).*

*Você vê o que o aluno está precisando e que é prioridade no momento, aí você começa encaminhar melhor porque faz um **trabalho individual com o aluno** dentro da sala de aula, você começa a trabalhar também com atividades para casa para ele também poder melhorar. Então vimos um resultado bom trabalhando com essa parte. PROF. 9 – ESCOLA AMARELA, grifo nosso).*

*Quando os resultados chegaram na escola, tivemos que fazer toda aquela planilha para ver como estavam as notas, como estava cada estágio. Utilizamos esses resultados para verificar os objetivos e conseguir continuar, para tentar avançar **individualmente** com aqueles **alunos que tinham mais dificuldades**. (PROF.7 – ESCOLA AMARELA, grifo nosso).*

Foi feito **um trabalho com alguns alunos, individualmente**, quando vieram os resultados dessa prova. Os alunos que tiveram mais dificuldades fizemos cadernos de reforço para eles. (PROF. 10 – ESCOLA AMARELA, grifo nosso).

Então [...] também é bom pra você ver onde que **você vai trabalhar mais com aquele aluno individualmente**. Porque geralmente eles têm a maior dificuldade que é a interpretação, a produção de texto, e nas situações-problema trabalhar justamente na interpretação. (PROF. 20 – ESCOLA VERDE, grifo nosso).

Nessa avaliação com resultado individual, conseguimos **trabalhar com o aluno individualmente**, principalmente as dificuldades. (PROF. 1 – ESCOLA ROXA, grifo nosso).

Lá eu tenho aluno o aluno x, ele está com dificuldade na leitura, na interpretação, então a gente buscava **trabalhar mais esse ponto com o aluno, individualmente** e com a turma. Agrupávamos mais os conteúdos que era preciso rever para poder trabalhar tanto com o aluno ali individualmente como também no coletivo. (PROF. 14 – ESCOLA AZUL, grifo nosso).

Nessa direção, três coordenadoras pedagógicas também apontaram:

Buscamos orientar que os professores trabalhem com os **alunos com dificuldades**, aqueles que não conseguiram ainda atingir os objetivos. (CP. 2 – ESCOLA ROXA).

O Avaliação é diferente pelo fato de ter uma plataforma que os professores podem ter acesso e verificar os resultados de cada aluno, qual objetivo atingido, qual não foi, o que tem para melhorar. Da plataforma ele tem acesso pra ver o resultado final, para verificar o que ele faz, que medida ele vai tomar para trabalhar com aquele **aluno com dificuldade**. (CP. 5 – ESCOLA VERDE).

Utilizamos com os professores para trabalhar com **as dificuldades dos alunos**, para que tenham melhorias nas aprendizagens. (CP. 3 – ESCOLA AMARELA).

Observamos, nos depoimentos das professoras e das coordenadoras pedagógicas, a ênfase no trabalho com os alunos que apresentam dificuldades identificadas a partir dos resultados do Avaliação. O aspecto do trabalho

individualizado também foi ressaltado pelas professoras ao mencionarem a ação realizada a partir dos resultados. A PROF. 10 relatou, inclusive, a estratégia específica do caderno de reforço para os alunos com dificuldades. É interessante sinalizar, ainda, que duas professoras e uma das coordenadoras pedagógicas mencionaram a forma de organização do programa e como o articulam com a sua prática: acesso à plataforma e resultado individual por aluno para planejamento de suas ações.

Soares (2015), ao classificar os usos dos resultados das avaliações externas em três tipos (analítica, métrica e pedagógica), explica que a função pedagógica tem como objetivo propiciar melhorias no ambiente escolar, mas que esta pode ser uma das funções mais desafiadoras, tal como abordado no capítulo 1 dessa pesquisa. Entretanto, parece-nos que, para algumas professoras e coordenadoras pedagógicas, essa possibilidade pode se fazer presente em suas manifestações ao indicarem iniciativas de uso dos resultados em suas ações didáticas na escola a partir do programa *Avaliação*.

Convém sublinharmos que há uma ênfase nas declarações das professoras da Escola Amarela, assim como indicação da coordenadora pedagógica, sobre o uso dos resultados para trabalhar individualmente com as dificuldades dos alunos. Refletimos que tal procedimento ocorre justamente pelas características da comunidade da escola, conforme já mencionado, e que as professoras, bem como a coordenadora pedagógica, enfatizaram tal aspecto em seus depoimentos durante as entrevistas. Assim, reafirmamos que as possibilidades de usos dos resultados das avaliações no contexto da prática também serão mediadas por aspectos institucionais, pois escolas situadas em diferentes contextos, também podem apresentar “[...] diferentes capacidades, potencialidades e limites” (LAUDER et al., 1998, p. 62, citado por BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 23).

Mediante o exposto, Amaro (2013, p. 49) assinala que “o contexto socioeconômico e o entorno da escola produzem um conjunto de problemas que dificultam as aprendizagens dos alunos”. Logo, uma dessas dificuldades que estão articuladas à Escola Amarela é a rotatividade de estudantes com diversas

dificuldades de aprendizagem, conforme apontamentos realizados durante a entrevista. Assim, reiteramos as considerações de Machado e Alavarse (2015) e também as de Sousa (2009) que, ao discutirem a respeito da relação entre qualidade e avaliação de desempenho de alunos, indicam a necessidade de se considerar os aspectos intra e extraescolares nesse processo.

Ainda, Alavarse, Machado e Arcas (2017, p. 1371) explicam que:

As avaliações externas fornecem dados que, se apropriados de forma consistente, podem revigorar os contornos da escola pública que realiza a sua função social na sociedade democrática de garantir o ensino-aprendizagem para todos os seus alunos. Trata-se, também, do desafio de organizar a escola para que ela possa criar as condições para minimizar as diferenças e desigualdades das origens dos alunos que, em geral, resultam em desigualdades de resultados escolares, visando garantir que todos os alunos aprendam, o que é considerado relevante em cada nível de ensino, como enfatizou Crahay (2002 e 2009).

Portanto, articulamos as ideias dos autores ao uso pedagógico dos resultados das avaliações externas no espaço escolar, pois essa estratégia pode, com efeito, contribuir com o fortalecimento da qualidade do ensino, desde que estejam relacionadas ao contexto e aos sujeitos que dele fazem parte.

Dando continuidade às manifestações a respeito do uso dos resultados como apoio à prática docente, cinco professoras indicaram utilizar os resultados para retomar os conteúdos já trabalhados anteriormente com os alunos.

Eu procuro retomar se o resultado não foi tão bom, tão significativo. Retomo os conteúdos relacionados ao que foi aplicado, ao que continha na avaliação. Rever qual foi o ponto negativo, o porquê de desempenho inferior à nota esperada. E procuro observar, também, o desempenho maior. (PROF. 14 – ESCOLA AZUL).

[...] porque a partir dos resultados, você revê a prática, buscando fazer com que algo que não deu certo anteriormente você possa fazer com que eles dominem melhor a forma de entender, desenvolver o conteúdo, compreendendo melhor o que foi cobrado lá atrás. (PROF. 13 – ESCOLA AZUL).

Nós retomamos os conteúdos que foram cobrados na prova como forma de rever os pontos frágeis. (PROF. 7 – ESCOLA AMARELA).

Quando a gente tem a devolutiva, o resultado, o item que a criança errou mais, nós voltamos a trabalhar [...] vemos o que a criança precisa para melhorar. (PROF. 4 – ESCOLA ROXA).

Retomamos os conteúdos com os alunos como um processo de rever o que foi trabalhado. (PROF. 21 – ESCOLA VERDE).

Analizamos nos depoimentos das professoras a ação de retomar o conteúdo a partir dos resultados, identificando os pontos frágeis e até mesmo reavaliando sua própria prática. Dado que na plataforma do programa há indicações de atividades para realização do trabalho em cada nível indicado (avançado, adequado, básico e baixo aprendizado), verificamos que muitas professoras também indicaram o uso dos resultados para se trabalhar os mesmos itens, ou para elaboração de novas atividades a partir do que foi constatado:

Posso usar aquelas atividades com meus alunos, às vezes, com atividades não iguais àquelas, mas que me ajudam para eu trabalhar com meus alunos. (PROF. 2 - ESCOLA ROXA).

Eu reviso com eles a parte de matemática, a parte de português, e faço uma interpretação dos resultados. Fazemos juntos, depois eu utilizo para pegar até o modelo para as atividades. (PROF. 20 – ESCOLA VERDE).

Aproveitamos para poder utilizar aquelas atividades com os alunos, e aí podemos fazer um acompanhamento maior por conta disso a partir dos resultados dessa prova. (PROF. 11 – ESCOLA AMARELA).

Verifico os resultados e daí procuro atividades que vão trabalhar aquele objetivo pra desenvolver ali onde está precisando. (PROF. 15 – ESCOLA AZUL).

Nesse mesmo sentido, uma diretora também apontou a possibilidade de uso dos resultados para diversificação de atividades:

Penso que o uso dos resultados é importante, também, para o professor mudar o tipo de atividade que está trabalhando com as crianças. (DIR. 1 – ESCOLA ROXA).

Inferimos, a partir de Silva, Gimenes e Moriconi et al. (2013), que os relatos parecem ilustrar duas perspectivas de usos dos resultados para a articulação com o desenvolvimento das atividades pedagógicas: a diversificação ou a intensificação.

A primeira perspectiva aparenta direcionar para novas formas de trabalho com determinados conteúdos, assim como a possibilidade de *feedback* do que foi abordado nas provas a fim de identificar quais elementos ainda precisam ser trabalhados de modo mais aprofundado. Essas ações podem dar sentido e significado à própria existência do programa na escola, na medida em que consideramos que as avaliações externas podem contribuir positivamente para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, desde que estejam devidamente articuladas ao contexto específico de cada realidade, pois, segundo Soligo (2010), as avaliações externas ou mesmo as internas na escola, adquirem significado quando os resultados são discutidos e trabalhados pelos professores, ao organizarem suas ações didáticas.

A segunda perspectiva pode estar orientada às maneiras de intensificar esse tipo de atividade no cotidiano das aulas, priorizando os resultados de desempenho nas provas. Silva, Gimenes e Moriconi et al. (2013) também indicam como exemplo de intensificação das atividades pedagógicas a tarefa para casa, privilegiando aspectos que precisam ser mais trabalhados, considerando-se os resultados das avaliações externas.

Nesse cenário, cabe assinalar que algumas questões curriculares referentes à organização do conteúdo da prova do programa *Avaliação* foram levantadas por quatro professoras, tal como constam a seguir:

O que a gente vê é que, às vezes, o conteúdo que a prefeitura passa para a escola e o que depois avaliam é diferente, por conta do tempo em que eles são trabalhados. Daí que dá a diferença. Ou, às vezes, dividimos o conteúdo para trabalhar um trimestre. Daí alguma coisa que você programou para trabalhar

no final do ano e essa avaliação veio no 1º semestre e você não trabalhou ainda. (PROF. 15 – ESCOLA AZUL).

Recebemos a grade curricular e normalmente você trabalha aquilo. Às vezes, não no momento porque há coisas que você trabalha lá no início do ano [...] Às vezes, há um desencontro dos conteúdos trabalhados na escola e na prova. (PROF. 11 – ESCOLA AMARELA).

[...] Mesmo na mesma rede, eu tenho a impressão que ainda temos dificuldades com isso: o tempo diferente em que os conteúdos são trabalhados e aquilo que é cobrado na prova. Do programa. (PROF. 1 – ESCOLA ROXA).

Os conteúdos não contemplam a realidade da escola porque temos 1º, 2º, 3º, e 4º bimestre. De repente, a matéria do 4º bimestre colocam no início, então atrapalha. (PROF. 20 – ESCOLA VERDE).

Apesar de a maioria das professoras e das equipes de gestão escolar apontar que o diferencial do programa *Avaliação* – se comparado às demais avaliações em larga escala – é o retorno mais célere acerca dos resultados e a contextualização dos conteúdos que ensinam aos alunos, observamos, a partir das manifestações das professoras supracitadas, que há um distanciamento entre o que é cobrado na prova do programa e a distribuição desses conteúdos no período em que desenvolvem o seu trabalho durante o ano letivo. Entretanto, esse distanciamento não foi indicado como conteúdos diferentes da proposta curricular, mas momentos diversificados de trabalho com eles, tendo em vista a autonomia que a rede proporciona para a escola e para o professor sistematizarem a distribuição dos conteúdos nos quatro bimestres que compõem o ano letivo.

Durante as entrevistas, no decorrer do ano de 2017, algumas professoras e equipes de gestão escolar relataram que esse aspecto de organização dos conteúdos curriculares passou a ser padronizado. Ou seja, todas as escolas trabalharão com as mesmas divisões dos conteúdos nos quatro bimestres, justamente para não ocorrer essa diferenciação de abordagem em períodos diferentes. Inferimos que essa iniciativa de padronizar a organização

dos conteúdos no ano letivo pode ter surgido em virtude da avaliação do desenvolvimento do programa, tendo em vista as necessidades identificadas.

Nesse contexto, outro uso identificado a partir das representações de professoras e de equipes de gestão escolar foi a possibilidade de autoavaliação do trabalho desenvolvido na escola, considerando-se os resultados do programa *Avaliação*.

Era a maneira de eu ver: “Esse conteúdo eu dei para aquela criança”. E não foi bem, por quê? Então eu me autoavalei nesse sentido. E conteúdos com os quais eu não tinha trabalhado, que deveria ter que trabalhar melhor para que eles entendessem, pela dificuldade. Se está no 5º, já tinha vivenciado, mas não como deveria ser. (PROF. 12 – ESCOLA AMARELA).

Eu olho para o lado positivo e negativo e faço, também, um apanhado de avaliação da minha prática perante o resultado dos alunos. Eu acho que em toda avaliação a gente reavalia a prática pedagógica. (PROF. 13 – ESCOLA AZUL).

Eu utilizo os resultados até para minha avaliação, para eu me avaliar onde que eu estou deixando de trabalhar aquele conteúdo. (PROF. 20 – ESCOLA VERDE).

Quando o resultado é repassado para nós, eu avalio, utilizo para rever minha prática com os alunos. [...] A prova do Avaliação também demora para chegar os resultados. Demora, não tanto como da Prova Brasil, mas também demora. Agora quando vêm, eu sempre vejo onde estão precisando que a gente trabalhe mais e tento trabalhar com aquilo. (PROF. 15 – ESCOLA AZUL).

No Avaliação, temos acesso ao resultado mais rápido em relação às demais avaliações externas [...] isso ajuda para intervirmos onde precisa e também temos a possibilidade de avaliar a nossa própria prática. (CP. 1 – ESCOLA ROXA).

[...] com o Avaliação, podemos nos autoavaliar e também avaliar o trabalho realizado na escola. (CP. 4 – ESCOLA AZUL).

Acho importante vir essa forma diferenciada para que avalie a escola, para que os dados sejam retomados e que o professor e a equipe pedagógica tenham esses dados e acesso a essa avaliação, que avaliem onde a escola está falhando para que ela possa retomar o processo. (DIR. 1 – ESCOLA ROXA).

É fundamental apontarmos que a possibilidade de autoavaliação a partir dos resultados do programa foi indicada por sete sujeitos. Essa iniciativa no contexto escolar permite ao professor e à equipe de gestão avaliarem a sua própria prática, o trabalho desenvolvido na escola, as formas de encaminhamento dos processos de ensino e aprendizagem, bem como proporcionar subsídios para que a escola vislumbre mudanças nesse espaço. A possibilidade de autoavaliação indicada pelos participantes da pesquisa também nos remete à perspectiva da autoavaliação institucional que a avaliação externa pode mobilizar a partir de seus dados. Nessa perspectiva de autoavaliação, Brandalise (2010, p. 87) destaca:

Procedimentos que combinam avaliação interna e externa numa concepção dinâmica de avaliação associam preocupação coletiva, avaliação e desenvolvimento da qualidade, os quais devem ser privilegiados nos espaços educativos, contrapondo-se à concepção fortemente baseada em aspectos de medição e controle.

Partindo das considerações da autora, Machado (2012, p. 79) também explica que: “a avaliação da escola e a reflexão sobre sua realidade não podem se esgotar nelas”, mas podem servir como ponto de partida para o delineamento da avaliação institucional a partir do desencadeamento desse processo inicial de autoavaliação.

Ainda nessa perspectiva, é primordial salientarmos que quatro professoras (três da Escola Azul e uma da Escola Amarela) e a diretora da Escola Verde acrescentaram em suas manifestações o uso dos resultados do programa *Avaliação* para reflexão da prática.

Uso os resultados na minha prática. A partir deles, há a possibilidade de refletir sobre o trabalho que desenvolvo. Até a forma de passar as atividades, você retoma sua maneira de trabalhar. (PROF. 16 – ESCOLA AZUL).

[...] você tem que olhar o resultado e isso traz uma reflexão, você para e analisa o resultado e você vai refletir. Se saiu bem, o que tem de melhorar. Isso traz uma reflexão para nossa prática. E não tem como você não parar e não refletir, não ver de uma

forma geral e até individualmente o aluno. Ele não conseguiu tal objetivo, então tem que ver lá. Não tem como você fugir disso. (PROF. 17 – ESCOLA AZUL).

Os resultados permitem que você consiga olhar com mais delicadeza o aluno e refletir sobre sua prática. Porque, às vezes, na sala de aula, a gente não consegue ter aquele olhar individual, tem sempre que olhar no todo. (PROF. 13 – ESCOLA AZUL).

Eu acho que uma das coisas boas do Avaliação é que dá retorno, o feedback do que foi avaliado e nós podemos refletir sobre esse processo. As outras avaliações não. Não assim bonitinho, de cada aluno. (PROF. 11 – ESCOLA AMARELA).

É a partir dessa avaliação que você poderá refletir como está seu trabalho, o que precisa melhorar coletivamente. (DIR. 3 – ESCOLA VERDE).

O debate sobre os resultados do Avaliação na escola e acerca das possibilidades de reflexão sobre o trabalho desenvolvido nesse contexto está articulado com as discussões de qualidade. Amaro (2013) explica que a qualidade também se configura como um debate entre os indivíduos que se preocupam com determinada realidade e se estruturam para definir, no coletivo, objetivos, prioridades, formas de organização do trabalho pedagógico, entre outros fatores. Assim, a qualidade negociada indica perspectiva de mudança, tal como já discutido no capítulo 1, apoiada pela reflexão a respeito das ações desenvolvidas na escola. Sobre o trabalho coletivo para se efetivar a proposta de reflexão, apenas duas professoras relataram essa possibilidade a partir do trabalho com os resultados do programa.

Eu trabalho sempre com uma colega, e a gente está sempre discutindo. No trabalho, nos identificamos com certas pessoas. Eu gosto muito de conversar, de trocar experiências. Então, às vezes, a gente senta, começa a discutir como fazer. Por que é importante também você trocar experiências a respeito disso. (PROF. 16 – ESCOLA AZUL).

E aqui na escola, o pessoal colabora bastante, ajuda sempre que é necessário, sempre estão ali se está com alguma dificuldade.

Então temos esse apoio, porque o coletivo é importante dentro da escola. (PROF. 21 – ESCOLA VERDE).

Mediante o supraexposto e ao articular as manifestações das professoras sobre o trabalho coletivo e os processos de reflexão, ressaltamos a necessidade de se ter na escola espaços coletivos para que se proceda a uma discussão a respeito dos dados do programa *Avaliação*, como já mencionado. A coletividade que aqui defendemos não se refere apenas à junção de pessoas para realização de uma determinada tarefa, mas do coletivo entendido como aqueles que buscam/possuem uma mesma finalidade no planejamento de suas ações.

A partir das considerações expostas a respeito dos usos dos resultados do programa *Avaliação* no contexto escolar, discutiremos na próxima seção tanto as contribuições desses usos no âmbito da prática, a partir das representações de professores e de equipes de gestão escolar, bem como os limites e as possibilidades para melhorias dessa articulação entre os usos dos resultados e a organização do trabalho pedagógico desenvolvido na escola.

4.2.3 Programa *Avaliação* e os usos dos resultados na escola: contribuições, limites e possibilidades

Ao indagarmos às professoras e às equipes de gestão escolar sobre as contribuições dos usos dos resultados do programa no contexto da escola, obtivemos diversos apontamentos a respeito desse aspecto, conforme relatos a seguir:

Depende de cada professor, a aceitação do professor e a maneira de ver os resultados e mudar a prática, se preciso, porque toda e qualquer avaliação só é eficaz analisando resultado e mudando a prática. Se o aluno não aprende de uma forma, você tem que buscar novas formas de aprendizagem. (CP. 2 – ESCOLA ROXA).

O programa contribui necessariamente para pensarmos a respeito do trabalho desenvolvido na escola com os alunos. O professor gosta muito dessa orientação diferenciada de como eles podem trabalhar o conteúdo. (CP. 3 – ESCOLA AMARELA).

As principais contribuições que percebo é o retorno rápido da prova, porque dá tempo de trabalharmos com os resultados, e a avaliação que temos da realidade e dos nossos alunos. (CP. 5 – ESCOLA VERDE).

O programa traz contribuições para a escola quando pensamos nos resultados e organizamos um trabalho a partir dele. (CP. 4 – ESCOLA AZUL).

Em seus relatos, as coordenadoras pedagógicas mencionaram aspectos já abordados anteriormente na análise, quais sejam: retorno célere acerca dos resultados, respaldo para acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem, estratégias para as ações do professor e avaliação, de uma forma mais ampla, da escola.

Em relação às compreensões das professoras, identificamos diversas contribuições do programa a partir dos apontamentos já inseridos na seção anterior. Assim, entendemos que os usos dos resultados permitiram ao professor: auxílio para desenvolvimento de ações didáticas em sala de aula, possibilidade de acompanhar, de maneira mais individualizada, os alunos que possuem dificuldades, avaliação do trabalho desenvolvido em classe e perspectivas de autoavaliação. No que diz respeito às contribuições do programa para a aprendizagem dos alunos, não podemos afirmar se houve ou não mudanças considerando-se os resultados do *Avaliação*, pois não tivemos acesso aos relatórios individuais de cada escola; contudo, os relatos das professoras e das equipes de gestão escolar parecem indicar que ocorreram alguns avanços nesse sentido.

Para evidenciarmos perspectivas de avanços no contexto escolar a partir dos usos dos resultados do *Avaliação* na escola, as professoras e as equipes de gestão escolar apontaram alguns limites e possibilidades para refletirmos a respeito desses aspectos.

No que tange aos limites para uso dos resultados na escola, um dos aspectos indicados por cinco professoras e por uma coordenadora pedagógica diz respeito à falta de tempo para discussão, reflexão e trabalho com os resultados na escola.

Na verdade, a proposta, eu acredito que é boa, mas faltou pensar sobre ela, organizar, fazer um momento para discutir os resultados na escola. O tempo é muito escasso. (PROF. 5 – ESCOLA ROXA).

Não temos tempo aqui, infelizmente, para discutir os resultados coletivamente. Não foi discutido o que fazer, o que deveria ser feito. É o que eu, professora, pedagoga, o que posso fazer, mas não que tenha tido um planejamento. (PROF. 12 – ESCOLA AMARELA).

Não conseguimos ter momentos de planejamento porque é muita burocracia e pouco tempo. (PROF. 13 – ESCOLA AZUL).

O que sempre se fala é a questão do tempo, não do nosso tempo como professora. Porque a gente tem bastante hora-atividade, vai muito fora de sala de aula, mas as pedagogas não conseguem reunir ou sentar com a gente para conversar. Então é mais o tempo delas, muito focado no burocrático da escola e a parte pedagógica fica sempre meio que deixada de lado. (PROF. 18 – ESCOLA AZUL).

O limite é a falta de tempo para trabalhar com os resultados. (CP. 6 – ESCOLA VERDE).

Sinto falta de poder estar se reunindo para podermos trabalhar com os resultados. É muita coisa pra escola poder conseguir até tempo pra isso. Temos essa vontade de ter momentos coletivos, de pensar nisso, de tentar agir sobre isso, mas, às vezes, é muito limitado. (PROF. 21 – ESCOLA VERDE).

As professoras e a coordenadora de diferentes escolas expressam, por meio de seus relatos, a preocupação com a falta de tempo para discussão e planejamento do trabalho com os dados. Os discursos supracitados parecem revelar a necessidade dessa reflexão com seus pares no espaço da escola. Entretanto, a rotina do cotidiano escolar acaba por priorizar outras atividades na

tentativa de cumprir as demandas que lhe são atribuídas. A falta de tempo para discussão dos resultados na escola também foi apontada por outros autores em suas pesquisas (BARBOSA, 2013; BARZAN, 2014; GOMES, 2014; MOURA, 2014), ao retratarem a necessidade de discussão dos dados na escola e a inviabilidade desse processo por conta do tempo.

O relato da PROF. 18, da Escola Azul, também nos permite questionar as dificuldades da equipe de gestão escolar, especificamente do coordenador pedagógico, para encaminhamento de um trabalho com os resultados do *Avaliação* na escola. Mais importante, ainda, é a ênfase da equipe de gestão do comitê de avaliação ao papel do coordenador pedagógico como responsável pela mediação da discussão dos resultados, e que as implicações do programa na escola também dependem da sistematização organizada por ele. Embora as professoras – e mesmo as coordenadoras pedagógicas de todas as escolas – tenham apontado iniciativas para o trabalho com os resultados no contexto escolar, ainda há nesse processo limites que precisam ser refletidos.

Um outro limite apontado pelas duas coordenadoras pedagógicas da Escola Roxa foi a questão da resistência, por parte dos professores, a partir da estruturação de iniciativas de trabalho com os resultados do *Avaliação* na escola. Tal resistência pode limitar o delineamento de ações sistematizadas e coletivas no espaço da escola, conforme depoimentos a seguir:

Uma questão que precisa ser considerada é a aceitação do trabalho. Essa é, às vezes, a maior barreira que se tem na escola. (CP. 2 – ESCOLA ROXA).

Ainda tem professoras resistentes, que não utilizam, no caso, os dados para somar, para melhorar. É aquela questão do não fazer, a resistência mesmo. Nós temos essa dificuldade com algumas professoras na escola. (CP. 2 – ESCOLA ROXA).

No decorrer das entrevistas, algumas professoras relataram a quantidade de projetos que a escola possui e o fato de que precisam dar conta das atividades que lhes são designadas. Essas atividades foram intituladas pelas docentes como tarefas burocráticas que ocupam muito tempo no cotidiano das

escolas. Assim, verificamos que com o acúmulo de projetos e demais afazeres, a avaliação pode tornar-se mais um dos aspectos burocráticos mencionados e com pouca ênfase nas intervenções pedagógicas.

Outro limite salientado por sete professoras para o uso dos resultados no contexto escolar foi a dificuldade de se realizar momentos para encontros coletivos nesse espaço pois, por serem escolas de tempo parcial, as oportunidades para discussões ficam restritas à hora-atividade em pequenos grupos.

Blasis, Falsareli e Alavarse (2013, p. 36) apontam que a avaliação não se constitui em ato isolado no contexto da escola; requer análises, discussões e esforço coletivo para compreensão dos dados referentes aos resultados. Os autores reforçam que, “enquanto processo, envolve diálogo constante (interno e externo) entre a secretaria de educação e as escolas; entre a escola e a sala de aula”. Assim, destacamos a necessidade de a própria Secretaria possibilitar o planejamento para organização de momentos coletivos nas escolas, visando ao trabalho com os resultados das avaliações externas.

Mais um limite apontado por uma professora e por uma coordenadora da Escola Amarela para o uso dos resultados foi justamente a particularidade desse contexto no que diz respeito às questões socioeconômicas e culturais, conforme mencionado nos discursos a seguir:

Penso que uma das barreiras para uso dos resultados é a realidade e a particularidade da escola. No nosso caso especificamente, são as questões socioeconômicas, questões familiares, questões de valores. (PROF. 12 – ESCOLA AMARELA).

O acompanhamento para uso dos resultados foi bem precário, na verdade, porque aqui nosso acompanhamento é difícil. Até porque temos 32 turmas e 2 pedagogas. Então se você for pensar, é quase que impossível a gente ter um acompanhamento direto. Nós olhamos planejamento, todas essas outras questões, mas sentar mesmo com o professor de forma mais sistematizada, são raras as vezes, porque realmente não conseguimos. (CP. 3 – ESCOLA AMARELA).

A situação socioeconômica da Escola Amarela, por diversas vezes, foi retratada na pesquisa como uma das preocupações devido às condições dos alunos dessa realidade e, principalmente, à alta rotatividade, como já mencionamos. Esse aspecto acaba influenciando toda a organização pedagógica da escola. Blasis, Falsareli e Alavarse (2013) explicam que o desempenho dos alunos nas avaliações, por exemplo, sofre influências das condições socioeconômicas, mas não apenas delas. Outras questões também precisam ser levadas em consideração, tais como: condições de infraestrutura e características de gestão e de organização do trabalho pedagógico na escola, como também já apontado por Ball, Maguire e Braun (2016). Por isso, considerar a relação de interdependência dos fatores intra e extraescolares se faz necessário para uma análise mais aprofundada dos resultados das avaliações externas em um contexto específico.

No que diz respeito às possibilidades de melhorias do programa *Avaliação*, as professoras e as equipes de gestão escolar indicaram aspectos como: formação contínua oferecida pela Secretaria e pela própria escola, necessidade de a gestão escolar atuar de forma mais próxima em relação às práticas docentes e organização de planejamento para o trabalho com os resultados.

A indicação de formação contínua específica para os professores e organizada pela Secretaria Municipal de Educação foi apontada pelas duas coordenadoras pedagógicas da Escola Verde:

Eu acho que precisa mais formação com os professores, porque temos a nossa e passamos para eles, mas do jeito que a gente entendeu, da melhor forma possível. Mas se tivesse uma formação continuada específica pra eles, seria melhor. Uma troca de experiência nessa própria reunião que eles poderiam ter [...] algo direcionado para o Avaliação. (CP. 5 – ESCOLA VERDE).

Seria interessante a formação para o professor [...] e nessa formação trabalhar esses descritores mais a fundo para eles poderem entender. Quando eles leem os descritores, eles imaginam uma coisa totalmente diferente do que realmente pode ser organizado durante as atividades. Claro, há a formação

conosco, de uma forma, na parte pedagógica, mas o professor também precisa estar participando, tendo um entendimento maior [...] isso vai contribuir para a prática dele, não vai atrapalhar. (CP. 6 – ESCOLA VERDE).

É interessante observar que as coordenadoras pedagógicas relatam uma preocupação na organização de formação contínua específica para os professores, tendo em vista o trabalho já realizado pela Secretaria Municipal de Educação com as coordenadoras pedagógicas. Parece-nos, inclusive, que há uma insegurança acerca do próprio entendimento das questões que envolvem a avaliação, considerando sua complexidade, e, talvez, por isso, a ênfase das coordenadoras na necessidade de formação específica com os professores. Entretanto, convém sublinhar que a equipe de gestão do comitê de avaliação apontou, em seus relatos, que houve formação com os professores a partir dos resultados do *Avaliação*. Contudo, podemos depreender que, talvez, essa iniciativa não tenha tido como objetivo um trabalho mais pontual e sistematizado com o programa.

Nessa perspectiva de formação para o trabalho com os resultados da avaliação externa, destacamos as contribuições de Bauer (2015, p. 384) ao ressaltar a necessidade de formação em avaliação a partir de pessoas especializadas e com entendimento acerca das metodologias, organização e técnicas das avaliações, “mesmo porque este é um aspecto dificilmente trabalhado nos cursos de formação inicial”. De acordo com a autora, investir na formação em avaliação pode potencializar o uso dos resultados nas escolas. Dessa maneira, as coordenadoras pedagógicas da Escola Verde relataram que foi em uma formação recente e específica sobre avaliação, proporcionada pela Secretaria Municipal de Educação, que passaram a entender características mais pontuais sobre a avaliação externa, até mesmo o vocabulário pertencente às discussões sobre ela.

Da mesma maneira, como possibilidades de melhorias para o uso dos resultados do programa *Avaliação*, as professoras das escolas pesquisadas também indicaram a organização de formação contínua, tanto na escola como fora dela.

Em relação à formação contínua na escola, uma das professoras apontou:

*Poderia ter uma preocupação maior da equipe pedagógica para isso, da **formação continuada na escola**. Eu acredito que a hora-atividade seria muito valiosa para isso, para que pudéssemos ter um tempo ali da hora-atividade mais voltado para o trabalho com esses resultados do Avaliação. (PROF. 11 – ESCOLA AMARELA, grifo nosso).*

Já com relação à formação contínua fora da escola, cinco professoras indicaram:

Tinha que ser feito um trabalho conosco de discutir os resultados. Não só dar essa devolutiva que não foi bem nisso ou naquilo. Não, vamos entender o porquê. Mas esse aluno não fez nada, então vamos sentar e vamos ver o que podemos fazer para esse aluno. Será que foi só a professora que não ensinou? Será que só a escola que não fez o seu papel? Mas teria que ter uma formação além da escola. (PROF. 12 – ESCOLA AMARELA).

Então eu acho que se a Secretaria Municipal de Educação diagnostica que tem alguma coisa errada, então vamos pegar os professores, vamos fazer uma formação específica de como que é pra ser trabalhado agora. Porque se ficar só na escola, é complicado. Precisa de alguém que tenha bastante conhecimento, que te convença que aquilo precisa andar. (PROF. 18 – ESCOLA AZUL).

Há necessidade de mais formações com os professores, dando mais ênfase nos processos avaliativos para compreensão, porque esses cursos ajudam muito em nosso trabalho. (PROF. 20 – ESCOLA VERDE).

Eu acho que a Secretaria deveria chamar os professores de cada escola. O 4º ano, por exemplo, aqui dessa escola, e conversar. “Olha, os 4º anos tiveram dificuldade, por exemplo, em interpretação de texto, então os 4º anos, os professores vão ter essa formação de como trabalhar a interpretação de texto com os alunos”. (PROF. 22 – ESCOLA VERDE).

Na verdade, seria interessante se nós pudéssemos ter uma preparação, formação antecipada ao momento da avaliação e, posteriormente, para o trabalho com os resultados, porque essa é a nossa dificuldade. (PROF. 3 – ESCOLA ROXA).

Verificamos, de acordo com as manifestações, que há uma representação de que o uso dos resultados na escola deve direcionar propostas de formação contínua, tanto no espaço escolar como fora dele. Esse uso também foi indicado pela equipe de gestão do programa na Secretaria Municipal de Educação e apontado pelas professoras como uma necessidade, tendo em vista o trabalho com os resultados no contexto escolar. Vale destacar, também, que a tendência de criação de propostas de formação contínua dos profissionais da rede, a partir dos resultados da avaliação externa de municípios, foi um dado indicado por gestores das redes de ensino em pesquisa organizada por Bauer et al. (2017).

Outra possibilidade indicada pelas professoras foi a necessidade de planejamento para a organização de intervenções com os dados do programa *Avaliação*.

Fazer um planejamento em cima do que foi trabalhado, o que veio na prova. Acho que tudo isso auxiliaria. (PROF. 4 – ESCOLA ROXA).

O planejamento fica muito engessado por conta da quantia dos conteúdos que temos, então, o retornar e avaliar novamente era algo que não dava tempo. Não tinha espaço [...] a avaliação acabou ficando falha. (PROF. 11 – ESCOLA AMARELA).

Ainda, algumas professoras apontaram a necessidade de a equipe de gestão escolar atuar de forma mais próxima em relação às práticas desenvolvidas pelos professores para organização do planejamento com os resultados do *Avaliação*.

A equipe de gestão poderia nos ajudar, estar mais presente, repassar para nós esses resultados de forma diferente [...] nos orientar para um planejamento. (PROF. 10 – ESCOLA AMARELA).

Tinha que ter um trabalho mais próximo da equipe gestora da escola, para ajudar e verificar: tua turma está fraca nisso, naquilo. Isso contribui, porque daí eu faço meu planejamento, até vejo os alunos, faço uma listagem: está fraco nisso, aquilo. (PROF. 3 – ESCOLA ROXA).

Tendo em vista a articulação da equipe de gestão escolar com a organização do planejamento para o trabalho com os resultados do programa, salientamos a necessidade de estruturação de um planejamento que viabilize intervenções pedagógicas coerentes com a realidade da instituição escolar (MAINARDES, 2013) e possíveis de serem efetivadas considerando-se os fatores contextuais da escola.

Nessa perspectiva, afirmamos que, apesar dos limites apontados, as possibilidades sinalizadas pelas professoras e pelas equipes de gestão parecem sugerir, em sua maioria, uma sistematização do programa que priorize a formação dos professores para o trabalho com a avaliação e a articulação com os processos de ensino e aprendizagem.

4.2.4 Usos dos resultados do programa *Avaliação* no contexto escolar: articulando algumas representações

A partir da análise realizada, podemos apontar que a pesquisa sobre o uso dos resultados do programa *Avaliação* na escola contribuiu para identificarmos o modo como as políticas de avaliação municipais têm se efetivado no contexto da prática a partir de realidades específicas.

A teoria de Henri Lefebvre (1983) sobre as representações nos permitiu identificar os sentidos atribuídos pelos professores e pelas equipes de gestão a respeito dos usos dos resultados do programa *Avaliação* na escola. Esses sentidos foram manifestados pelos relatos, que também revelaram as práticas vivenciadas no cotidiano das escolas.

Foi possível perceber que o sentido do programa *Avaliação* atribuído pela equipe de gestão da prefeitura municipal de Ponta Grossa encaminhou as formas de organização do programa nas escolas, direcionando o primeiro aspecto para a análise inicial de compreensão dos resultados e, posteriormente, para o seu uso pedagógico. Esse uso como finalidade pedagógica foi observado

nas representações das coordenadoras pedagógicas das escolas e das professoras para desenvolvimento de suas práticas em sala de aula.

Apesar de o programa estar em processo de desenvolvimento e implementação, há uma compreensão, tanto pela equipe de gestão da Secretaria como pelas escolas, acerca das fragilidades desse programa. Contudo, há também um entendimento em relação às possibilidades de contribuições pedagógicas, bem como de avaliação da rede de ensino, da escola e dos alunos, que tal programa pode proporcionar.

Faz-se interessante assinalar que uma das representações fortes e comum aos três segmentos (Secretaria, escola e professores) se refere ao acompanhamento das atividades na escola, enfatizando novamente a avaliação como intervenção pedagógica. Dessa maneira, a Secretaria sinalizou a necessidade de acompanhamento do trabalho pedagógico das escolas para organização das ações da gestão educacional; já a gestão escolar apontou como uma estratégia da equipe para orientar e acompanhar os professores em suas práticas a partir dos resultados do *Avaliação*; por fim, os docentes destacaram como condição indispensável o apoio da gestão escolar para o desenvolvimento das ações pedagógicas a partir dos resultados.

É fundamental salientar novamente que os contextos situados das escolas podem interferir nas formas de encaminhamento do trabalho pedagógico feito por professores e equipes de gestão. Desse modo, a Escola Amarela foi a que mais destacou as condições socioeconômicas da realidade escolar como uma das dificuldades para uso dos resultados.

Similar às condições socioeconômicas da Escola Amarela, e também com alta rotatividade de alunos, a Escola Verde não apontou esses aspectos como barreiras para o trabalho com os resultados da avaliação. Inferimos que, talvez, essa possibilidade se deva ao tempo de existência da escola, a qual está estabelecida no bairro desde o ano de 1965. Há, também, o sentido de pertencimento da comunidade com a escola e professores trabalhando nessa realidade há mais de 30 anos. Tais características certamente fortalecem a cultura organizacional da instituição se comparada à Escola Amarela, que foi

construída no ano de 2013 e possui uma equipe docente também recente nessa realidade. Dessa maneira, as dificuldades destacadas pelos profissionais dessa escola nos permitiram fazer essa possível relação entre as duas realidades.

Em síntese, destacamos que, nas escolas pesquisadas, há várias afirmações de diferentes sujeitos indicando práticas que retratam esforços de professores e de equipes de gestão escolar para o uso, com um enfoque pedagógico, dos resultados do programa *Avaliação* na escola. Essa tendência também foi identificada a partir das representações que manifestam proposições para melhorias das práticas desenvolvidas nesse contexto. Embora o programa ainda esteja em processo de desenvolvimento, as manifestações dos sujeitos dessa pesquisa indicam que ele, potencialmente, pode oferecer subsídios para o avanço da qualidade do trabalho pedagógico na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo discutir as representações de professores e de equipes de gestão a respeito das contribuições dos usos dos resultados do programa *Avaliação* para a organização das práticas pedagógicas nas escolas.

A fim de identificar as representações das equipes de gestão e dos professores na vida cotidiana de diferentes realidades escolares, a teorização de Henri Lefebvre sobre as representações nos permitiu entender as ações que os sujeitos desenvolvem no contexto escolar manifestadas por meio de seus relatos. Importante é esclarecer que a abordagem utilizada nessa tese é uma das possibilidades para compreendermos os usos que os sujeitos fazem dos resultados do programa no contexto escolar; entretanto, a análise aqui realizada não se esgota nessa perspectiva.

Defendemos nessa tese que as avaliações em larga escala podem promover melhorias nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições escolares quando há um uso pedagógico sistematizado dos resultados para organização de propostas de intervenções nas escolas, principalmente no que concerne às avaliações externas municipais, por estarem mais próximas da realidade escolar.

Desse modo, buscamos responder ao seguinte problema de pesquisa: As representações de professores e de equipes de gestão sobre os usos dos resultados do Programa *Avaliação* revelam contribuições para melhorias das práticas pedagógicas na escola?

Conforme indicamos na introdução desse trabalho, a proposição diretiva inicial da pesquisa a foi de que as representações de professores, de equipes de gestão das escolas e da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa a respeito dos usos dos resultados do programa *Avaliação* apontavam poucas contribuições às práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar, tendo em vista a falta de discussão sistematizada a fim de orientar as possibilidades de usos na escola.

A partir da análise dos dados, essa diretriz foi reconsiderada, haja vista que as representações sobre os usos dos resultados do programa *Avaliação* apontaram contribuições às práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar, tal como apresentado na análise dos dados. Em contrapartida, as representações também indicaram limites que estão relacionados aos fatores intra e extraescolares das diferentes realidades de ensino.

As manifestações de professores, de equipes de gestão escolar e da Secretaria Municipal de Educação sinalizaram que os usos dos resultados do programa *Avaliação* permitiram proposições para melhorias do trabalho desenvolvido no contexto de cada realidade escolar. Entendemos, a partir de Ball, Maguire e Braun (2016) e Lefebvre (1983), que as escolas se comportam de modos distintos nas maneiras de traduzir o programa no contexto da prática, justamente em razão de sua cultura organizacional, recursos materiais, corpo docente, apoio das instâncias superiores, condições socioeconômicas, entre outros fatores.

Ainda, os autores explicam que a política é sempre um processo de “tornar-se”, que sofre mudanças tanto de fora para dentro como de dentro para fora, em um movimento dialético. Ela é analisada, revista, reconfigurada e, às vezes, dispensada no contexto da prática. Dessa maneira, os professores e as equipes de gestão apontaram diversas representações sobre o uso dos resultados do programa na escola, a partir das realidades específicas e da vivência com o programa no desenvolvimento de suas práticas.

Observamos, também, a partir do levantamento de pesquisas que discutem sobre os usos dos resultados das avaliações externas (sejam nacionais, estaduais ou municipais) nas escolas, bem como do presente estudo, que as representações sobre os usos dos resultados não se diferenciaram, em muitos aspectos, quando comparados às pesquisas já existentes sobre as políticas de avaliação. No entanto, as implicações do programa *Avaliação* quanto ao uso pedagógico dos resultados na escola foram os fatores que mais nos chamou atenção como iniciativa de avaliação externa municipal.

Dessa forma, as manifestações dos professores e das equipes de gestão sinalizaram as seguintes representações sobre os usos dos resultados no contexto escolar: formação contínua de professores e de coordenadores pedagógicos; acompanhamento das atividades pedagógicas na escola pela Secretaria Municipal de Educação, pela equipe de gestão escolar e pelos professores; cobranças para melhorias nas aprendizagens dos alunos a partir do trabalho desenvolvido na escola por professores e por equipes de gestão escolar (não há ênfase na melhoria do resultado enquanto número, mas sim dos processos de ensino e aprendizagem); trabalho, de forma individual, sobre as dificuldades dos alunos; e autoavaliação do sistema de ensino e da escola.

Os usos dos resultados do programa *Avaliação* identificados nos aspectos supramencionados sugerem as implicações desse sistema de avaliação nas diferentes realidades escolares da rede pública municipal de ensino de Ponta Grossa. É importante deixar claro que esses usos ainda apresentam diversos limites no contexto da prática, sejam relacionados ao próprio processo de desenvolvimento do programa pela equipe de gestão da secretaria, ou a algumas limitações referentes às condições e às características da escola, dos professores e da equipe de gestão escolar.

Um aspecto que consideramos importante salientar é a necessidade de o programa elaborar, em forma de texto, a política de avaliação. Conforme apontamos na pesquisa, o programa ainda não dispõe de um documento próprio que explicita seus fundamentos, o que consideramos limitar a própria compreensão daqueles que colocam o programa em ação nas escolas.

Diante de tantas avaliações externas às quais as escolas são submetidas, há a necessidade de pontuar, de maneira sistematizada, quais são os objetivos de cada uma, a finalidade e de que forma os resultados podem colaborar para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e docentes nas escolas. A maioria dos professores que fizeram parte dessa pesquisa apontou como necessidade as orientações pedagógicas para o trabalho com os resultados desse programa na escola, justamente pela aproximação com a realidade das instituições de ensino.

Nesse sentido, os apontamentos dos professores sobre a necessidade dessas orientações para o desenvolvimento de ações com os resultados revelaram a proximidade do programa *Avaliação* com a proposta curricular das escolas. Ou seja, o programa parte das Diretrizes Municipais do Ensino Fundamental para a elaboração dos itens da prova, não há preparação dos alunos na escola para o teste e não foi sinalizado pelos sujeitos da pesquisa que existam estratégias de ranqueamento, bonificação ou de competição na rede de ensino. Apesar dos limites apontados durante a pesquisa, isso pode ser considerado um avanço quando nos referimos às iniciativas de avaliações em larga escala locais e suas implicações nas escolas.

Outro aspecto que consideramos importante abordar nesse estudo é o fator do tempo destinado ao desenvolvimento das atividades na escola. Os sujeitos da pesquisa apontaram que, a partir dos resultados do programa *Avaliação*, buscaram lançar um olhar mais atento aos alunos com dificuldades, planejando o tempo para o trabalho individual com esses estudantes. O uso pedagógico dos resultados contribuiu para o desenvolvimento de ações didáticas do professor no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem.

O tempo para reflexão e discussão dos dados na escola também foi indicado pelos professores e pelas equipes de gestão escolar como um fator que limita o uso dos resultados no contexto escolar, tendo em vista as demais atividades que precisam desenvolver. Assim, afirmamos que o próprio excesso das diversas avaliações no contexto da escola pode atrapalhar o desenvolvimento das práticas pedagógicas nesse espaço quando não há tempo para realizar uma reflexão sobre as finalidades dos processos avaliativos.

Nesse contexto, identificamos que apesar das manifestações de professores e de equipes de gestão sobre os usos dos resultados por professores sinalizarem a sua aplicação como instrumento pedagógico no cotidiano das escolas, reafirmamos a necessidade de discussões sistematizadas que orientem as possibilidades de usos dos resultados nas diferentes realidades e que as propostas de intervenções no contexto escolar possam resultar de ações integradas entre a gestão educacional, a gestão escolar e os professores.

Cabe destacar novamente que as manifestações dos professores, das equipes de gestão escolar e da Secretaria Municipal de Educação apontaram diversas contribuições sobre os usos dos resultados do programa *Avaliação* no contexto escolar. Entretanto, conforme já mencionamos, não foi possível comparar essas manifestações com os resultados específicos de cada escola, haja vista que não tivemos acesso aos relatórios de avaliação. Assim, como indicações para a realização de pesquisas futuras, destacamos essa possibilidade de aprofundamento a partir do que já foi identificado nesse estudo.

Enfim, ressaltamos que, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, em dezembro de 2017, a proposta de avaliação do município de Ponta Grossa-PR tende a passar por alterações devido às influências dessa política. A BNCC orientará a elaboração dos currículos e de propostas pedagógicas, das políticas para formação de professores, do aperfeiçoamento de material didático e, por fim, da avaliação. Dessa maneira, pesquisas que se debrucem a estudar as iniciativas de avaliação após a inserção da BNCC podem ser interessantes para acompanharmos as tendências de avaliação no âmbito nacional, estadual e municipal, bem como suas implicações quanto ao uso dos resultados no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ABDIAN, G. Z. Escola e avaliação em larga escala: (contra) proposições. In: WERLE, F. O. C. (Org.). **Avaliação em larga escala**: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010. p. 50-68.

AFONSO, A. J. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 15-32, ago. 2001.

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AFONSO, A. J. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 38-56.

ALMEIDA, J. G.; NHOQUE, J. R. Avaliação externa: impactos em uma escola da rede municipal de São Paulo. **Revista @ambienteeducação**, Cruzeiro do Sul, v. 5, n. 1, p. 83-91, jan./jun. 2012.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

AMARO, I. Avaliação externa da escola: repercussões, tensões e possibilidades. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 32-55, jan./abr. 2013.

ARCAS, P. H. **Implicações da progressão continuada e do SARESP na avaliação escolar**: tensões, dilemas e tendências. 2009. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARBOSA, L. C. de M. **O uso dos resultados do SIMAVE e suas possíveis implicações para gestores escolares e professores**: o caso das escolas

públicas de Formiga – MG. 2013. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARRETTO, E. S. de S. Políticas de currículo e políticas docentes para a educação básica. In: SANTOS, L. L. de C. P.; FAVACHO, A. M. P. (Orgs.). **Políticas e práticas curriculares**: desafios contemporâneos. Curitiba: CRV, 2012. p. 135-149.

BARRETTO, E. S. de S. As novas relações entre o currículo e a avaliação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 133-144, jan./jun. 2013.

BARZAN, G. da S. C. **A utilização dos resultados da Provinha Brasil na rede municipal de ensino em Laguna-SC**. 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.

BAUER, A. Uso dos resultados do Saresp e formação de professores: a visão dos níveis centrais. In: BROOKE, N.; ALVES, M. T. G.; OLIVEIRA, L. K. M. de. (Orgs.). **A avaliação da Educação Básica**: a experiência brasileira. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 381-386.

BAUER, A. et. al. Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números? **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 326-352. maio/ago. 2015.

BAUER, A. et. al. Iniciativas de avaliação do ensino fundamental em municípios brasileiros: mapeamento e tendências. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22 n. 71, p. 1-19, 2017.

BAUER, A.; TAVARES, M. R. Introdução. In: BAUER, A.; GATTI, B.; TAVARES, M. R. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: Origem e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013. v. 1. p. 13-18.

BAUER, A.; REIS, A. T. Balanço da produção teórica sobre avaliação de sistemas educacionais no Brasil: 1988 a 2011. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ANPEd, 2013. Disponível em: <http://www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt05_trabalho_pdfs/gt05_3375_texto.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2014.

BENGIO, M. da C. **O Trabalho dos Agentes de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGE`S) no cotidiano de escolas estaduais em Duque de Caxias**. 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

BLASIS, E.; FALSARELLI, A. M.; ALAVARSE, O. M. **Avaliação e aprendizagem**: avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino. Coordenação de Eloisa de Blasis e Patricia Mota Guedes. São Paulo: Cenpec; Fundação Itaú Social, 2013.

BONAMINO, A. M. C. Avaliação Educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos? In: BAUER, A.; GATTI, B. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: origem e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013. v. 2. p.43-60.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BONDIOLI, A. (Org.). **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação**: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

BORGES, C. Verbete: trabalho coletivo. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. GESTRADO/UFGM, 2010.

BRANDALISE, M. A. Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 315-330, 2010.

BROOKE, N. Políticas Estaduais de Responsabilização: buscando o diálogo. In: BAUER, A.; GATTI, B. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: origem e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013. v. 2. p. 119-146.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. A. A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v. 2, p. 17-79, 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/livro-2-2011.shtml>>. Acesso em: 16 maio 2016.

CALDEIRA, A. N. **Avaliação em larga escala e gestão escolar: reflexões a partir da análise de três escolas municipais de Pirapora (MG)**. 2014. 100 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2014.

CARVALHO, D. A. B. **O sistema de avaliação do desempenho escolar de Jaguaruana – CE (SADEJ) para a prática pedagógica**. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

CERDEIRA, D. G. da S. A recepção das políticas de avaliação externa pelos gestores escolares: uma análise dos municípios do Rio de Janeiro e Duque de Caxias. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., Recife, 2013. **Anais...** Recife: ANPAE, 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/DianaGomesdaSilvaCerdeira-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2016.

CERDEIRA, D. G. da S. **Apropriações e usos de políticas de avaliação e responsabilização educacional pela gestão escolar**. 2015. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CORRÊA, T. R. dos S. G. **Os reflexos do SAEB/Prova Brasil nas práticas pedagógicas de língua portuguesa nas escolas municipais de Costa Rica/MS**. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

CRUZ, L. F. R. **Avaliação externa e qualidade de ensino: apropriações e usos dos dados em escolas públicas municipais de Macaé/RJ**. 2014. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

ESQUINSANI, R. S. S. Tá lá, em cima da mesa: os dados das avaliações em larga escala e a mediação do coordenador pedagógico. In: WERLE, F. O. C.

(Org.). **Avaliação em larga escala**: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010. p. 134-146.

ESQUINSANI, R. S. S. Entre o caráter regulatório e o potencial emancipatório do sistema de avaliação da educação básica. In: WERLE, F. O. C. (Org.). **Avaliação em larga escala**: questões polêmicas. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 209-228.

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

FERNANDES, D. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (Orgs.). **Olhares e interfaces**: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-44.

FERNANDES, M. de S. **Sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo (SARESP)**: motivações, usos e mudanças nas ações dos gestores e docentes em uma unidade escolar da rede estadual de São Paulo (2007-2012). 2015. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FERRAROTTO, L.; MALAVASI, M. M. S. Avaliação externa em nível municipal: os impactos de uma experiência. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 9, n. 3, p. 233-244, 2015.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREITAS, D. N. T. de; OVANDO, N. G. Avaliação educacional em contextos municipais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 963-984, out./dez. 2015.

FREITAS, L. C. de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005.

FREITAS, L. C. de. Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas no Brasil**:

implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013. v. 2. p. 147-176.

FREITAS, P. F. **Usos das avaliações externas**: concepções de equipes gestoras de escolas da rede municipal de ensino de São Paulo. 2014. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

GATTI, B. A. Possibilidades e fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas. In: BAUER, A.; GATTI, B.; TAVARES, M. R. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: Origem e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013. v. 1. p. 47-69.

GIMENES, N. et al. Além da Prova Brasil: investimento em sistemas próprios de avaliação externa. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 12-32, abr./ago. 2013.

GOMES, E. T. **Provinha Brasil e regulação: implicações para a organização do trabalho pedagógico**. 2014. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

GONÇALVES, L. F. **Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Estado do Paraná – AVA – 1995/2002**: uma avaliação a serviço da formação humana, ou de favorecimento ao mercado econômico? 2005. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001.

JESUS, J. C. de. **O sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo (SARESP) e suas implicações no contexto de uma escola estadual no município de Osvaldo Cruz/SP**. 2014. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2014.

JOHNSON, K. et al. Research on evaluation use a review of the empirical literature from 1986 to 2005. **American Journal of Evaluation**, v. 30, n. 3, p. 377-410, set. 2009.

KOETZ, C. M. A atuação da equipe diretiva e avaliações em larga escala: em busca de uma gestão democrática da escola pública. In: WERLE, F. O. C. (Org.).

Avaliação em larga escala: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010. p. 162-174.

LEFEBVRE, H. **Crítica da vida cotidiana III:** da modernidade ao modernismo (por uma metafísica do cotidiano). Tradução de Nobuki Kawashita. Paris: Arche, 1981.

LEFEBVRE, H. **La presencia y la ausencia:** contribución a la teoría de las representaciones. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade.** Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa.** São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, L. C. Elementos de análise organizacional das políticas e práticas de avaliação escolar. In: WERLE, F. O. C. (Org.). **Avaliação em larga escala:** questões polêmicas. Brasília: Liber Livro, 2012, p. 15-38.

LUTFI, E. P.; SOCHACZEWSKI, S.; JAHNEL, T. C. As representações e o - possível. In: MARTINS, J. de S. (Org.). **Henri Lefebvre e o retorno à dialética.** São Paulo: HUCITEC, 1996. p. 87-98.

MACHADO, C. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteeducação**, Tatuapé, v. 5, n. 1, p. 70-82, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_5_1/educacao_01_70-82.pdf>. Acesso em: 14 set. 2016.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Responsabilização ou controle da qualidade do ensino: a que serve a avaliação externa? **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 25, p. 67-79, jan./abr. 2015.

MAIA, G. **A Prova Brasil sob perspectiva de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.** 2016. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2016.

MAINARDES, J. As relações entre Currículo, Pedagogia e Avaliação no Contexto das Avaliações de Sistemas Educacionais. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores.** Florianópolis: Insular, 2013. p. 179-192.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MARDEGAN, E. G. V. **Avaliações externas e qualidade da educação: repercussões das avaliações em larga escala nos discursos sobre as práticas em escolas da rede municipal de ensino de São Paulo.** 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MARTINS, H. H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MELO, C. A. de. **Representações de professores e de alunos sobre a Provinha Brasil.** 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MELO, S. C. L. de. **Impactos da avaliação nacional do rendimento escolar (ANRESC/Prova Brasil) entre os anos de 2007 a 2009 na gestão do processo de ensino-aprendizagem em um município baiano.** 2012. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

MORAIS, G. A. S. **Do produto ao processo: contribuições da Provinha Brasil na reorganização da prática pedagógica alfabetizadora.** 2014. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

MOURA, R. S. L. de. **Influências da provinha Brasil de matemática na organização do trabalho pedagógico de um grupo de professoras de uma escola pública do Distrito Federal.** 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

NOGUEIRA, R. S.; ALMEIDA, L. F. Avaliação em larga escala em âmbito estadual: primeiras aproximações à experiência da rede estadual de ensino do Acre. In: SIMPÓSIO DA ANPAE, 26., 2013, Recife. **Anais...** Recife: ANPAE, 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/RivandadosSantosNogueira-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2014.

NOVAES, L. C. Os impactos da avaliação externa sobre o trabalho de professores na rede estadual paulista. **Roteiro**, Joaçaba, v. 39, n. 2, p. 283-310, jul./dez. 2014.

PENIN, S. **Cotidiano e escola**: a obra em construção. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, S. L. de A. **PAEBES**: modos, formas e diálogos a partir dos usos dos resultados em Língua Portuguesa da avaliação externa estadual no município de Cariacica-ES. 2015. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

PIMENTA, C. O. **Avaliações externas e a organização do trabalho de coordenadores pedagógicos**. 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

PINHEIRO, M. A. E. **Implicações dos resultados da Prova Brasil na organização do sistema escolar de Mato Grosso para a melhoria da qualidade do processo ensino aprendizagem da Matemática no ensino fundamental**. 2016. 266 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

PINTO, M. A. R. **A avaliação de sistemas e a avaliação das escolas**: proposições, realidades e perspectivas. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65807/1/u1_d29_v3_t03.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2014.

PONTA GROSSA. **Proposta pedagógica**. Ponta Grossa, 2008.

PONTA GROSSA. **Programa de avaliação externa da secretaria municipal de Educação de Ponta Grossa**: relatório geral 1º avaliação – dez/2014. Ponta Grossa, 2014a.

PONTA GROSSA. **Decreto nº 9357, de 27/10/2014**. Institui o Comitê Municipal de acompanhamento do projeto de avaliação de aprendizagem, no município de Ponta Grossa, e dá outras providências. Ponta Grossa, 2014b.

PONTA GROSSA. **Diretrizes curriculares**: ensino fundamental/ Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, Secretaria Municipal de Educação. Ponta Grossa, 2015a.

PONTA GROSSA. **Lei nº 12.213, de 23/06/2015**. Institui o Plano Municipal de Educação para o período de 2015 a 2025. Ponta Grossa, 2015b.

PONTA GROSSA. **Lei nº 12.269, de 02/09/2015**. Dispõe sobre o plano de empregos, carreira e remuneração do Magistério Público Municipal de Ponta Grossa, e dá outras providências. Ponta Grossa, 2015c.

PONTA GROSSA. **Proposta pedagógica**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Ponta Grossa, 2017a.

PONTA GROSSA. **Proposta pedagógica**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Ponta Grossa, 2017b.

PONTA GROSSA. **Projeto político pedagógico** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Ponta Grossa, 2017c.

POTT, F. P. **Avaliação e gestão da alfabetização**: usos da Provinha Brasil no município de Dourados-MS. 2013. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

REIS, K. A. dos. **Usos da Prova Brasil**: uma análise em escolas municipais de Ensino Fundamental I. 2016. 388 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2016.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSISTOLATO, R.; VIANA, G. Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 13-28, mar. 2014.

SHULHA, L. M.; COUSINS, J. B. Evaluation use: theory, research and practice since 1986. **American Journal of Evaluation**, v. 18, p. 195-208, 1997.

SILVA, C. H. S. da. **Leitura na escola**: as contribuições da coordenação pedagógica na formação de leitores competentes. 2013. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SILVA, M. S. da. **A prova brasil como política de avaliação em larga escala**: implicações sobre o currículo escolar e o trabalho pedagógico em escolas

municipais de Rio Branco/AC. 2016. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016.

SILVA, V. G. da; GIMENES, N. A. S.; MORICONI, G. M. et al. **Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes**: um estudo em quatro redes de ensino público. São Paulo: FCC/SEP, 2013.

SILVEIRA, A. A. F. **Uso dos resultados das avaliações externas em escolas de uma cidade do sul de Minas Gerais**. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2016.

SOARES, S. Avaliação Educacional como Instrumento Pedagógico. In: BROOKE, N.; ALVES, M. T. G.; OLIVEIRA, L. K. M. de. **A avaliação da Educação Básica**: a experiência brasileira. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 350-353.

SOLIGO, V. A ação do professor e o significado das avaliações em larga escala na prática pedagógica. In: WERLE, F. O. C. (Org.). **Avaliação em larga escala**: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010. p. 119-133.

SOUSA, S. Z. L. Avaliação e gestão da educação básica no Brasil: da competição aos incentivos. In: DOURADO, L. F. (Org.). **Política e gestão da Educação no Brasil**: novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã, 2009. p. 31-45.

SOUSA, S. Z.; ARCAS, P. Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 20, n. 35, p. 181-199, jul./dez. 2010.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. de. **Sistemas de Avaliação Educacional no Brasil: características, tendências e uso dos resultados**: relatório final. São Paulo, 2007.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

SOUSA, S. Z.; PIMENTA, C. O.; MACHADO, C. Avaliação e gestão municipal da educação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 14-36, set./dez. 2012.

SOUZA, M. A. de. O uso dos resultados da avaliação externa na escola: relação entre os resultados da avaliação externa e a avaliação interna dos alunos. In: BAUER, A.; GATTI, B.; TAVARES, M. R. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: origem e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013. v. 1. p. 163-174.

STANICH, K. A. B.; SOUSA, C. P. de. Desdobramentos dos relatórios das avaliações em larga escala. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 188-216, jan./abr. 2016.

STREMEL, S. **A organização da escolaridade em Ciclos de Aprendizagem**: uma análise dos processos de recontextualização e de formulação de políticas. 2011. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011.

STREMEL, S. Ciclos de Aprendizagem: análise dos fundamentos teóricos de propostas de redes de ensino públicas brasileiras. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 8, n. 2, p. 810-825, maio/ago. 2013.

VIANNA, H. M. Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 28, p. 23-37, jul./dez. 2003.

WELTER, C. B.; WERLE, S. S. M. A avaliação externa em Picada Café: um relato de experiência. In: WERLE, F. O. C. (Org.). **Avaliação em larga escala**: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010. p. 98-109.

WERLE, F. O. C. Sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. In: WERLE, F. O. C. (Org.). **Avaliação em larga escala**: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010. p. 21-36.

XIMENES, S. B. Responsabilidade educacional: concepções diferentes e riscos iminentes ao direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 353-377, abr./jun. 2012.

**APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE
AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA (2012-2016)**

Levantamento de teses e dissertações sobre avaliação em larga escala (2012-2016)

Defendidas no ano de 2012:

1. CORRÊA, Tania Regina dos Santos Godoy. **Os reflexos do SAEB/Prova Brasil nas práticas pedagógicas de língua portuguesa nas escolas municipais de Costa Rica/MS**. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012. (Orientador: Leny Rodrigues Martins Teixeira).
2. COSTA, Elaine. **Gestão pública escolar e avaliação do índice de desenvolvimento da educação básica: da reflexão à transformação da prática pedagógica**. 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2012. (Orientador: Maria de Lourdes Pinto de Almeida).
3. FREIRE, Emanuella Sampaio. **A influência da língua materna na matemática: uma análise dos resultados das avaliações dos alunos do 3º ano do ensino fundamental do estado do Ceará**. 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. (Orientador: Claudio de Albuquerque Marques).
4. LIMA, Aline Maria Gomes. **Fatores associados à eficácia escolar: um estudo de instituições educacionais públicas municipais de Fortaleza – CE**. 2012. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. (Orientador: Wagner Bandeira Andriola).
5. MELO, Sandra Cristin Lousada de. **Impactos da avaliação nacional do rendimento escolar (ANRESC/Prova Brasil) entre os anos de 2007 a 2009 na gestão do processo de ensino-aprendizagem em um município baiano**. 2012. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012. (Orientador: Candido Alberto da Costa Gomes).
6. MILANO, Lydia Godoy. **Políticas educacionais, avaliação e desempenho escolar: a rede municipal de educação de Goiânia**. 2012. 138 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012. (Orientador: José Carlos Libâneo).
7. MOREIRA, Mayra da Silva. **Práticas de sucesso: um estudo sobre escolas municipais de Juiz de Fora que possuem índices satisfatórios no Ideb**. 2012.

- 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. (Orientador: Beatriz de Basto Teixeira).
8. OLIVEIRA, Joyce Carneiro de. **As estratégias elaboradas por crianças em processo de apropriação da leitura:** uma análise a partir da interação com instrumentos de avaliação em larga escala. 2012. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. (Orientador: Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca).
 9. PEREIRA, Andreia da Silva. **Avaliações de leitura em larga escala:** (im)possibilidades de afetamento e experiência de leitura. 2012. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2012. (Orientador: Cyntia Graziella Guizelim Simoes Giroto).
 10. PIMENTA, Claudia Oliveira. **Avaliações externas e a organização do trabalho de coordenadores pedagógicos.** 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. (Orientador: Sandra Zákia de Sousa).
 11. SANTOS, Almir Paulo dos. **Gestão democrática nos sistemas municipais de ensino de Santa Catarina:** implicação da avaliação em larga escala. 2012. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012. (Orientador: Flávia Obino Correa Werle).
 12. SERPA, Alexandre Luiz de Oliveira. **Autoeficácia, autoconceito e ansiedade em uma avaliação em larga escala e sua relação com o desempenho escolar.** 2012. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. (Orientador: Tufi Machado Soares).
 13. SILVA, Maria Leoni Nascimento. **Contribuições pedagógicas para a avaliação em larga escala da produção escrita nas series iniciais do ensino fundamental.** 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. (Orientador: Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca).
 14. TAVARES, Antonio Vanderlei. **Avaliação de larga escala:** resultados e tomada de decisão. 2012. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. (Orientador: Clarilza Prado de Sousa).

15. VIEIRA, Marcos Antonio. **Como as escolas fazem diferença? Análise da eficácia e equidade nas escolas avaliadas no projeto geres 2005 de Salvador**. 2012. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. (Orientador: Robinson Moreira Tenorio).

Defendidas no ano de 2013:

1. ALMEIDA, Andrea Baptista de. **As políticas públicas de avaliação e a prática docente: percepções dos professores dos municípios do Rio de Janeiro e Duque de Caxias**. 2013 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. (Orientador: Márcio da Costa).
2. ALMEIDA, Samantha Nunes de Oliveira. **Análise da relação entre avaliação da aprendizagem e a prova Brasil, no 5º ano do Ensino Fundamental da Educação Municipal de São Domingos-BA, a partir da noção de competência**. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. (Orientador: Robinson Moreira Tenório).
3. ANJOS, Rosilene Amorim dos. **A avaliação nas escolas públicas municipais de Florianópolis: avaliar para regular**. 2013. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. (Orientador: João Batista Zanardini).
4. AROSA, Deize Vicente da Silva. **Sistemas municipais de ensino: limites e possibilidades em sua articulação com as políticas nacionais de avaliação educacional**. 2013. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013. (Orientador: Diva Chaves Sarmiento).
5. ASSUMPÇÃO, Ester de Azevedo Correa. **A correlação das práticas avaliativas no interior da escola com a política de controle público por meio da avaliação: um estudo em Duque de Caxias/RJ**. 2013. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. (Orientador: Andréa Rosana Fetzner).
6. ASSUNCAO, Mariza Felipe. **O mito da virtuosidade da avaliação: trabalho docente e avaliações externas na educação básica**. 2013. 193 f. Tese

- (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2013. (Orientador: Olgaídes Cabral Maues).
7. BARBOSA, Liliane Cecília de Miranda. **O uso dos resultados do SIMAVE e suas possíveis implicações para gestores escolares e professores: o caso das escolas públicas de Formiga – MG.** 2013. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. (Orientador: Lívia Maria Fraga Vieira).
 8. BEZERRA, Maria do Socorro Sales Felipe. **Avaliação Institucional Externa na Educação Básica realizada pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) (1999 a 2011): análise da implantação e da implementação.** 2013. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2013. (Orientador: Carla Busato Zandavalli Maluf de Araujo).
 9. CARDOSO, Camila Avelino. **Diálogos sobre diferença & avaliação: (re)significando o debate sobre os exames padronizados a partir de experiências docentes no cotidiano escolar.** 2013. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013. (Orientador: Maria Teresa Esteban).
 10. CARVALHO, Debora Aldyane Barbosa. **O sistema de avaliação do desempenho escolar de Jaguaruana – CE (SADEJ) para a prática pedagógica.** 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. (Orientador: Adriana Eufrásio Braga Sobral).
 11. CASTRO, Adriana de. **O Programa de Qualidade da Escola da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo: o texto e o contexto em três escolas da Diretoria de Ensino - Região de Pirassununga.** 2013. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. (Orientador: Roseli Esquerdo Lopes).
 12. COCCO, Eliane Maria. **Olimpíada de matemática das escolas públicas e avaliação em larga escala: possíveis interlocuções.** 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2013.
 13. COSSO, Daniela Cristina de Menezes. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola pública com alto IDESP.** 2013. 240 f.

- Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. (Orientador: Maria Marcia Sigrist Malavasi).
14. DOMINGUES, Mauro Roberto de Souza. **As implicações da Prova Brasil na política de formação dos professores da SEMEC entre os anos de 2005 a 2011.** 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2013. (Orientador: Ney Cristina Monteiro de Oliveira).
 15. DUARTE, Antonia Nivalda Fernandes. **O Saesp no Contexto do Projeto São Paulo Faz Escola: mudanças e permanências.** 2013. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2013. (Orientador: Celso do Prado Ferraz de Carvalho).
 16. ECOTEN, Marcia Cristina Furtado. **Gestão educacional e avaliação em larga escala: um estudo a partir da visão dos sujeitos de escolas do município de Canoas/RS.** 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013. (Orientador: Berenice Corsetti).
 17. EURICH, Cleide. **A efetivação da qualidade social da educação básica: impactos das políticas de avaliação no currículo escolar.** 2013. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013. (Orientador: Ana Maria Eyng).
 18. GESQUI, Luiz Carlos. **O índice de desenvolvimento da educação do Estado de São Paulo: a materialização da racionalidade tecnológica.** 2013. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. (Carlos Antonio Giovino Junior).
 19. GUIDI, Janete Aparecida. **A influência do IDEB na formação continuada de professores.** 2013. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013. (Orientador: Elsa Midori Shimazaki).
 20. IVO, Andressa Aita. **Políticas educacionais e políticas de responsabilização: efeitos sobre o trabalho docente, currículo e gestão.** 2013. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Capão do Leão, 2013. (Orientador: Álvaro Luiz Moreira Hypolito).
 21. LAURENTINO, Vania Marcia da Silva. **O olhar do gestor escolar sobre o índice de desenvolvimento da educação básica.** 2013. 129 f. Dissertação

- (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013. (Orientador: Elione Maria Nogueira Diogenes).
22. LOBO, Gilneide Maria de Oliveira. **O que é feito dos dados do Ideb**: um estudo sobre o processo de legitimação das estatísticas oficiais. 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2013. (Orientador: Gilson Ricardo de Medeiros Pereira).
23. LUZ, Zelinda Honorato Soares. **O SARESP e suas implicações no ensino de língua portuguesa na rede pública estadual**: um relato de experiência. 2013. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2013. (Orientador: Maria Lucia de Amorim Soares).
24. MAIA, Marcia Maria Vieira da. **O índice de desenvolvimento da educação do Estado de São Paulo como indutor da qualidade da educação**: potencialidades e contradições. 2013. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2013. (Orientador: Celia Maria Haas).
25. MARTINS, Ana Claudia Osorio. **PROALFA: Avaliação e Propostas Pedagógicas**. 2013. 316 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013. (Orientador: Alicia Maria Catalano de Bonamino).
26. MARTINS, Regina Lucia Silveira. **Representação social de professores da rede pública sobre avaliação externa**: o Saerjinho. 2013. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2013. (Orientador: Monica Rabello de Castro).
27. NUNES, Stella Maris Lemos. **A proficiência matemática dos alunos brasileiros no PISA 2003**: uma análise dos itens de incerteza. 2013. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. (Orientador: Maria Manuela Martins Soares David).
28. OLIVEIRA JÚNIOR, Rafael Gabriel. **Sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo**: um estudo a partir da produção científica brasileira (1996-2011). 2013. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013. (Orientador: Adolfo Ignacio Calderón).

29. OLIVEIRA, Joana Cristina de Souza. **Professores de matemática diante da proposta curricular do estado de São Paulo (2008)**. 2013. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. (Orientador: Maria do Carmo de Sousa).
30. POTT, Francielle Priscyla. **Avaliação e gestão da alfabetização: usos da Provinha Brasil no município de Dourados-MS**. 2013. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013. (Orientador: Dirce Nei Teixeira de Freitas).
31. QUEIROZ, Patricia Andrea de Araujo. **Concepções de letramento que respaldam as avaliações Saeb e Prova Brasil**. 2013. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. (Orientador: Vera Aparecida de Lucas Freitas).
32. RAIMUNDO, Elaine Alves. **Avaliação externa e educação especial na rede municipal de ensino de São Paulo**. 2013. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. (Orientador: Rosangela Gavioli Prieto).
33. ROCHA, Silvilde de Souza Martins. **A inserção do índice de desenvolvimento da educação básica em escolas de ensino fundamental de Teresina - Piauí: um estímulo para a melhoria da educação?**. 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. (Orientador: Marília Fonseca).
34. SANTOS, Marcella Carolina Motta dos. **Avaliação, IDEB e nossos professores**. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2013. (Orientador: Hermengarda Alves Ludke).
35. SILVA, Claudia Heloisa Schmeiske da. **Leitura na escola: as contribuições da coordenação pedagógica na formação de leitores competentes**. 2013. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. (Orientador: Stella Maris Bortoni de Figueiredo Ricardo).
36. SILVA, Josiane Toledo Ferreira. **A escrita na avaliação da alfabetização em larga escala**. 2013. 136 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. (Orientador: Alicia Maria Catalano de Bonamino).

37. SILVA, Mariana Cesar Verçosa. **Avaliação em larga escala de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Londrina - PR.** 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013. (Orientador: Sílvia Marcia Ferreira Meletti).
38. SILVA, Siomaraci Ferraz da. **Avaliação externa da educação municipal de Lages (SC):** políticas e práticas avaliativas de desempenho e por performance. 2013. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2013. (Orientador: Lurdes Caron).
39. SOLIGO, Valdecir. **Qualidade da educação:** relações entre características de contexto e os resultados das avaliações em larga escala nos municípios de pequeno porte da região Sul do Brasil. 2013. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013. (Orientador: Flávia Obino Corrêa Werle).
40. SZEWCZUK, Valeria Nunes Friedmann. **Formação de professores em ATPC:** uma leitura a partir dos dados do SARESP. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2013. (Orientador: Marília Claret Geraes Duran).
41. TAVARES, Edson Leandro Hunoff. **Avaliação em larga escala e qualidade da educação:** um estudo a partir da visão dos sujeitos da rede escolar municipal de Cachoeirinha/RS. 2013. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013. (Orientador: Berenice Corsetti).
42. WILKINS, Stefanie Lello. **Princípios e propostas sobre o conhecimento matemático nas avaliações externas.** 2013. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013. (Orientador: Elaine Sampaio Araujo).

Defendidas no ano de 2014:

1. ARAUJO, Caroline Silva. **Desempenho e recompensa:** as políticas das secretarias estaduais de educação. 2014. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. (Orientador: Miriam Fabia Alves).

2. ASSIS, Renata Machado de. **O Ideb nas escolas da rede municipal de ensino de Jataí-GO**: qualidade, avaliação e interferências. 2014. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. (Orientador: João Ferreira de Oliveira).
3. BALSAMO, Luciana Maria. **A avaliação da escola**: um estudo sobre os sentidos produzidos nos sujeitos protagonistas de uma realidade escolar. 2014. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2014. (Orientador: Adriana Varani).
4. BARZAN, Glauce da Silva Costa. **A utilização dos resultados da Provinha Brasil na rede municipal de ensino em Laguna-SC**. 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014. (Orientador: Leonete Luzia Schmidt).
5. CALDEIRA, Adriana Normand. **Avaliação em larga escala e gestão escolar**: reflexões a partir da análise de três escolas municipais de Pirapora (MG). 2014. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2014. (Orientador: Alzira Batalha Alcantara).
6. CEMIN, Michele. **A Provinha Brasil como contribuição para a melhoria do processo de alfabetização de crianças**: um estudo de caso em uma escola municipal de Salvador. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. (Orientador: Maria Couto Cunha).
7. COCO, Dilza. **Avaliação externa da alfabetização**: o Paebes-Alfa no Espírito Santo. 2014. 405 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. (Orientador: Cláudia Maria Mendes Gontijo).
8. CRUZ, Larissa Frossard Rangel. **Avaliação externa e qualidade de ensino**: apropriações e usos dos dados em escolas públicas municipais de Macaé/RJ. 2014. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. (Orientador: Cynthia Paes de Carvalho).
9. CUNHA, Sergio Goncalves da. **Corolários do Ideb**: o posicionamento da comunidade escolar em uma instituição pública petropolitana. 2014. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. (Orientador: Daniela Patti do Amaral).

10. DIAS, Rubia Mara Ribeiro. **IDEB, quantificação e qualidade:** avaliação de desempenho no ensino fundamental e os impactos no trabalho docente em escolas de Araguari-MG. 2014. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. (Orientador: Adriana Cristina Omena).
11. FERRONATO, Georgete. **Avaliações em larga escala e accountability no ensino fundamental:** implicações na gestão de escolas públicas. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2014. (Orientador: Elton Luiz Nardi).
12. FREITAS, Fabricio Monte. **As avaliações externas na percepção dos(as) diretores(as) das escolas municipais de Rio Grande.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014. (Orientador: Gionara Tauchen).
13. FREITAS, Lucineia Silva de. **Educação do campo em Paranaíba/MS:** reflexões sobre leitura e letramento na provinha Brasil. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2014. (Orientador: Jose Antonio de Souza).
14. FREITAS, Pamela Felix. **Usos das avaliações externas:** concepções de equipes gestoras de escolas da rede municipal de ensino de São Paulo. 2014. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. (Orientador: Ocimar Munhoz Alavarse).
15. GARCIA, Marina Luciani. **Sentidos da Prova Brasil na voz dos professores do ensino fundamental.** 2014. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2014. (Orientador: Osmar de Souza).
16. GOMES, Elisangela Teixeira. **Provinha Brasil e regulação:** implicações para a organização do trabalho pedagógico. 2014. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014. (Orientador: Benigna Maria de Freitas Villas Boas).
17. JESUS, Jucirley Cardoso de. **O sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo (SARESP) e suas implicações no contexto de uma escola estadual no município de Osvaldo Cruz/SP.** 2014. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2014. (Orientador: Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi).

18. LIAO, Tarliz. **Avaliação externa da alfabetização**: o Paebes-Alfa no Espírito Santo. 2014. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. (Orientador: Jussara Martins Albernaz).
19. LUSIVO, Claudia Milare de Toledo. **O que não se diz e não se vê sobre o que se diz e vê**: a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA. 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2014. (Orientador: Eliete Jussara Nogueira).
20. MARDEGAN, Eliene Gomes Vanderlei. **Avaliações externas e qualidade da educação**: repercussões das avaliações em larga escala nos discursos sobre as práticas em escolas da rede municipal de ensino de São Paulo. 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2014. (Orientador: Julio Gomes Almeida).
21. MORAES, Sandro Ricardo Coelho de. **Avaliação Institucional na Educação Infantil de Campinas/SP**: a experiência de três instituições públicas. 2014. 350 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. (Orientador: Mara Regina Lemes de Sordi).
22. MORAIS, Georgyanna Andrea Silva. **Do produto ao processo**: contribuições da Provinha Brasil na reorganização da prática pedagógica alfabetizadora. 2014. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. (Orientador: Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca).
23. MOURA, Raquel Souza Lima de. **Influências da provinha Brasil de matemática na organização do trabalho pedagógico de um grupo de professoras de uma escola pública do Distrito Federal**. 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014. (Orientador: Cleyton Hercules Gontijo).
24. NASCIMENTO, Luciano Cavalcanti do. **Políticas educacionais de avaliação dos conhecimentos escolares de Matemática**: campos, agentes e suas filiações. 2014. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. (Orientador: Maria Tereza Carneiro Soares).
25. NAZARETH, Henrique Dias Gomes de. **Políticas de avaliação externa na prática escolar**: efeitos da política educacional em uma sala de aula da Rede

- Municipal do Rio de Janeiro. 2014. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. (Orientador: Claudia de Oliveira Fernandes).
26. PASSAMAI, Maria Herminia Baiao. **A implantação e implementação do sistema de avaliação das escolas de ensino fundamental da rede municipal de ensino de Vitória/ES: possibilidades e limites.** 2014. 356 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. (Orientador: Mara Regina Lemes de Sordi).
27. POLATO, Amanda. **A relação das avaliações em larga escala e a organização do trabalho escolar em duas escolas públicas estaduais do interior de São Paulo.** 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2014. (Orientador: Regiane Helena Bertagna).
28. RODRIGUES, Evaldina. **Produção de sentidos e Prova Brasil: o desempenho de alunos surdos em Matemática.** 2014. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014. (Orientador: Nerli Nonato Ribeiro Mori).
29. ROSA, Karine Seidel da. **Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa: repercussões da Provinha Brasil.** 2014. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2014. (Orientador: Edite Maria Sudbrack).
30. ROSA, Sonia Maria Oliveira da. **Avaliação externa como estratégia de gestão dos processos educacionais: uma análise de políticas municipais no Rio Grande do Sul.** 2014. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014. (Orientador: Flávia Obino Correa Werle).
31. ROSTIROLA, Camila Regina. **Marcos contextuais e tendências teórico-conceituais em estudos sobre avaliação educacional, prestação de contas e responsabilização (accountability) no Brasil.** 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2014. (Orientador: Marilda Pasqual).
32. SANTOS, Osiel Antonio dos. **A Prova Brasil como instrumento de regulação do ensino fundamental no município de Porto Velho: avaliação ou manipulação de resultados?.** 2014. 106 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014. (Orientador: Marilsa Miranda de Souza).

33. SARTOREL, Aline. **Prova Brasil: significações e influências na organização da escola e no trabalho docente.** 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2014. (Orientador: Marilda Pasqual).
34. SILVA, Selma Gattass Dias Aires da. **Políticas de avaliação para o ensino fundamental: a Provinha Brasil e suas implicações na prática docente.** 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2014. (Orientador: Elizeth Gonzaga dos Santos Lima).
35. SZATKOSKI, Luciane. **A Prova Brasil no cotidiano escolar.** 2014. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. (Orientador: Leda Maria de Oliveira Rodrigues).
36. VASCONCELOS FILHO, José Osmar. **Políticas de avaliação externa no cotidiano da escola: um olhar sobre a gestão escolar no maciço de Baturité.** 2014. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014. (Orientador: Sofia Lerche Vieira).
37. VIEIRA, Raquel Arrieiro. **Políticas públicas de avaliação em larga escala e suas implicações para o trabalho docente em escolas públicas do município de Viçosa-MG.** 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014. (Orientador: Alvanize Valente Fernandes Ferenc).
38. WERNER, Cecília Maria. **As possíveis implicações de fatores históricos culturais nos resultados das avaliações em grande escala (Ideb e Prova Brasil).** 2014. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2014. (Orientador: Paulino Eidt).

Defendidas no ano de 2015:

1. ANDRADE, Alenis Cleusa de. **Indicadores de qualidade da educação básica sob o olhar da pesquisa científica: Prova Brasil e Ideb.** 2015. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale Do Rio Dos Sinos, São Leopoldo, 2015. (Orientador: Flávia Obino Correa Werle).

2. BORN, Barbara Barbosa. **Prova São Paulo e currículo: imbricações e tensões da avaliação externa na rede municipal de ensino de São Paulo.** 2015. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. (Orientador: Ocimar Munhoz Alavarse).
3. CERDEIRA, Diana Gomes da Silva. **Apropriações e usos de políticas de avaliação e responsabilização educacional pela gestão escolar.** 2015. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. (Orientador: Marcio da Costa).
4. CHAPPAZ, Raissa de Oliveira. **A Prova São Paulo e as tensões das avaliações externas: diálogos com o currículo oficial da rede municipal de ensino de São Paulo.** 2015. 288 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. (Orientador: Ocimar Munhoz Alavarse).
5. COLOMBO, Bruna. **Prova Brasil e SARESP: repercussões na construção da qualidade da educação na percepção de professores e gestores de escolas públicas estaduais do município de Campinas (SP).** 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015. (Orientador: Monica Piccione Gomes Rios).
6. COSTA, Gloria Figueiredo. **Interfaces entre avaliação externa e percepções de qualidade da educação e do ensino: um estudo de caso em uma escola pública de Minas Gerais.** 2015. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2015. (Orientador: Cristiane Machado).
7. COSTA, Ildenice Lima. **As concepções e práticas avaliativas em Matemática de um grupo de professores do 5º ano do Ensino Fundamental e suas relações com a Prova Brasil.** 2015. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. (Orientador: Cleyton Hercules Gontijo).
8. FERNANDES, Malu de Souza. **Sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo (SARESP): motivações, usos e mudanças nas ações dos gestores e docentes em uma unidade escolar da rede estadual de São Paulo (2007-2012).** 2015. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. (Orientador: Rita de Cassia Gallego).

9. GAIOLA, Claudia Fabiana Orfao. **Percepção e atitude dos professores de ensino fundamental e médio em relação à avaliação em larga escala**. 2015. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. (Orientador: Marcia Regina Ferreira de Brito Dias).
10. GHISLENI, Ana Cristina. **Efeitos da política nacional de avaliação em larga escala na gestão e na prática pedagógica do Sistema Municipal de Porto Alegre (2005-2013)**. 2015. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. (Orientador: Maria Beatriz Moreira Luce).
11. MARTINS, Edivaldo Cesar Camarotti. **Construindo uma escola eficaz: boas práticas escolares e fatores de alto desempenho em escolas de alta vulnerabilidade social**. 2015. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015. (Orientador: Adolfo Ignacio Calderon).
12. MARTINS, Leane Rodrigues. **Três pontos de vista sobre Avaliações em larga escala no município de Duque de Caxias: governo, escolas e sindicato**. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. (Orientador: Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato).
13. MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. **Saerjinho: sentidos de avaliação e conhecimento histórico escolar em disputa**. 2015. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. (Orientador: Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec).
14. MELLO, Telma Assad. **Estratégias de pensamento, atitudes em relação à Matemática e desempenho na Prova Brasil**. 2015. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. (Orientador: Marcia Regina Ferreira de Brito Dias).
15. MENEGAO, Rita de Cassia Silva Godoi. **Impactos das avaliações externas nos currículos escolares: percepção de professores e gestores**. 2015. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. (Orientador: Maria Marcia Sigrist Malavasi).
16. NASCIMENTO, Rosangela Conceição Gomes. **Políticas educacionais e qualidade da equidade: o Ideb em duas redes municipais de ensino**. 2015. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do

Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. (Orientador: Marta Luz Sisson de Castro).

17. PERBONI, Edilene Mizael de Carvalho. **Os sujeitos das políticas de avaliação sistêmica da alfabetização em Minas Gerais**: uma analítica à luz da governamentalidade. 2015. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade São Francisco, Itatiba, 2015. (Orientador: Ana Paula de Freitas).
18. PEREIRA, Selma Lucia de Assis. **PAEBES**: modos, formas e diálogos a partir dos usos dos resultados em Língua Portuguesa da avaliação externa estadual no município de Cariacica-ES. 2015. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. (Orientador: Cleonara Maria Schwartz).
19. RICHTER, Leonice Matilde. **Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e accountability no Brasil e em Portugal**. 2015. 450 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. (Orientador: Maria Vieira Silva).
20. SANTOS, Jane Eire Rigoldi dos. **Política de avaliações externas**: ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais. 2015. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015. (Orientador: Elma Julia Goncalves de Carvalho).
21. SILVA, Quelli Cristina da. **O IDEB e a qualidade da educação**: a política do ideb nas escolas da rede municipal de Francisco Beltrão – PR, no período de 2007-2013. 2015. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2015. (Orientador: Jose Luiz Zanella).
22. SILVA, Simone Martins da. **A avaliação em larga escala na rede de colégios maristas RS**. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015. (Orientador: Berenice Corsetti).
23. ULIAM, Priscila de Paulo. **Políticas públicas de avaliação na perspectiva docente**: desdobramentos da Provinha Brasil, Prova Brasil e SARESP para o trabalho de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. (Orientador: Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes).

Defendidas no ano de 2016:

1. ARAUJO, Abelardo Bento. **Avaliação e controle do trabalho educativo: contradições entre meios e fins no monitoramento da qualidade da educação.** 2016. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. (Orientador: Vitor Henrique Paro).
2. BENGIO, Marlies da Costa. **O Trabalho dos Agentes de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGE`S) no cotidiano de escolas estaduais em Duque de Caxias.** 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. (Orientador: Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato).
3. BOAS, Ivanilda Vilela Vilas. **A percepção dos professores sobre o IDEB de sua escola: ele reflete o trabalho desenvolvido?.** 2016. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2016. (Orientador: Luana Costa Almeida).
4. BORGES, Edna Martins. **Avaliações em larga escala no contexto escolar: percepção de diretores escolares da rede estadual de ensino de Minas Gerais.** 2016. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. (Orientador: Livia Maria Fraga Vieira).
5. BRITO, Marcia Fernandes. **Contratos de gestão e avaliação externa em larga escala no município de Curitiba.** 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016. (Orientador: Joselia Schwanka Salome).
6. CARREIRO, Felix Barbosa. **Gestão escolar: ações que desencadeiam a melhoria do IDEB no Estado do Maranhão.** 2016. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2016. (Orientador: Monica Piccione Gomes Rios).
7. CASEMIRO, Thiago Bomfim. **Avaliação em larga escala e incursões no trabalho docente: tensões na rede estadual de educação do Rio de Janeiro.** 2016. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. (Orientador: Claudia de Oliveira Fernandes).

8. COMAR, Sueli Ribeiro. **Projeto Principal de Educação da América Latina e Caribe e Projeto Regional para Educação**: repercussões na política de avaliação em larga escala no Brasil. 2016. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Capão do Leão, 2016. (Orientador: Maria Cecília Lorea Leite).
9. CORTEZ, Elizena Durvalina de Souza. **Repercussões da avaliação externa na escola**: a Prova Brasil na percepção de professores. 2016. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. (Orientador: Ezequiel Theodoro da Silva).
10. FILIPE, Fabiana Alvarenga. **A concepção de qualidade educacional induzida pelas avaliações em larga escala**: análise de documentos oficiais do estado de São Paulo (2008-2014). 2016. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2016. (Orientador: Regiane Helena Bertagna).
11. FRANCO, Karla Oliveira. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE)**: o Estado da Arte da produção científica brasileira (2000-2013). 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2016. (Orientador: Adolfo Ignacio Calderon).
12. GREMELMAIER, Carolina do Nascimento. **Avaliação e trabalho pedagógico**: tendências e concepções em uma escola da rede municipal. 2016. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2016. (Orientador: Julio Gomes Almeida).
13. LIMA, Iana Gomes de. **As ações do Estado brasileiro na educação básica**: uma análise a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica. 2016. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. (Orientador: Luis Armando Gandin).
14. MACIEL, Leni da Silva. **As implicações produzidas pela avaliação externa no trabalho docente**: uma análise no município de Duque de Caxias-RJ. 2016. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. (Orientador: Rosanne Evangelista Dias).
15. MAIA, Gabriela. **A Prova Brasil sob perspectiva de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2016. 175 f. Tese (Doutorado em

- Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2016. (Orientador: Veronica Gesser).
16. MELO, Camila Alves de. **Representações de professores e de alunos sobre a Provinha Brasil**. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. (Orientador: Clarice Salete Traversini).
 17. MENDES, Alessandra de Oliveira. **A valorização docente no contexto do Sistema Estadual de Avaliação Participativa do Rio Grande Sul (SEAP/RS)**. 2016. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. (Orientador: Nalu Farenzena).
 18. MORAIS, Jean Mauro de Abreu. **A regulação do trabalho escolar no contexto das reformas educacionais no estado do Acre**. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016. (Orientador: Mark Clark Assen de Carvalho).
 19. NIENOW, Naiara dos Santos. **A construção da imagem social da criança no diálogo com a Avaliação Nacional da Alfabetização**. 2016. 367 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016. (Orientador: Daniela Barros da Silva Freire Andrade).
 20. PERBONI, Fabio. **Sistemas de avaliação externa e em larga escala nas redes de educação básica dos estados brasileiros**. 2016. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2016. (Orientador: Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi).
 21. PINHEIRO, Marta Andreia Estancare. **Implicações dos resultados da Prova Brasil na organização do sistema escolar de Mato Grosso para a melhoria da qualidade do processo ensino aprendizagem da Matemática no ensino fundamental**. 2016. 266 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016. (Orientador: Marta Maria Pontin Darsie).
 22. REIS, Karla Aparecida dos. **Usos da Prova Brasil: uma análise em escolas municipais de Ensino Fundamental I**. 2016. 388 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2016. (Orientador: Maria Angelica Rodrigues Martins).

23. SANTOS, Betisabel Vilar de Jesus. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB):** afinal de quem é essa nota?. 2016. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. (Orientador: Maria Helena Camara Bastos).
24. SERRAGLIO, Juliana Fatima. **Políticas de avaliação em larga escala e o contexto da prática em municípios de pequeno porte do estado do Paraná (2005/2013).** 2016. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016. (Orientador: Flávia Obino Correa Werle).
25. SILVA, Mirian Souza da. **A prova brasil como política de avaliação em larga escala:** implicações sobre o currículo escolar e o trabalho pedagógico em escolas municipais de Rio Branco/AC. 2016. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016. (Orientador: Mark Clark Assen de Carvalho).
26. SILVA, Patricia Aparecida da. **As influências do sistema mineiro de avaliação na construção da qualidade da educação.** 2016. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. (Orientador: Olenir Maria Mendes).
27. SILVEIRA, Aisi Anne Ferreira. **Uso dos resultados das avaliações externas em escolas de uma cidade do sul de Minas Gerais.** 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2016. (Orientador: Luana Costa Almeida).
28. SOUZA, Alesandra Ferreira Bento. **A qualidade da escola pública apesar do SIMAVE.** 2016. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. (Orientador: Olenir Maria Mendes).
29. SPERRHAKE, Renata. **O Dispositivo da numeramentalidade e as práticas avaliativas:** uma análise da “Avaliação Nacional da Alfabetização”. 2016. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. (Orientador: Samuel Edmundo Lopez Bello).
30. WELTER, Cristiane Backes. **Os invisíveis da Prova Brasil:** uma análise da avaliação em larga escala considerando a posição (ou a visibilidade) dos alunos. 2016. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016. (Orientador: Flávia Obino Correa Werle).

**APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM EQUIPE DE GESTÃO
DO COMITÊ DE AVALIAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO**

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM EQUIPE DE GESTÃO DO COMITÊ DE AVALIAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Dados pessoais:

- Idade: _____

- Tempo de trabalho na rede municipal: _____

Formação:

Ano de conclusão	X	Formação	Curso/ Instituição
		Magistério	
		Graduação	
		Especialização	
		Outro curso	

1. Como surgiu a ideia de estruturar um sistema próprio de avaliação do município? Em qual ano foi criada?
2. Quem formula a avaliação?
3. Para quais anos ela é aplicada?
4. Qual periodicidade da avaliação?
5. Quem corrige a prova?
6. Como acontece o retorno dessas avaliações para a escola?
7. Há algum tipo de orientação que a SME direciona para a escola trabalhar com os resultados do *Avaliação*?
8. No seu ponto de vista, em que o programa *Avaliação* se diferencia das demais avaliações externas realizadas na escola?
9. Há momentos de formação organizados pela Secretaria Municipal de Educação para professores, pedagogos e diretores visando ao uso dos resultados do *Avaliação* na escola?
10. Qual a forma de acompanhamento da Secretaria Municipal de Educação com relação ao uso dos resultados da avaliação para desenvolvimento da prática pedagógica na escola?
11. Na sua opinião, há contribuições do programa *Avaliação* para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola?

**APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM EQUIPES DE GESTÃO
ESCOLAR DE ESCOLAS**

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM DIRETORES

Dados pessoais:

- Idade: _____
- Tempo de trabalho (como professor): _____
- Tempo de trabalho como diretor nesta escola: _____

Formação:

Ano de conclusão	X	Formação	Curso/ Instituição
		Magistério	
		Graduação	
		Especialização	
		Outro curso	

Escola: _____

Questões para entrevista

1. Como você define avaliação externa ou em larga escala?
2. No seu ponto de vista, em que o programa *Avaliação* se diferencia das demais avaliações externas realizadas na escola?
3. Você utiliza os resultados do *Avaliação* para o desenvolvimento da prática pedagógica? Se sim, de que forma? Se não, por quê?
4. Nos momentos de formação contínua organizados pela prefeitura, há/houve algum encontro planejado para o trabalho com o *Avaliação* especificamente para o diretor?
5. Na sua opinião, há contribuições do programa *Avaliação* para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola?
6. Na sua opinião, quais são os limites e possibilidades para o uso dos resultados do *Avaliação* no contexto da prática pedagógica da escola?
7. Gostaria que relatasse a respeito da história de sua escola: características dos alunos, da comunidade, dos professores e demais funcionários, organização do trabalho pedagógico, condições de trabalho na escola, dentre outros aspectos que julgar pertinentes.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Dados pessoais:

- Idade: _____
- Tempo de trabalho (como professor): _____
- Tempo de trabalho como coordenador nesta escola: _____

Formação:

Ano de conclusão	X	Formação	Curso/ Instituição
		Magistério	
		Graduação	
		Especialização	
		Outro curso	

Escola: _____

Questões para entrevista

1. Como você define a avaliação externa ou em larga escala?
2. No seu ponto de vista, o que o programa *Avaliação* se diferencia das demais avaliações externas realizadas na escola?
3. Você utiliza os resultados do a *Avaliação* para o desenvolvimento da prática pedagógica? Se sim, de que forma? Se não, por quê?
4. Você tem dificuldades para utilizar os resultados do *Avaliação* no contexto da organização do trabalho pedagógico? Se sim, quais são elas?
5. Na sua escola há momentos planejados para discussão a respeito dos resultados do *Avaliação*? Se sim, como são realizadas? O que se discute? Se não, por quê?
6. Como acontece o seu acompanhamento com o planejamento das ações do professor após os resultados do *Avaliação*?
7. Nos momentos de formação contínua organizados pela prefeitura, há/houve algum encontro planejado para o trabalho com o *Avaliação*? Se sim, o que se discute?
8. Na sua opinião, há contribuições do programa *Avaliação* para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola?

9. Como é feito o acompanhamento e orientação da Secretaria Municipal de Educação quanto ao uso dos resultados do programa *AvaliaAção* na escola?
10. Você percebe melhorias nas aprendizagens dos alunos com o uso dos resultados do *AvaliaAção*?
11. Na sua opinião, quais são os limites e possibilidades para o uso dos resultados do *AvaliaAção* no contexto da prática pedagógica da escola?

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES

Dados pessoais:

- Idade: _____
- Tempo de trabalho (como professor): _____
- Tempo de trabalho como professor nesta escola: _____

Formação:

Ano de conclusão	X	Formação	Curso/ Instituição
		Magistério	
		Graduação	
		Especialização	
		Outro curso	

Escola: _____

Questões para entrevista

1. Como você define avaliação externa ou em larga escala?
2. No seu ponto de vista, em que o programa *Avaliação* se diferencia das demais avaliações externas realizadas na escola?
3. Você utiliza os resultados do *Avaliação* para o desenvolvimento da prática pedagógica? Se sim, de que forma? Se não, por quê?
4. Você tem dificuldades para articular os resultados do *Avaliação* com organização do seu planejamento? Se sim, quais? Se não, por quê?
5. Os níveis apresentados no relatório por aluno do programa *Avaliação* permitem planejar estratégias para o trabalho com os alunos? De que forma?
6. Como acontece o acompanhamento da equipe de gestão da escola (diretor, coordenador pedagógico) para o planejamento da sua ação com os alunos após os resultados dos níveis de desempenho na prova?
7. Na sua escola há momentos planejados para discussão a respeito dos resultados do *Avaliação*? Se sim, como são realizadas? O que se discute? Se não, por quê?
8. Nos momentos de formação contínua organizados pela prefeitura, há/houve algum encontro planejado para o trabalho com o *Avaliação*?

9. Você sabe qual é o acompanhamento realizado pela Secretaria Municipal de Educação referente ao uso dos resultados do programa avaliação na escola?
10. Na sua opinião, há contribuições do programa *Avaliação* para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola?
11. Os conteúdos abordados na prova e a forma de organização dela, contemplam a realidade dos seus alunos?
12. Você percebe melhorias nas aprendizagens dos alunos com o uso dos resultados do *Avaliação*?
13. Na sua opinião, quais são os limites e possibilidades para o uso dos resultados do *Avaliação* no contexto da prática pedagógica da escola?