PÂMELA FÉLIX FREITAS

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

USOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: CONCEPÇÕES DE EQUIPES GESTORAS DE ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

Dissertação

SÃO PAULO

AGOSTO/ 2014

PÂMELA FÉLIX FREITAS

USOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: CONCEPÇÕES DE EQUIPES GESTORAS DE ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

Dissertação em nível de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação

Orientador: Prof. Dr. Ocimar Munhoz Alavarse

SÃO PAULO

AGOSTO / 2014

FICHA CATALOGRÁFICA

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.

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

379.33(81.61) Freitas, Pâmela Félix
F866u Usos das avaliações externas : concepções de equipes gestoras de escolas da rede municipal de ensino de São Paulo / Pâmela Félix Freitas ; orientação Ocimar Munhoz Alavarse. São Paulo : s.n., 2014.
194 p. : 3l., grafs., tabs.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Estado, Sociedade e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

.

1. Avaliação da educação 2. Escola pública – Avaliação – São Paulo, SP 3. Ensino fundamental 4. Uso (Direito das Coisas) 5. Qualidade da educação 6. Administração da educação 7. Política educacional. I. Alavarse, Ocimar Munhoz, orient.

FOLHA DE AVALIAÇÃO DA BANCA

Nome: FREITAS, Pâmela Félix

Título: Usos das avaliações externas: concepções de equipes gestoras de escolas da rede municipal de Ensino de São Paulo

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:_____

Banca examinadora

Prof. Dr._____ Instituição:_____

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof. Dr._____ Instituição:_____

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof. Dr._____ Instituição:_____

Julgamento:_____ Assinatura:_____

“Piro o suspiro
que inspiro
pra ação:
inspiração

Mas já não piro
Tanto quanto
antes era tão:
ex-piração

O que me resta
eu admito e admiro
é respeitar o suspiro:
respiração

Hoje,
Respiro.”

(Giovanna Zambianchi)

AGRADECIMENTOS

A banca composta pelo professor Romualdo Portela e professora Cristiane Machado, pela honra de poder contar com suas contribuições na qualificação e na defesa.

Aos suplentes Nelson Gimenes, Paula Louzano e Sofia Lerche, pelo aceite ao meu convite de participação na banca e, em especial à professora Sofia, por ter acreditado e impulsionado a busca por esta conquista.

Ao meu orientador, Ocimar Munhoz Alavarse, pela oportunidade de mergulhar no mundo das avaliações e absorver um pouco de seu conhecimento através de reuniões, nas disciplinas realizadas e orientações.

Ao Instituto de Matemática e Estatística (IME), representado na figura de Fabiano Rodrigues Dias Cheque, orientado por Marcos Nascimento Magalhães e Márcia D'Elia Branco, pelo suporte na análise dos dados desta pesquisa.

Aos amigos do Gepave, em especial Bruna, Barbara, Raissa, Claudia, Lucina, Eliezer e Karine, aos bolsistas do Projeto Pibid, e aos supervisores de escola, pelas contribuições para a realização desta pesquisa.

A minha mãe, educadora, que me inspirou a seguir essa profissão. Pelo exemplo, pelo amor e pelo orgulho de contribuir com a educação.

Ao Iuri, pelo apoio e companheirismo nas empreitadas que travo ao longo de mais de dez anos.

Aos amigos que cativei e aos que cultivo, na Feusp, no CRUSP, na UECE e em Fortaleza, cujos nomes não preciso citar, pois escritos estão em meu coração, pela torcida e apoio.

A minha família, a quem darei o orgulho de ser a primeira mestre, em especial a Tia Marta, Helena, Willian.

Ao CNPq, pelo fomento que possibilitou a dedicação para a realização desta Dissertação.

FREITAS, P. F. **Usos das avaliações externas**: concepções de equipes gestoras de escolas da rede municipal de ensino de São Paulo. 194 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

RESUMO

Fortalecidas e ampliadas no contexto das reformas educacionais dos anos 1990, as avaliações externas adquiriram uma centralidade que as colocou em destaque nas políticas públicas educacionais de modo que se admite, sob formas variadas, sua interferência na dinâmica do trabalho no interior das escolas. Diante desse quadro e cientes do lugar que as equipes gestoras de unidades escolares ocupam na implementação de políticas, inclusive as de avaliação, selecionou-se este grupo para ser investigado, sendo esta dissertação pautada pelo seguinte problema de pesquisa: como equipes gestoras da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP) concebem o uso das avaliações externas? A escolha desta rede se justifica por suas dimensões quanto ao número de alunos e escolas, considerada uma das maiores redes do país, o que pode incluir uma diversidade de traços sociais e econômicos que espelham o quadro nacional, e pela grande quantidade de avaliações externas a que são submetidos os alunos das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (Emef) de São Paulo, num total de seis. A metodologia parte da revisão bibliográfica, para a construção da fundamentação teórica, e inclui também a definição de roteiros de observação, roteiros de entrevistas, questionários e levantamento de dados sobre as escolas nas quais se encontravam gestores investigados, além da análise de documentos internos das unidades pesquisadas, resultados de avaliações externas e de outros indicadores. Contou ainda com o recurso da pesquisa de campo, onde foram entrevistadas equipes gestoras de três Emef desta Rede. O estudo evidenciou como as avaliações externas ecoam no interior das escolas, descortinando como equipes gestoras concebem a influência de tais avaliações no trabalho pedagógico, o que produz matizes em relação a discursos cristalizados quer aqueles que se contrapõem completamente às avaliações externas, pelo suposto impacto negativo nas atividades escolares, quer outros que supõem a ausência de reverberações no âmbito dessas unidades. A investigação salientou que a morosidade na divulgação dos resultados, assim como o formato da apresentação dessas informações e, especialmente no caso da Prova Brasil, a divulgação virtual dos boletins é insuficiente para favorecer a apropriação desses dados por parte dos profissionais em tela, visto a pouca familiaridade com as tecnologias e, sobretudo, com o próprio conteúdo veiculado. A pesquisa aponta, ainda, a necessidade de formação para o uso das informações geradas pelas avaliações externas, com vistas às condições para a efetivação do discurso de usos de seus dados. Embora não seja possível tecer generalizações a partir deste estudo, delineia-se um quadro que pode subsidiar a superação da situação diagnosticada.

Palavras-chave: Avaliação da educação; Escola pública; Ensino fundamental; Qualidade da educação; Administração da educação; Política educacional.

FREITAS, P. F. **Usos das avaliações externas**: concepções de equipes gestoras de escolas da rede municipal de ensino de São Paulo. 2014. 194 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

ABSTRACT

Strengthened and expanded in the context of educational reforms of the 1990s, external evaluations acquired a centrality that has highlighted the educational policies, in a way that it admits, in various forms, its interference in the dynamics of working within schools. Given this situation and aware of the place that the management of school teams occupy at the units in policy implementation, including the evaluations, we selected this group to be investigated and this dissertation guided by the following research problem: how management teams of the Municipal Network education of São Paulo (SP-RME) conceive the use of external ratings? The choice of this network is justified by its dimensions as the number of students and schools, considered one of the largest networks in the country, which may include a variety of social and economic traits that mirror the national scenario, and the large amount of external evaluations who undergo the students of Municipal Schools Elementary Schools (Emef) of São Paulo, a total of six. The methodology of the review, to build the theoretical foundation, and also includes the definition of observation screenplays, scripts, interviews, questionnaires and survey data on the schools that were investigated managers, and analysis of internal documents from units studied, results of external assessments and other indicators. Also included the use of field research, where management teams of three Emef of this Network were interviewed. The study showed how the external evaluations echo inside schools, revealing how management teams conceive the influence of such assessments in educational work, which produces different tones in relation to crystallized speeches whether those completely opposed to external evaluations, the alleged negative impact in school activities, or others who assume the absence of reverberations within those units. The research pointed out that the delay in publication of the results, as well as the presentation format of this information, and especially in the case of Prova Brasil ,the virtual dissemination of newsletters is insufficient to encourage the appropriation of such data by professionals investigated, since the unfamiliarity with the technologies and especially with the content itself aired. The research also shows the need for training for the use of the information generated by external assessments, with a view to the conditions for the realization of speech uses of their data. Although it can not weave generalizations from this study, there is a framework that can support the overcoming of the situation diagnosed.

Keywords: Evaluation of education; Public school; Elementary school; Quality of education; Educational administration; Educational policy.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura do conceito de avaliação..... 31
Figura 2 – Estrutura do Saeb..... 38
Figura 3 – Centralidade das avaliações..... 72
Figura 4 – Uso dos resultados das avaliações..... 73
Figura 5 – Mapa com a localização das escolas investigadas..... 95

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Taxas de Rendimento de escolas públicas brasileiras 2007-2012..... 44
Gráfico 2 – Desempenho do Brasil no Saeb de 1995 a 2011..... 45
Gráfico 3 – Prova Brasil. Língua Portuguesa. Ensino fundamental. 5º ano. 2005-2011.... 100
Gráfico 4 – Prova Brasil. Matemática. Ensino fundamental. 5º ano. 2005-2011..... 100
Gráfico 5 – Prova Brasil. Língua Portuguesa. Ensino fundamental. 9º ano. 2005-2011..... 101
Gráfico 6 – Prova Brasil. Matemática. Ensino fundamental. 9º ano. 2005-2011..... 101
Gráfico 7 – Prova Brasil. Língua Portuguesa. Ensino fundamental. 5º ano. Percentual de alunos no nível adequado. 2007-2011..... 102
Gráfico 8 – Prova Brasil. Matemática. Ensino fundamental. 5º ano. Percentual de alunos no nível adequado. 2007-2011..... 103
Gráfico 9 – Prova Brasil. Língua Portuguesa. Ensino fundamental. 9º ano. Percentual de alunos no nível adequado. 2007-2011. 104
Gráfico 10 – Prova Brasil. Matemática. Ensino fundamental. 9º ano. Percentual de alunos no nível adequado. 2007-2011..... 104

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Metas nacionais do Ideb por fase de ensino..... 41
Tabela 2 – Média e Desvio Padrão de Matemática e Língua Portuguesa..... 42
Tabela 3 – Limite Inferior e Superior de Matemática e Língua Portuguesa..... 43
Tabela 4 – Resultados e metas do Ideb para o Brasil..... 45
Tabela 5 – Pontuação esperada no Saeb..... 47
Tabela 6 – Taxas de Rendimento. Anos iniciais do ensino fundamental. RME-SP. 2007-2012..... 91
Tabela 7 – Prova Brasil. Níveis de Proficiência. Anos iniciais do ensino fundamental. Língua Portuguesa e Matemática. 2011..... 92
Tabela 8 – Prova Brasil. Níveis de Proficiência. Anos finais do ensino fundamental. Língua Portuguesa e Matemática. 2011..... 92
Tabela 9 – Proporção de alunos que “aprenderam o adequado” em 2011..... 93
Tabela 10 – Taxa de Participação dos alunos na Prova Brasil. 2007-2011..... 94
Tabela 11 – Ideb. Anos iniciais do Ensino Fundamental. 2005 a 2011..... 105
Tabela 12 – Ideb. Anos finais do Ensino Fundamental. 2005 a 2011..... 105
Tabela 13 – Peso dos fatores na variação do Ideb. Escola Verde..... 106
Tabela 14 – Agrupamento de questões por objetivos da pesquisa..... 119

LISTA DE SIGLAS

Abave	Associação Brasileira de Avaliação Educacional
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AFIRSE	Associação Francofone Internacional de Pesquisa Científica em Educação
ALB	Associação de Leitura do Brasil
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anpae	Associação Nacional de Pesquisa em Administração Educacional
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar
Aprofem	Sindicato de Professores e Funcionários Municipais de São Paulo
Bera	British Educational Research Association
BIB	Blocos Incompletos Balanceados
Caed/UFJF	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA	Centro de Estatística Aplicada
Cedes	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEI	Centros de Educação Infantil
Cenpec	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
Cepppe	Centro de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação
CEU	Centros Educacionais Unificados
Conave	Congresso Nacional de Avaliação em Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CF	Constituição Federal
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP	Coordenadoras Pedagógicas
DEM	Democratas
DOT	Diretoria de Orientação Técnica

DP	Desvio padrão
DRE	Diretorias Regionais de Educação
EDURURAL	Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escolas Municipais de Educação Infantil
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ETEC	Escola Técnica Estadual
FCC	Fundação Carlos Chagas
Feusp	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Fies	Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FVC	Fundação Victor Civita
Gepave	Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ID	Iniciação a Docência
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Idesp	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IME	Instituto de Matemática e Estatística
Indique	Índice de Qualidade da Educação
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IQE	Índice de Qualidade Educacional
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NCLB	*No Child Left Behind*
NEE	Necessidades Educacionais Especiais

NSE	Nível Socioeconômico
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI	Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
PAE	Programa de Aperfeiçoamento Pedagógico
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PFL	Partido da Frente Liberal
PIB	Produto Interno Bruto
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIC	Projeto Intensivo no Ciclo
Pisa	Programme for International Student Assessment
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
POEB	Política e Organização da educação Básica no Brasil
PPB	Partido Progressista Brasileiro
PPP	Projeto Político Pedagógico
PREAL	Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe
ProUni	Programa Universidade para Todos
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PTN	Partido Trabalhista Nacional
RBE	Revista Brasileira de Educação
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
RBPAE	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
RME-SP	Rede Municipal de Ensino de São Paulo
AS	School Accountability

Seade	Sistema Estadual de Análise de Dados
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saep	Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau
Saresp	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
Sedin	Sindicato dos Trabalhadores nas Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo
Seduc	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SEESP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
Seneb	Secretaria Nacional de Educação Básica
Sinesp	Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo
Sinpeem	Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
SME	Secretaria Municipal de Educação
Spaece	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará
Uece	Universidade Estadual do Ceará
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UGP	Unidade de Gerenciamento de Projetos
Undime	União dos Dirigentes Municipais de Educação
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCT	Teoria Clássica dos Testes
TPE	Todos Pela Educação
TRI	Teoria da Resposta ao Item

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 18
INTRODUÇÃO..... 21
CAPÍTULO I – Avaliações externas: aspectos gerais e suas implicações..... 28
1.1. Avaliação educacional: alguns conceitos. 28
1.2. Desenvolvimento das avaliações externas: sua presença no mundo, no Brasil e na Rede Municipal de Ensino do São Paulo..... 32
1.3. Avaliações externas e sua centralidade nas políticas educacionais: tendências e limites..... 49
1.4. Implicações das avaliações externas para o cotidiano escolar..... 56
CAPÍTULO II – Usos das avaliações externas e o trabalho de equipes gestoras: limites e possibilidades..... 65
2.1. Contribuições da literatura sobre o uso das avaliações externas..... 66
2.2. Usos das avaliações externas como instrumento de gestão..... 71
2.3. Equipes gestoras e avaliações externas: particularidades de diretores e de coordenadores pedagógicos..... 78
2.4. Diálogo entre avaliações externas e internas..... 83
CAPÍTULO III – Rede Municipal de Ensino de São Paulo e as escolas da pesquisa de campo..... 86
3.1. Quadro da política educacional da Rede Municipal de Ensino de São Paulo..... 87
3.2. Caracterização da Rede Municipal de Ensino de São Paulo..... 89
3.3. Caracterização das escolas da pesquisa..... 94
CAPÍTULO IV – A pesquisa e análise de seus resultados..... 107
4.1. Aspectos metodológicos da pesquisa..... 107
4.2. Perfil dos gestores pesquisados..... 109
4.3. Análise das entrevistas realizada em grupos..... 110
4.4. Análise das entrevistas individuais..... 118
CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 132
REFERÊNCIAS..... 137
ANEXOS..... 145
Carta de Telma Mildner - 22 de fevereiro de 2009..... 146

APÊNDICES. 163
Questionário de perfil dos gestores respondentes..... 164
Questionário para entrevista coletiva com a equipe gestora..... 172
Questionário para entrevista individual com cada membro da equipe gestora..... 177
Glossário de avaliações externas da RME-SP..... 185
Linha do tempo da Política Educacional Paulistana (1989-2013)..... 192

APRESENTAÇÃO

Esta Dissertação de Mestrado decorre, entre outras fontes, de pesquisa desenvolvida no seio do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepave), coordenado pelo Prof. Dr. Ocimar Munhoz Alavarse, orientador deste trabalho, e que conta com membros de diversas áreas do conhecimento, de Graduação e de Pós-Graduação, da Universidade de São Paulo, de outras faculdades e de redes de ensino. Fruto de estudos realizados na Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP (Feusp), este trabalho condensa experiências próprias da vida acadêmica, como leituras, disciplinas cursadas, participação em palestras, seminários, congressos científicos, realização de cursos na área, experiências em projetos envolvendo avaliações externas em centros de pesquisas, fundações e organizações, e, sobretudo, de investigação empírica em escolas municipais de ensino fundamental da cidade de São Paulo. Esse transcurso permitiu contato com procedimentos de pesquisa, tratamento de dados, referências no âmbito das Políticas e avaliação de sistemas educacionais, e contato com pesquisas na área.

A **Introdução** do trabalho apresenta brevemente o transcurso da temática da pesquisa, justificando a realização estudo em face da centralidade que as avaliações externas adquiriram nas políticas educacionais atuais e suas possíveis influências no cotidiano escolar, particularmente no trabalho de seus gestores. Após breve contextualização, o problema de pesquisa, os objetivos do estudo e o percurso metodológico são descritos, como forma de permitir uma visão do processo de realização deste trabalho, englobando desde o levantamento bibliográfico para a construção do quadro teórico que fundamenta esta pesquisa até o levantamento de dados para caracterização da amostra e pesquisa de campo, em suas etapas de elaboração de instrumentos de coleta de dados, entrevistas e análise documental.

No **Capítulo 1** conceitua-se a avaliação externa no âmbito da avaliação educacional, apoiando-se em conceitos que corroboram os princípios de uso das informações geradas no processo avaliativo. Analisa-se a trajetória das avaliações externas enfocando o cenário nacional, com a finalidade de situar o contexto sociopolítico de seu surgimento e suas relações com as políticas educacionais atuais. Também é realizada uma caracterização das avaliações externas, em especial as que se fazem presentes na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), destacando o relevo adquirido nas políticas educacionais inclusive na definição de uma noção de qualidade da educação.

O **Capítulo 2** é dedicado a uma revisão da literatura, proveniente de em diversas fontes, sobre a utilização das avaliações externas. Contudo, por ser um assunto relativamente

recente nas discussões educacionais, registra-se uma literatura ainda em consolidação, mas que permitiu a elaboração de um quadro da produção nacional a respeito do tema, destacando o uso das informações dessas avaliações, especialmente, pelas equipes gestoras escolares. Atrelado a isso, demarcamos também o diálogo, possível e necessário, entre avaliações externas e internas, por conta de seu potencial de gestão para as unidades.

No **Capítulo 3** efetuou-se uma caracterização do quadro da política educacional municipal, cenário da pesquisa de campo, o que inclui uma espécie de linha do tempo das iniciativas no período compreendido entre o final da década de 1980 até os dias atuais. Também se elaborou uma descrição da RME-SP que conta com um levantamento de dados educacionais como, por exemplo, matrículas, taxas de rendimento, resultados na Prova Brasil, e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), tanto em nível da Rede, estadual e federal, assim como das escolas envolvidas na pesquisa. Por fim, foi realizada uma caracterização das três unidades educacionais no que concerne à sua infraestrutura, organização e atendimento.

O **Capítulo 4** apresenta resultados das investigações empíricas realizada em três escolas de ensino fundamental da RME-SP, explorando, ainda que sem generalização, como as avaliações externas, em especial a Prova São Paulo, a Prova Brasil e o Ideb, ecoam no interior das escolas e influenciam o trabalho das equipes gestoras e suas concepções sobre tais avaliações e seus desdobramentos. Para tanto, são descritos os aspectos metodológicos da pesquisa, planejamento, execução e análise dos resultados, desde a elaboração dos instrumentos de coleta de dados até a aplicação das entrevistas e tratamento dos dados levantados.

Nas **Considerações Finais** é feita uma compilação dos achados do trabalho, desde sua revisão bibliografia, que constatou a capilaridade da questão do uso das avaliações externas nos debates educacionais, sendo que, em contrapartida, a produção acadêmica não acompanhou com a mesma velocidade o crescimento do tema em sua incidência nas políticas educacionais. Os resultados da pesquisa de campo são explanados imprimindo alertas para o modo como tais avaliações chegam às escolas, em geral para as equipes gestoras, normalmente responsáveis pelo trato dessas questões dentro das unidades. Por fim, apresenta questões para futuras pesquisas, germinadas pelo trabalho.

No **Anexo** encontra-se ainda a carta enviada ao Ministério da Educação ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em agosto de 2009 pela Professora Doutora Telma Mildner, problematizando o uso do termo avaliação pelas iniciativas nacionais, o que incita uma discussão sobre o Ideb efetivar o conceito avaliação.

Nos **Apêndices** encontram-se os três instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa: questionário de perfil do gestor; questionário usado nas entrevistas com os três grupos gestores das escolas da pesquisa e o roteiro das entrevistas individuais com cada membro da equipe gestora das unidades investigadas. Contém ainda um glossário com as principais características das avaliações externas vivenciadas da RME-SP, tanto no âmbito internacional, nacional, estadual e municipal. Por último, uma linha do tempo sintetizando as políticas educacionais da RME-SP do final da década de 1980 aos dias atuais.

INTRODUÇÃO

Focando o tema investigado

As iniciativas de avaliações externas, assim chamadas por compreenderem algum grau de exterioridade de seu sujeito – quem, pessoal ou institucionalmente, as conduz, elabora, organiza e/ou aplica suas provas – em relação aos profissionais que atuam na escola, foram fortalecidas e ampliadas no contexto das reformas educativas dos anos 1990, década em que adquiriu uma centralidade que colocou essas avaliações em destaque nas políticas públicas educacionais, sendo inclusive recomendada e promovida por agências internacionais, pelo Ministério da Educação (MEC) e por Secretarias de Educação de vários estados e municípios brasileiros.

Com um transcurso que conta com um período de mais de 20 anos de experiências no Brasil, desde a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no fim da década de 1980, da Prova Brasil em 2005 e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em 2007, o tema das avaliações externas adquiriu centralidade no contexto da atual política pública educacional a partir da década de 1990 (Cf. SOUSA e OLIVEIRA, 2010, p. 794). Esse fato pode ser observado analisando também o crescente número de estados brasileiros que elaboraram suas iniciativas próprias avaliações, conforme estudos de Oliveira e Sousa (2007), Lopes (2007), Alves (2009), Brooke (2011).

Nesse contexto, as avaliações externas ensejaram pesquisas e estudos produzidos com a finalidade de compreensão de seus objetivos, propósitos e funcionamento no âmbito das políticas educacionais e processos de gestão de redes de ensino, entre os vários entes federados, conforme encontramos, entre outros, em Bonamino e Creso (1999), Unicef; Undime; Inep; MEC (2005), Freitas (2007), Brasil (2007 e 2008) e Coelho (2008). A investigação sobre a repercussão dessas iniciativas no interior das escolas é, entretanto, mais escassa, o que justifica o interesse manifesto neste trabalho.

Pautados por um discurso oficial que vê nos resultados das avaliações externas o poder de subsidiar, em algum grau, a melhoria da qualidade do ensino, ideia que vem ganhando inclusive a adesão de especialistas, e tendo ciência do lugar que as equipes gestoras de unidades escolares ocupam na implementação de políticas, inclusive as de avaliação, e considerando, ainda, que esses profissionais têm sido cada vez mais instados a debater e/ou incorporar as avaliações externas e seus resultados em seu trabalho de planejamento e acompanhamento das atividades pedagógicas, selecionou-se este grupo como foco de investigação.

A escola representa, em última instância, o local de concretização das políticas e é nesta esfera que se situa nosso trabalho. Ao analisar esse contexto, podemos captar aspectos relevantes sobre a forma como as políticas de avaliação chegam às unidades escolares e são por elas apropriadas, notadamente pelas equipes gestoras; apropriação que marca ou condiciona sua efetiva implementação. Tendo como pano de fundo considerações que sugerem um quadro no qual as avaliações externas estariam influenciando propostas e ações de natureza pedagógica e administrativa, os **objetos de investigação** da pesquisa da qual derivou este trabalho foram as concepções que norteiam o trabalho de gestores no tocante às avaliações externas, especialmente na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP). Assim, esta Dissertação foi estimulada a avançar para a dimensão do cotidiano escolar, ainda que isso tenha sido, por sua vez, recortado no sentido da gestão de escolas, visando investigar a concepção[1] de equipes gestoras de escolas da RME-SP sobre as avaliações externas, com destaque para a Prova Brasil, Ideb, dada a relação que este índice mantém com a avaliação externa, e a Prova São Paulo.

A origem desse problema de pesquisa decorre de duas vertentes. A primeira refere-se ao fato de que encontramos poucas produções na literatura nacional com enfoque nas influências das avaliações externas no cotidiano escolar, particularmente no trabalho de gestores, carência que reforça a importância de estudos dessa natureza. A segunda, e que nos parece mais importante, está associada ao lugar que essas equipes ocupam no processo educacional e pelas tarefas que acabam assumindo de apropriação de resultados de avaliações externas, no envolvimento em questões sobre as avaliações, tanto internas como externas, e atuando diretamente no contato com Secretarias de Educação, professores, alunos e sociedade.

O estudo foi realizado na RME-SP, dado seu histórico que a coloca como um importante referencial na educação do país, com iniciativas marcantes, como: a implantação do sistema de ciclos; a criação de um Regimento Comum das Escolas Municipais de Ensino – documento que rege, entre outros temas, alguns princípios em torno da gestão da escola e da avaliação –, a criação de sistemas próprios de avaliação e dos Centros Educacionais Unificados (CEU)[2], dentre outras. O trabalho foi desenvolvido no âmbito desta Rede também

---

[1] Conforme o dicionário Aurélio trata-se de: faculdade, ação ou resultado de entender algo, de compreender; conhecimento; ponto de vista, maneira de ver, sentir, interpretar algo, opinião; ação ou resultado de criar algo na mente ou no intelecto, de imaginar (coisas concretas ou abstratas). Disponível em: http://www.dicionariodoaurelio.com. Acesso em: 05 jun. 2014.

[2] O Centro Educacional Unificado (CEU) é um complexo educacional, esportivo e cultural caracterizado como espaço público múltiplo. A cidade de São Paulo conta hoje com 45 CEU e o Centro de Convivência Educativo e

em função de algumas características específicas; entre elas destacam-se suas dimensões quanto ao número de alunos e escolas, considerada uma das maiores redes do país. De acordo com o Censo Escolar de 2013, 427.321 alunos estavam matriculados no ensino fundamental regular, somando a matrícula em tempo parcial e integral. Destes, 198.753 estavam nos anos iniciais e 228.568 nos anos finais, em mais de 600 escolas.

A dimensão da RME-SP fornece uma ampla abrangência, incluindo uma diversidade de traços que espelham o quadro nacional por conta da diferenciação das condições sociais e econômicas das regiões da cidade onde se encontram essas escolas, o que vai ao encontro da proposta de uma investigação na perspectiva de possíveis generalizações e problematizações para futuras pesquisas. Ademais, redes com essas proporções permitem investigar medidas autônomas tomadas em seu próprio interior, pelas equipes de gestão, para além de outras iniciativas advindas de orientações externas, visto que ações propostas pelo nível central não são automaticamente absorvidas ou executadas integralmente pelas instituições.

Outra justificativa repousa numa característica mais estritamente vinculada com a temática da pesquisa: a grande quantidade de avaliações externas a que, direta ou indiretamente, são submetidos os alunos das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (Emef) de São Paulo, num total de seis avaliações externas. Em algumas participam efetivamente e em outras participam ou por amostragem ou pelas implicações que os resultados possuem para esta rede. Tratam-se de avaliações internacionais, nacionais e municipais. Com efeito, temos como avaliações externas diretamente vinculadas à RME-SP: Saeb/Prova Brasil, Provinha Brasil, Prova São Paulo, Prova da Cidade e Sondagem dos níveis de alfabetização. Indiretamente, podemos mencionar também o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), pois seus resultados procuram dar conta do que estariam dominando alunos egressos ou em conclusão do ensino fundamental.

A intensa presença e a ênfase dada às avaliações externas nas políticas educacionais supõe, de algum modo, sua interferência na dinâmica dos trabalhos no interior das escolas, sob a hipótese de que estariam assinalando aspectos relevantes do currículo e que seus resultados traduziriam a qualidade do trabalho desenvolvido em seu interior. Há, contudo, outra hipótese: a de que estariam "ditando" uma cultura de ensinar para os testes, o que, por sua vez, levaria à redução curricular.

Cultural de Heliópolis. Disponível em: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/CEU/apresentacao.aspx Acesso em: 28 jun. 2014.

Identificamos um quadro de discursos extremistas, como, por exemplo, em Arelaro (2003) e Castro (2007), que, respectivamente, apresentam contestações ferrenhas ao impacto negativo das avaliações externas nas escolas ou enaltecem seu potencial "milagroso". Ressalte-se que em ambas as posições desse espectro, as avaliações externas e seus resultados são considerados como sendo plenamente presentes nas escolas. Entretanto, mediante levantamento efetuado, constatou-se que, apesar do acúmulo de informações produzidas por tais avaliações, ainda são escassos estudos sobre seus usos e desdobramentos no interior das escolas.

Como sublinhou Stecher (2002), estudando as avaliações externas nos Estados Unidos, o quadro no interior das escolas é mais complexo, pois pode haver impactos dessas avaliações sobre as escolas que sejam positivos, negativos ou nulos. Para o autor há escolas nas quais as avaliações externas seriam praticamente ignoradas, como exemplo de impacto nulo; em outras, se evidencia um movimento tal que as avaliações externas tem impacto positivo na medida em que contribuem para a organização das atividades de ensino, permitindo que as equipes escolares desenvolvam um olhar mais crítico sobre seu trabalho. Nesses casos, aliás, se revela a potencialidade das avaliações externas que Nevo (1998) apontou na perspectiva do "diálogo" entre avaliação interna e externa. Conforme salientado em pesquisa assemelhada conduzida pela Fundação Carlos Chagas (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2012), pode-se vislumbrar ainda como hipótese que os gestores, embora não utilizando propriamente os resultados, se apoiem em aspectos das avaliações externas para incorporá-los ao seu trabalho, com o emprego, por exemplo, de itens de múltipla escolha para as avaliações internas.

Prossegue Stecher (Op. cit.) ao apontar o que denomina de impacto negativo que ocorre quando as avaliações externas impõem redução curricular, direcionamentos das atividades didáticas quase que exclusivamente no sentido de preparar para os testes. Isso sem mencionar as denúncias de fraudes com vistas à obtenção de melhores resultados.

Por isso, na investigação explorou-se, ainda que inicialmente, o que estaria ocorrendo no interior das escolas, enfocando-se os profissionais responsáveis por sua gestão, pautando-se pelo seguinte **problema de pesquisa**: como equipes gestoras concebem o uso das avaliações externas, principalmente a Prova São Paulo, a Prova Brasil, e o Ideb, como elemento de efetivação do conceito de avaliação e possíveis implicações para o trabalho pedagógico nas unidades escolares?

Em síntese, o **objetivo** geral deste trabalho é apresentar, a partir das particularidades de três escolas investigadas, percepções de equipes gestoras a respeito de tais avaliações

externas, visando a apreender potenciais influências no trabalho escolar. Para tanto, procurou-se apurar como as avaliações externas podem interferir nas atividades desses profissionais, partindo-se de análises das percepções de equipes gestoras sobre avaliações externas, em especial a Prova São Paulo, a Prova Brasil e o Ideb. Buscou-se ainda captar razões que justificam o uso – ou não – dos dados das avaliações externas. Para fixar um contraponto de possibilidades de usos e interpretações de resultados de avaliações externas, foram elaboradas séries históricas de desempenho das escolas estudadas em tais avaliações.

Com esse contorno, o desafio metodológico foi o de encontrar meios, instrumentos e procedimentos que permitissem captar evidências dessas concepções, a partir de informações fornecidas pelos gestores a respeito das avaliações externas nas escolas. Não se constituindo, por conseguinte, em um estudo etnográfico ou de observações de grande frequência. Assim, o **percurso metodológico** também inclui a definição de roteiros de observação, roteiros de entrevistas, questionários e levantamento de dados sobre as escolas nas quais se encontravam esses gestores investigados, incluindo documentos internos das unidades investigadas, resultados de avaliações externas e de outros indicadores.

A **pesquisa bibliográfica** que sustenta esse estudo foi realizada com base nas recomendações metodológicas de Luna (2011, p. 88), que sugere algumas fontes para a localização e identificação de material potencialmente relevante para a revisão de literatura que fundamenta esse trabalho. Para o autor, "uma revisão teórica, em geral, tem o objetivo de circunscrever um dado problema de pesquisa dentro de um quadro de referência teórico que pretende explicá-lo". Entretanto, dada a contemporaneidade do assunto, a pesquisa gerou poucos achados, o que é compreensível, visto que a produção científica é recente. Utilizou-se como fontes para a elaboração da fundamentação teórica o banco de teses da Capes, periódicos, anais de eventos, além de relatórios de pesquisas, artigos, decretos, portarias, notas técnicas, entrevistas e notícias. A dificuldade em encontrar trabalhos na área sugere a pertinência de investigações nesse sentido.

Para nortear nosso estudo, adotou-se uma metodologia que combina dados quantitativos com elementos qualitativos. Para uma caracterização e contextualização do município, foram reunidos dados da Fundação Sistema Estaduais de Análise de Dados (Seade) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), além de consultado o portal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), para a composição do cenário educacional em que as escolas se inserem. Usaram-se ainda como ferramentas informações provenientes do banco de dados do Inep, do Censo Escolar, das avaliações nacionais, mais especificamente da Prova Brasil e do Ideb, com a adição de alguns dados do

portal QEDU[3], que apresenta possibilidades de sistematização dessas informações. A combinação dessas fontes possibilitou a construção de um panorama sobre a educação na RME-SP.

Considerando que os contextos de trabalho dos gestores, potencialmente, influenciam suas concepções, procedemos a uma caracterização de cada uma das escolas onde trabalhavam, mediante **análise de documentos** internos, como: Projeto Político Pedagógico (PPP), Livros de registro de reuniões pedagógicas, boletins de resultados da Prova Brasil e tratamento das taxas de rendimento – aprovação, reprovação e abandono. Documentos oficiais, leis, decretos, notas lançadas na imprensa e materiais sobre as avaliações externas distribuídos para as escolas, foram, também, analisados. Esse braço da pesquisa permite a triangulação de dados que reforçam ou confrontam as informações fornecidas.

A **pesquisa de campo** realizada nessas três escolas da RME-SP produziu resultados que se referem a uma amostra intencional que, embora não possam ser generalizados para o conjunto das escolas, podem, por seu turno, apontar para problematizações e hipóteses de tendências mais amplas e que podem servir de orientação para novas pesquisas. Adicionalmente, esse estudo pode contribuir para futuras investigações com os instrumentos e procedimentos empregados.

Atendendo ao código de ética de pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), para efeito desse estudo, as escolas receberam os nomes fictícios Escola Azul, Escola Verde e Escola Amarela, por se situarem nas zonas norte, sul e oeste, respectivamente, preservando assim a identidade da amostra e dos sujeitos informantes.

Para a pesquisa de campo, foram explorados, também, roteiros de observações e questionários, aplicados em **entrevistas** coletivas e individuais com membros de equipes gestoras, com o propósito de cobrir tensões apontadas pela literatura a respeito dos usos dos resultados das avaliações externas pelas escolas, como: grau de conhecimento sobre as avaliações externas e de apropriação de seus resultados pelas equipes gestoras; percepções sobre o modo como a escola vivencia e interage com as políticas de avaliação; formas de usos de tais avaliações; e temas arenosos a respeito das avaliações externas, como responsabilização, bonificação e formação para uso das avaliações.

O instrumento para a pesquisa foi criado e pré-testado previamente, e a aplicação do questionário ocorreu em dois momentos. A primeira parte do questionário foi realizada de forma coletiva, no intuito de promover uma aproximação mais amigável com os membros das

[3] Para consultar os dados disponíveis visite o portal do QEDU: www.qedu.com.br

equipes gestoras. Na segunda parte, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas individuais com cada membro da equipe, que foram gravadas e transcritas. De forma a assegurar um tratamento mais qualificado de alguns dados levantados, contamos com a consultoria[4] do Centro de Estatística Aplicada (CEA) do Instituto de Matemática e Estatística (IME).

Nota-se, com o delineamento da pesquisa, que as bases teóricas que consubstanciaram esse trabalho seguem duas vertentes: a primeira, na abordagem do lugar da avaliação no processo pedagógico, mais especificamente da avaliação externa, explorada com mais profundidade no primeiro capítulo. A segunda foi desenvolvida no segundo capítulo, no tocante às relações entre avaliações externas e gestão de escolas, incluindo um possível diálogo entre as avaliações internas e as externas, conforme concepção de Nevo (1998).

[4] A consultoria é um serviço oferecido a pesquisas internas e externas a USP. Para contar com esse apoio, faz-se necessário participar de uma seleção de projetos, com inscrição prévia realizada no semestre anterior à assessoria. O acompanhamento é realizado durante todo o semestre por alunos concluintes do curso de graduação acompanhado de um ou dois professores do Instituto, no caso deste trabalho o aluno responsável pelo relatório foi Fabiano Rodrigues Dias Cheque, orientado por Marcos Nascimento Magalhães e Márcia D'Elia Branco. Como produtos deste acompanhamento especializado, o pesquisador recebe relatório final com todos os dados tratados, além de apresentações que antecedem a entrega desse material, mas que viabilizam os primeiros escritos.

CAPÍTULO I
AVALIAÇÕES EXTERNAS: ASPECTOS GERAIS E SUAS IMPLICAÇÕES

Este capítulo destina-se a apresentar definições de avaliação, apoiando-se em conceitos que corroborem com os princípios de uso das informações geradas. Uma revisão da literatura sobre a circulação de ideias e modelos de avaliações externas, tanto no âmbito internacional como no nacional, situando o contexto sociopolítico de seu surgimento, bem como a caracterização de avaliações nacionais, em especial as que estão presentes na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), e o relevo adquirido por elas nas políticas educacionais, também são explanadas. As informações estão ancoradas na análise de documentos de circuitos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), na literatura nacional e internacional sobre o tema e na leitura de artigos, livros, teses e dissertações.

1.1. Avaliação educacional: alguns conceitos

A conceituação no âmbito da avaliação educacional revela uma pluralidade de definições e finalidades. Integrando o cotidiano escolar, tradicionalmente, "os exames constituem o instrumento de avaliação mais utilizado pelos docentes para avaliar seus alunos" (CASTILLO ARREDONDO e CABRERIZO DIAGO, p. 320). Originalmente, a avaliação esteve centrada no aluno, voltada para o processo de ensino e aprendizagem, como explicam Lukas Mujika e Santiago Etxeberría (2009, p. 120), ao ressaltarem que, "*en sus orígenes la evaluación educativa estaba centrada en el alumno, se llevaba a cabo al final del proceso de enseñanza-aprendizaje y tenía una función sancionadora*".

Atualmente, as possibilidades de objetos a serem avaliados também se multiplicaram, admitindo avaliação para além da aprendizagem dos alunos, como: processos de ensino, currículos, materiais pedagógicos, professores, escolas, sistemas de ensino e a própria avaliação. Adquirindo novos contornos no Brasil e no mundo, a avaliação passou a servir não mais apenas ao professor, mas também a outros sujeitos externos às escolas, por meio de adaptações em seu formato. Nas últimas décadas, os governos federal, estadual e municipal têm investido esforços em iniciativas para avaliar escolas por meio da produção de exames padronizados aplicados a uma grande quantidade de alunos.

Ainda que já tenham sido efetuados exaustivos levantamentos sobre esse campo conceitual, considera-se relevante uma apreciação e destacam-se três estudos que fornecem elementos significativos. Ristoff (2003) e Lammoglia (2013), que elencam contribuições

conceituais em avaliação educacional, demonstrando a complexidade e variedade de definições para esse termo; e Lukas Mujika e Santiago Etxeberría (2009), os quais também fazem um robusto levantamento de definições da década de 1950 até 2002, visitando diversos autores e obras e chegando a identificar 104 conceituações de avaliação. Recuperamos dessas contribuições, inicialmente, o trabalho de Tyler (1950, p. 69), que define avaliação como um "processo para determinar em que medida os objetivos educativos tem sido alcançado". Mais de uma década depois, Cronbach (1963, p. 672) afirma que avaliação se trata de "*proceso de recopilación de la información para tomar decisiones*". Stufflebeam e Skinkfield (1987, p. 183) a descrevem como "*proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones [...]".*

Esses estudos evidenciam a amplitude de definições em torno do tema em questão. As palavras julgar, aperfeiçoar, melhorar, mudar, revisar, *feedback* e planejar passeiam entre as diversas concepções exploradas. Também são encontradas as expressões: atribuição de valor, prestação de contas, cumprimento de objetivos, despertar de consciência, instrumento útil à administração educacional e orientação à tomada de decisões.

Nevo (1995, p. 11) define avaliação educacional como "*act of collecting systematic information regarding the nature and judgment but distinguishes between them*". Seu conceito combina descrição e julgamento, admitindo a coexistência entre eles, mas os distingue tratando descrição como coleta objetiva de dados e julgamento como elemento subjetivo, mas baseado em critérios previamente estabelecidos.

A leitura sobre esses conceitos remete aos vários modelos de avaliações educacionais já catalogados. Dentre os mais recorrentes encontramos: *avaliação somativa* (desenvolvida ao final do curso, como um produto final); *avaliação formativa* (destinada ao formador para revisões de programa ainda em curso ou para promover adaptações durante o processo); e *avaliação diagnóstica* (ocorre antes de iniciar qualquer tratamento, ideal para conhecer o nível da turma e planejar ação a partir dai).

Scriven (1967, p. 44) foi o primeiro autor a desenvolver reflexões em torno dos termos avaliação formativa e avaliação somativa, inicialmente voltado para avaliações de currículos. Para o autor, *"summative evaluation is an inescapable obligation on the Project director [...] and since 'formative evaluation is a necessary part of any rational approach to producing good results on the summative evaluation"*. Em sua visão, ambas parecem se complementar, podendo o tratamento formativo aprimorar os resultados para a avaliação somativa. Descrição de avaliação formativa e avaliação somativa também é apresentada por Nevo (2006), para

quem as avaliações possuem função formativa quando empregadas para o aprimoramento e desenvolvimento contínuo das atividades, e função somativa quando usada para prestar contas, responsabilizar, certificar e selecionar.

Hoffmann (1991, p. 56-7) indica o uso equivocado da avaliação, "como se bastasse apontar ao paciente sua doença sem lhe oferecer tratamento adequado!". Seu significado não se resume a sua aplicação ou ao seu resultado. Por isso a autora alerta para a utilização dos resultados das "avaliações como fundamento para a ação educativa", para acompanhamento do processo de construção do conhecimento. Contudo, mesmo reconhecendo-se a importância dos desdobramentos a partir de resultados de avaliação, isso já abarcaria tarefas mais propriamente do processo pedagógico como um todo, extrapolando a avaliação *stricto sensu*.

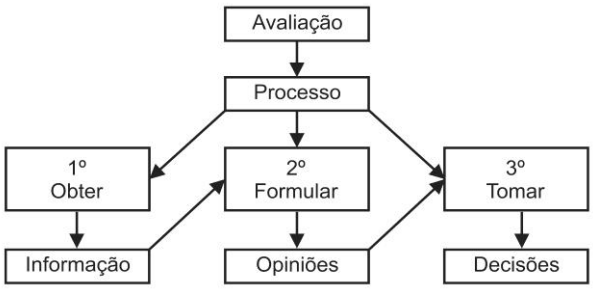
Já a avaliação diagnóstica é apresentada como "*una concepción cuyo objetivo es detectar las disfunciones o anomalías que se dan entre los alumnos en el proceso escolar*" (LUKAS MUJIKA e SANTIAGO ETXEBERRÍA, 2009, p. 120-1). Ideal para detectar diferenças entre alunos e definir pontos de partidas para a promoção de avanços na escolarização dos estudantes. Segundo os autores, a evolução deste conceito tem raízes no diagnóstico médico propriamente dito, antecedendo a atuação dos professores, no caso da educação, para orientar e guiar o tratamento do aluno ou turma.

Apesar das diversas definições de avaliação encontradas, características comuns podem ser identificadas, sintonizando as concepções com uma mesma finalidade: o desencadeamento de ações a partir dos resultados. Alavarse (2007, p. 160) defende que é preciso por a avaliação a serviço da aprendizagem, e

> Para tanto, a avaliação deve indicar e nortear os desafios que os alunos enfrentam, o que significa organizar o processo de ensino, inclusive as atividades complementares que se fizerem necessárias [...] avaliação não pode se confundir com a aprovação ou retenção de aluno. Sua única e exclusiva razão estaria em subsidiar sua aprendizagem.

Alavarse (Op. cit.) completa refletindo que, ao cumprir sua "função eminentemente educacional", se rompe com a falsa dicotomia entre ensino e avaliação, transvertido no fantasma da reprovação utilizada, indevidamente, como mecanismo para estabelecimento de relações de poder. Avaliar é, portanto, um processo que envolve a análise de dados obtidos, a produção de juízos de valor sobre eles e a utilização dos resultados alcançados na proposição e direcionamento de ações. Uma proposta de estrutura básica do conceito de avaliação é apresentada por Castillo Arredondo e Cabrerizo Diago (2009) e sintetiza o entendimento adotado neste trabalho a respeito da complexa atividade de avaliar, como exposto na Figura 1.

Figura 1 – Estrutura do conceito de avaliação



Fonte: Castillo Arredondo e Cabrerizo Diago (2009, p. 38)

A avaliação é compreendida como um processo desencadeado em três etapas. O primeiro passo seria a aplicação de procedimentos e instrumentos adequados para a obtenção de dados. O segundo, a formulação de juízos de valor fundamentados na análise das informações geradas, baseados em critérios preestabelecidos. E o terceiro, a utilização dessas informações para encaminhamentos ou orientação na tomada de decisões.

Nevo (2006) também advogou uma definição de avaliação que contempla julgamento e análise de uma dada realidade, com potencial de gerar consequências. É necessário que se reflita sobre o significado dos dados obtidos, elaborando juízos de valor sobre a medida, e propor possíveis ações a serem desenvolvidas a partir daí. Destarte, a avaliação deve ser pautada na reflexão e na ação, para que seja concebida como um processo avaliativo, de fato. Se nada for feito a partir do conhecimento dos dados, não haverá a conclusão do ciclo avaliativo, de acordo com a literatura que fundamenta o conceito adotado.

Observa-se a convergência de conceitos que contribuem para reforçar a ideia de que a avaliação se concretiza quando essas três etapas são cumpridas, fecundando o uso dessas informações. Por essa razão, a avaliação consiste num processo mais amplo que a mensuração, sendo a medida apenas uma de suas dimensões. Significar os resultados, interpretando-os e traduzindo-os em informações relevantes para seu uso com finalidade educacional e pedagógica, é onde se deve lançar luz.

1.2. Desenvolvimento das avaliações externas: sua presença no mundo, no Brasil e na Rede Municipal de Ensino do São Paulo

Este tópico foi construído na perspectiva da circulação de modelos educacionais como salientado por Hilsdorf (2006, p. 67), que aponta a tendência de influência internacional nas concepções educacionais, manifestando-se principalmente e tradicionalmente via publicações na imprensa. A autora sinaliza que

> […] as práticas modelares [...] tem o seu lugar nos países adiantados do centro-norte da Europa e nos Estados Unidos [...] eles assumem e põem em circulação as teorias e propostas pedagógicas por eles consideradas mais afinadas com a concretude da sua situação histórica, amplificando o fenômeno de circulação de idéias [...].

Vidal (2007) também ressalta que a disseminação de práticas se dava pelos congressos internacionais, os quais possibilitavam os relatos de experiências e exibições de novidades, e se verifica semelhanças no uso das mesmas ferramentas para disseminação e circulação dessas propostas. Com a finalidade de captar tais influências, consultou-se a literatura nacional e internacional sobre o tema das avaliações externas para mapear a trajetória de implementação das políticas de avaliação no Brasil, e constatamos que, desde a década de 1950, circulam ideias em torno das avaliações externas, presentes inicialmente nas discussões educacionais internacionais, inclusive com a divulgação do primeiro grande levantamento educacional em larga escala, o Relatório Coleman em 1966, que iniciou o debate sobre os determinantes do rendimento escolar. O estudo questionou a importância das variáveis da escola para o bom desempenho do aluno, indicando um peso muito maior de fatores externos, como antecedentes culturais e econômicos dos estudantes, assim como também frisou Brandão (1983).

As avaliações externas, de acordo com Shadish, Cook e Levinton (1991, p. 21), "têm raízes no rápido crescimento econômico nos Estados Unidos (EUA), após a II Guerra Mundial", pois o avanço das políticas sociais no período pós-guerra e a preocupação da promoção do bem-estar social propiciaram grandes investimentos para avaliação de programas nas décadas de 1960 e 1970. Tais avaliações surgiram nesse período justamente para verificar se os recursos destinados estão sendo aplicados para os devidos fins, como forma de controlar os gastos públicos e validar programas. Adicionalmente, a pesquisa educacional acentua-se e acaba legitimando a demanda por avaliações.

Nevo (2006) afirma que, em meados das décadas de 1960 e 1970, com o aumento da demanda por avaliações de projetos e programas educacionais, as avaliações ampliam seus

horizontes, ultrapassando as barreiras da sala de aula e expandindo-se para o sistema educacional. Na década de 1970 expandiu-se para a Europa e somente nos anos 80 atinge a Ásia e a Oceania. Na década de 90, em praticamente todos os países da América Latina, são criados sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem.

Assim, a avaliação, tradicionalmente presente no ambiente escolar teve sua participação nos debates educacionais fortalecida com a entrada nas escolas de outra modalidade de avaliação educacional - a avaliação externa, assim chamada por uma característica que lhe é peculiar: a distância do sujeito que as conduz, incluindo atividades de elaboração, organização e/ou aplicação realizadas por atores de fora das escolas, em relação aos profissionais que atuam mais constantemente em seu interior (SCRIVEN, 1967; MADAUS, 1988; SATTERLY, 1994). Assim, observa-se que o grau de exterioridade seria definido pelo grau de participação dos profissionais da escola, podendo ser mais próxima ou não, conforme os sujeitos envolvidos. Satterly (Op. cit., p. 53), a esse respeito, destaca que a avaliação externa configura uma prática de "*assessment where the tasks are set by someone outside the school or college, even though the marking may be carried out by the teacher or lecturer*". Outra característica dessas avaliações externas é a possibilidade de expandi-las para grandes contingentes, abrangendo conjunto de escolas ou alunos de locais diversos, seja de forma censitária ou amostral, sendo, por esse motivo, também denominadas avaliações *em larga escala*. Nesse caso, para permitir comparabilidade dos resultados entre as unidades avaliadas, são utilizadas metodologia, procedimentos e instrumentos *padronizados*, no intuito de garantir, inclusive, a maior objetividade possível.

Embora a década de 1930 seja um marco no reconhecimento da intenção do Estado em desenvolver pesquisas e estudos na perspectiva de subsidiar a política educacional, foi só no final da década de 1980 que uma coleta de dados nos moldes de um sistema nacional de avaliação foi organizada no Brasil. Segundo Freitas (2007, p. 51),

> [...] foram necessárias mais ou menos cinco décadas para que a avaliação (externa, em larga escala, centralizada e com foco no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino) viesse a ser introduzida como prática sistemática no governo da educação básica brasileira.

Ainda que pesquisas apontem a aplicação de testes em larga escala a partir da década de 1950, quando as avaliações ganharam papel adicional: diagnosticar e monitorar a qualidade do sistema educacional. Conforme Fernandes e Gremaud (2009), e Bonamino (2002), apenas na década de 1980 começaram a ser desenvolvidas iniciativas para se conhecer o sistema educacional brasileiro. Segundo Horta Neto (2007, p. 6), "os primeiros estudos com o objetivo de se estabelecer um sistema de avaliação ocorreram dentro do Programa de

Educação Básica para o Nordeste Brasileiro (Edurural), lançado em 1980”. A partir de então, o desempenho dos alunos nas provas de rendimentos acadêmicos começou a ser utilizado para medir o impacto de programas e políticas e passou a ser considerado como uma das dimensões da qualidade do ensino.

Em 1984, a Secretaria Nacional de Educação Básica (Seneb) delineia o Projeto Nordeste, desenvolvido em parceria com o Banco Mundial, com os governos estaduais e o governo federal, que também segue a mesma linha de avaliação sistemática do desempenho do aluno. Já em 1987, o Inep ensaiou ampliar a coleta de informações por meio de contrato com a Fundação Carlos Chagas (FCC). Estudava-se a criação de um programa externo de avaliação do rendimento de alunos de escolas de 1º grau da Rede Pública. No ano de 1988, o MEC, por intermédio da Seneb, decide criar mecanismos de avaliação da educação que fossem aplicados em todo o Brasil, ampliando-se a abrangência da avaliação proposta pelo Projeto Nordeste.

Surge assim o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (Saep). A aplicação do teste-piloto ocorreu em 1988, nos estados do Paraná e do Rio Grande do Sul, com vistas à sua aplicação em nível nacional no início de 1989. Entretanto, a primeira aplicação teve de ser adiada para 1990 devido a problemas orçamentários. Em 1991, o Saep passa a se chamar Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), de maneira a se adequar à nomenclatura da Constituição Federal (Ibid., 2007).

Sistema de Avaliação da Educação Básica

O Saeb representa, então, a primeira iniciativa de se avaliar a educação em nosso país. Diante da experiência bem sucedida, busca-se sua institucionalização como um processo nacional de avaliação pela Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994. Tal Portaria determinava que o sistema fosse dirigido por um Conselho composto pelo presidente da Secretaria de Educação Fundamental, pelo Inep, pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica, pelo presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), pelo presidente da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e por um representante dos secretários de educação dos municípios das capitais.

Criado pelo MEC e operacionalizado pelo Inep, mediante empresa contratada, o Saeb tem periodicidade bienal, aplicada sempre nos anos ímpares e, geralmente, no segundo semestre. Seus resultados são divulgados no ano seguinte da aplicação por vários estratos, dependendo de sua configuração em cada edição, normalmente por município, estado, região e Brasil. Avalia uma amostra aleatória de turmas e de escolas, públicas e particulares, com no

mínimo dez estudantes por turma, localizadas em área urbana e rural do Brasil. O grupo avaliado corresponde aos alunos do 5º e 9º anos[5] do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, por representarem a conclusão dos ciclos de escolarização, possibilitando a verificação do impacto da escola na vida de seus alunos e não a influência dos anos de vida. No âmbito da zona rural, são avaliados apenas os alunos do 5º ano, com exceção dos alunos de escolas rurais da Região Norte, que não participavam da amostra. Trata-se de uma avaliação externa em larga escala e de sistema, conforme encontramos em documento do Inep (BRASIL, 2013), cujo objetivo é o de

> [...] realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do aluno, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado. As informações produzidas visam subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino.

Para tanto, os componentes curriculares avaliados são Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática[6] (foco em resolução de problemas). Em edições anteriores a 2001, outros componentes foram objeto de avaliação. As provas não analisam currículo e sim competências e habilidades nessas duas áreas do conhecimento. Haddad (2008, p. 11-12) argumenta que esses "conteúdos asseguram formação básica comum", possibilitando a medição no âmbito nacional. Porém, há que se discutir no Brasil a permanência exclusiva de Língua Portuguesa (leitura) e Matemática (resolução de problemas) nas avaliações.

Segundo informações disponíveis no sítio do Inep, as provas são elaboradas a partir de Matrizes de Referência, que reúnem o conteúdo avaliado em cada disciplina e série, descrevendo competências e habilidades a serem avaliadas e orientações para a elaboração de itens. Essas matrizes foram construídas com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), nas propostas curriculares dos estados brasileiros e de alguns municípios, além de validadas em consultas a especialistas. Para o estabelecimento das matrizes, também foram consultados professores de escolas municipais, estaduais e privadas que lecionam nos anos escolares e nas disciplinas avaliadas, além de serem analisados os livros didáticos mais utilizados. Vale ressaltar que as matrizes de referência não englobam todo o currículo escolar, mas representam um recorte construído por essa negociação definindo um comum acordo

---

[5]Seguiremos a alteração expressa na Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

[6]Nas edições anteriores de 1997 e 1999, o Saeb foi composto também por provas de ciências no Ensino Fundamental e Ciências (Física, Química e Biologia), História e Geografia, no Ensino Médio. A partir de 2001 e se manteve nas demais edições. Devido a forte correlação dos resultados com os de português e matemática e por custar mais caro, a partir de 2001 optou-se por avaliar apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática e tal formato se manteve nas demais edições.

com base no que pode ser aferido por meio dos instrumentos utilizados no Saeb. Por isso, a educação não deve se limitar ao que é cobrado nos testes em larga escala. O material está disponível *online* e também foi enviado para as secretarias estaduais e municipais de Educação e para as escolas públicas da educação básica.

O Saeb utiliza, como instrumentos de coleta de dados, provas padronizadas compostas por itens de múltipla escolha e questionários socioeconômicos e culturais. Estes são respondidos por professores dos anos e componentes avaliados, diretores, alunos e aplicadores. São instrumentos que reúnem um conjunto de informações que permitem levar em consideração o contexto dos alunos e da escola, possibilitando, a partir desses dados, o desenvolvimento de estudos dos fatores associados ao desempenho dos alunos. Os resultados das provas são expressos na Escala Saeb, uma escala métrica para cada disciplina, que varia de 0 a 500, com interpretação pedagógica por níveis descritos por cortes de 25 pontos nessa escala. A partir de 1995, adotou-se a Teoria da Resposta ao Item (TRI) para o processamento dos resultados, permitindo a comparabilidade da série histórica construída desde então.

O rigor técnico e operacional das avaliações externas é um aspecto necessário para dotá-las de confiabilidade com respeito às informações por elas levantadas, o que, em decorrência, pode contribuir para a legitimidade política dessas avaliações. Os aplicadores são treinados e capacitados para manter os critérios e a padronização dos testes em todas as regiões do país, e datas e horários das provas também seguem o mesmo parâmetro. Os itens utilizados nas provas são elaborados por especialistas e submetidos a revisores, a pré-testagem e calibragem para, somente então, comporem as edições oficiais com seus resultados. Com as dificuldades operacionais de uma avaliação de porte nacional, exige um árduo trabalho de elaboração, impressão e aplicação das provas, correção, processamento e análise de dados. Por esta razão, o Instituto optou pela terceirização desses serviços por meio de licitação de empresas. Isto posto, fica claro que tais avaliações levantam informações importantes relacionadas à aprendizagem dos alunos, esforço este que não deve ser ignorado.

Uma reforma no Saeb foi apresentada na Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, cuja proposta era a de desdobrá-lo em dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil. Segundo Vieira (2008, p. 115) essa medida se deu

> [...] face à diversidade e singularidade dos diferentes sistemas educacionais existentes no país, a forma como o SAEB vinha sendo realizado até 2003 não atendia às demandas de informações, principalmente dos municípios e escolas que não se reconheciam nos resultados. Para suprir essa lacuna e

> visando a obtenção de indicadores por unidade escolar, a abrangência deste exame foi ampliada [...].

A Aneb mantém os objetivos originais do Saeb, garantindo a continuidade da série histórica dos dados de proficiência dos alunos das escolas privadas. Já a Anresc é uma iniciativa capaz de tornar a avaliação mais detalhada, em complemento à avaliação já promovida pela Aneb, abrangendo escolas públicas federais, estaduais e municipais. É a primeira avaliação censitária que expande o alcance dos resultados, oferecendo dados para o Brasil, estados, municípios e para cada escola participante. Vale ressaltar que os resultados expressam a média do desempenho dos alunos e sua distribuição, não sendo fornecida a proficiência de cada respondente.

Prova Brasil

A Prova Brasil foi aplicada pela primeira vez em 2005, tendo como público-alvo as escolas da rede pública urbana de ensino com no mínimo 30 alunos matriculados no 5º ano no 9º ano do ensino fundamental. A partir de 2007, o critério quantitativo caiu para 20 estudantes matriculados, ampliando a abrangência geográfica para atendimento das áreas rural e urbana, contemplando comunidades com reduzida população escolar. As escolas públicas rurais que ofertavam o 5º ano do ensino fundamental passaram a participar da avaliação e, na edição seguinte de 2009, a cobertura estendeu-se também para os 9º anos. Conforme discurso oficial do MEC e Inep, a Prova Brasil objetiva (BRASIL, 2013)

> [...] auxiliar [...] os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar, no estabelecimento de metas e na implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino.

Desse modo, percebe-se que tanto a Aneb quanto a Anresc são apresentadas como avaliações em larga escala desenvolvidas pelo Inep/MEC, que objetivam, segundo seus formuladores, avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro. Essa verificação é feita a partir do rendimento de estudantes em testes padronizados e questionários socioeconômicos.

Recentemente, foi publicada Portaria do MEC de nº 482, de 07 de junho de 2013, criando mais uma avaliação externa, como novo desdobramento do Saeb, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Trata-se de uma avaliação censitária, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público, a ser aplicada anualmente ao final do Ciclo de Alfabetização, fornecendo informações sobre o nível de alfabetização e letramento dos alunos

e sobre as condições intra-escolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem, divulgando resultado para cada unidade escolar. Essa medida vai ao encontro da concretização de aspectos da Portaria MEC Nº 867, de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), reafirmando o compromisso de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, com aferição dos resultados por exame periódico específico. Embora ainda não esteja em vigor, agregamos esta informação para salientar a ampliação do espaço adquirido pelas avaliações externas. Neste período, também vendo sendo discutida a criação de indicadores para a educação. A Figura 2 sintetiza a estrutura do Saeb hoje.

Figura 2 – Estrutura do Saeb

Fonte: Inep.

Observa-se, ainda, a multiplicação de testes em redes estaduais e municipais, com princípios semelhantes aos das avaliações nacionais. Pesquisa realizada por Oliveira e Sousa (2007) detectou que as avaliações externas estaduais são uma tendência que vem se consolidando no Brasil nos últimos 20 anos, confirmada em estudos nos de Lopes (2007), Alves (2009), Brooke (2011) e Oliveira (2012), que alimentam, entre outros aspectos, o debate sobre o uso dos resultados e da própria influência das avaliações externas no cotidiano de escolas e redes de ensino, com destaque para elementos relativos ao currículo e à gestão de unidades educacionais.

Esse movimento pode ter sido intensificado por fatores como a influência da Prova Brasil, que passa a fornecer dados por escola, o surgimento do Ideb, que alimenta em seu bojo possibilidades de financiamento pelo PDE, e a lentidão na divulgação dos resultados das avaliações nacionais. A pressão por rendimentos mais encorpados pode ter levado estados e municípios a criarem suas próprias avaliações, além da própria Portaria Nº 1.795, de 27 de dezembro 1994, que determina que o Conselho do Saeb é responsável pela elaboração do Plano Nacional de Avaliação da Educação Básica, **definindo padrões que permitam estabelecer articulação entre avaliações de âmbito local, estadual e nacional. Desta forma, o Saeb transforma-se em parâmetro técnico, metodológico e instrumental** para as

demais avaliações (FREITAS, 2007, grifo nosso). Concluindo estudos sobre as características de sistemas de avaliação implantados em cinco estados (Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraná e Pernambuco), Bonamino e Bessa (2004, p. 77) afirmam que:

> [...] percebe-se que a interação com o Inep/MEC, especialmente com o Saeb, tem papel fundamental no movimento dirigido para a consolidação de sistemas estaduais de avaliação, além de contribuir diretamente para a implantação da metodologia e da tecnologia para a construção e análise dos programas de medidas educacionais.

Pesquisa sobre a crescente ampliação dos sistemas de avaliação em larga escala pelos estados brasileiros, encomendada pela Fundação Victor Civita, mostra que 18 estados e o Distrito Federal desenvolveram sistemas similares no período de 1992 a 2011. Contudo, quando compilados, os estudados supracitados evidenciam que esta política é marcada pela descontinuidade das ações, pois o tempo de vigência dessas iniciativas é intermitente ou interrompido ao longo dos anos. A sobreposição de avaliações emerge situações a serem investigadas. Escolas municipais de São Paulo, por exemplo, foram submetidas, até 2013, aos exames da Provinha Brasil, Saeb/Prova Brasil, Prova São Paulo, Prova da Cidade, Sondagem dos níveis de alfabetização, além do Programa Internacional para Avaliação de Estudantes (Pisa), mais indiretamente. Supõe-se que a intensa presença de avaliações nas escolas possa interferir, de algum modo, na dinâmica dos trabalhos internamente realizados. Como um adendo deste trabalho, sistematizamos informações relevantes para uma compreensão de características gerais de tais avaliações em uma espécie de glossário disponível no apêndice. Dentre as iniciativas na RME-SP, vale destacar a Prova São Paulo.

Prova São Paulo

Criada em 2005 pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), regulamentada em 2006 e aplicada pela primeira vez em 2007, a Prova São Paulo é uma avaliação externa e de larga escala, com periodicidade anual sob responsabilidade do Núcleo de Avaliação Educacional da Secretaria Municipal de Educação e operacionalizada por empresa contratada por concorrência pública. Os componentes curriculares avaliados de 2007 a 2010 foram Língua Portuguesa e Matemática, acrescidos em 2011 e 2012 das disciplinas vinculadas às Ciências Naturais. Além da prova com itens de múltipla escolha, é composta por questionários de hábitos de estudo, para os alunos; socioeconômico para os pais; e questionários para professores, coordenadores pedagógicos, diretores de escola e supervisores escolares.

A Prova foi censitária para alunos dos seguintes anos: 3º ano do ensino fundamental de nove anos ou 4º ano do ciclo I do Ensino Fundamental de oito anos; 3º e 4º ano do ciclo I PIC; alunos do 1º ano do ciclo II que, no ano anterior, tiveram proficiência abaixo de 150 em Língua Portuguesa; 2º ano do ciclo II; e 4º ano do ciclo II. É amostral para alunos do 4º ano do ciclo I do Ensino Fundamental de nove anos; ou 3º ano do ciclo I do Ensino Fundamental de oito anos, alunos do 1º ano do ciclo II novos ou que, no ano anterior, obtiveram proficiência maior ou igual a 150 em Língua Portuguesa; e 3º ano do ciclo II.

De acordo com os objetivos declarados na Lei que o embasou, o sistema deveria ser capaz de: auxiliar a SME-SP na tomada de decisões quanto à política educacional do município; fornecer informações que possam subsidiar a estruturação de formações continuadas do magistério; reorientar e aprimorar as propostas pedagógicas; e permitir a articulação dos resultados com o planejamento no âmbito escolar (SÃO PAULO, 2005). A Prova apresentou variações no decorrer dos anos, envolvendo desde a quantidade de itens até os componentes curriculares avaliados e a população de alunos avaliada. Além de utilizar o instrumento de testagem das proficiências dos estudantes, aplicam-se questionários aos alunos, professores e gestores, a fim de coletar dados e informações sobre as condições intra e extraescolares que possam afetar o ensino (MOSOLINO, 2013).

Possui uma matriz de referência para a avaliação do rendimento escolar do ensino fundamental (SÃO PAULO, 2007 e 2011), e uma escala de proficiência baseada na do Saeb, o que permite comparação com outras redes de ensino. Utiliza a Teoria Clássica de Testes (TCT) e a Teoria da Resposta ao Item (TRI) para análise dos resultados, que são disponibilizados para as unidades educacionais a partir de relatórios gerais e boletins individuais dos alunos. Em relação à forma de divulgação de seus resultados, não houve nenhuma forma de publicação aberta. Cada Unidade Escolar recebia um relatório pedagógico completo, detalhado por turma e por aluno, e as famílias também recebiam um boletim individualizado em suas residências. De 2007 a 2009 também foram publicados, no portal da SME, os relatórios pedagógicos da prova, que apresentam o padrão de desempenho geral da Rede nos respectivos anos.

Em termos de relevância no campo das políticas de avaliação, há que se destacar também o papel que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) ocupa.

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Criado em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) surge da necessidade de estabelecer um indicador de qualidade e critérios para o monitoramento

permanente do sistema de ensino brasileiro, como ressalta Fernandes (2007), que conduziu à proposta de criação de um índice nacional padronizado que possibilitasse conhecer o desempenho educacional do país. Reúne, em um só indicador, conceitos importantes, ainda que existam divergências sobre isto, para o debate sobre a qualidade da educação: taxa de aprovação, indicador que exerce influência sobre a eficiência do fluxo, e médias de desempenho nas provas padronizadas. Os dados sobre aprovação são obtidos por meio do Censo Escolar[7], informações que são fornecidas pelas próprias escolas, e as médias de desempenho nas avaliações, a partir dos resultados do Saeb – para as escolas privadas do Ensino Fundamental e públicas do Ensino Médio (Ideb estadual e nacional) – da Prova Brasil – para todas as escolas públicas de ensino fundamental (Ideb de escolas e municípios).

O índice varia de 0 a 10, conceito comumente utilizado nas escolas, visando a facilitar o entendimento de seus resultados, com metas bienais de desenvolvimento educacional para as redes municipais, estaduais e federal de ensino, e que possibilitam visualização e acompanhamento de mudanças qualitativas no sistema educacional brasileiro. O índice surge na esteira de preocupações com a temática da avaliação a partir de políticas definidas pela União, tornando-se ferramenta de acompanhamento do eixo do PDE que introduz o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, assinado por todos os 5.565 municípios brasileiros em 2008. Almeja que, em 2021, o Ideb do Brasil nas séries iniciais do ensino fundamental seja 6,0 (seis) – média que corresponde aos países desenvolvidos que ficaram entre os 20 mais bem colocados no mundo – em comemoração ao bicentenário da Independência. O tempo para o cumprimento da meta 6,0 estabelecida oficialmente para cada fase de ensino encontra-se na tabela abaixo.

Tabela 1 – Metas nacionais do Ideb por fase de ensino

Fase de ensino	(I) Ideb 2005	(II) Meta Ideb – Brasil (rede pública e privada)	(III) Ano de alcance de meta
1ª fase do ensino fundamental	38	6,0	2021 (t=16)
2ª fase do ensino fundamental	35	6,0	2025 (t=20)
Ensino Médio	34	6,0	2028 (t=23)

Fonte: Inep.

A definição deste parâmetro técnico teve como referência a média dos sistemas em países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). A

[7]Principal instrumento de coleta de informações sobre ensino regular (educação Infantil e ensinos fundamental e médio), educação especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Abrange dados sobre os estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar da educação básica.

comparação internacional só foi possível graças a parâmetros técnicos de compatibilização[8] entre a distribuição das proficiências observadas no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) e no Saeb. Tal metodologia propiciou a possibilidade de comparação com avaliações internacionais. Fernandes (2010, p. 87, grifo nosso) pondera que há limites nessa compatibilização, como

> […] o fato de as duas **avaliações não estarem na mesma escala de proficiência e não possuírem itens comuns**. Outra limitação que deve ser considerada está relacionada às **diferenças existentes nas matrizes de referência**, especialmente na prova de Leitura, que no Saeb avalia os conhecimentos do aluno em "língua portuguesa", com ênfase em leitura enquanto o PISA avalia a "capacidade de leitura" de forma a contemplar todos os países participantes.

O Inep divulgou uma série de notas informativas, disponíveis *online*, entre elas nota técnica que explica a metodologia de compatibilização de desempenhos do Pisa com a escala do Saeb e a metodologia utilizada para o estabelecimento das metas. A meta nacional norteia todo o cálculo das trajetórias intermediárias individuais. As projeções dos estados, municípios e escolas são definidas de forma diferenciadas. Cada sistema deve evoluir segundo pontos de partida distintos e com esforço maior daqueles que partem em pior situação, com um objetivo implícito de redução da desigualdade educacional (INEP, 2011).

Embora proclamada no próprio documento de criação do Ideb, a "facilidade" de compreensão do índice é questionada visto a exigência de certa desenvoltura no campo da estatística para a compreensão de sua fórmula e cálculo. Para calcular a nota média padronizada em Matemática e Língua Portuguesa, por exemplo, é necessário recorrer à nota técnica explicativa laçada pelo Inep. A partir da média e desvio padrão das proficiências no Saeb de 1997 (ano em que a escala foi definida), calcularam-se, para cada etapa de ensino, considerando as diferentes disciplinas avaliadas no exame, os limites inferior e superior (BRASIL, 2007), cujas informações estão sintetizadas nas Tabelas 2 e 3.

Tabela 2 – Média e Desvio Padrão de Matemática e Língua Portuguesa

	Matemática		**Língua Portuguesa**	
Série	**Média**	**Desvio Padrão**	**Média**	**Desvio Padrão**
4ª do EF	190.8	44	186.5	46
8ª do EF	250.0	50	250.0	50
3º do EM	288.7	59	283.9	56

Fonte: MEC/Inep

[8]A Teoria de Resposta ao Item (TRI) é um modelo matemático que permite pôr itens e alunos em uma mesma escala de pontuação, recurso utilizado em várias avaliações nacionais e internacionais (Saeb, Enem e Pisa), o que possibilita comparação entre os resultados obtidos.

Tabela 3 – Limite Inferior e Superior de Matemática e Língua Portuguesa

Série	Matemática		Língua Portuguesa	
	Limite Inferior	**Limite Superior**	**Limite Inferior**	**Limite Superior**
4ª do EF	60	44	186.5	46
8ª do EF	100	50	250.0	50
3º do EM	111	59	283.9	56

Fonte: MEC/Inep

A nota padronizada em cada componente avaliado é calculada a partir da seguinte fórmula:

$$Nota\ padronizada = \frac{Nota - Lim_{Inf}}{Lim_{Sup} - Lim_{Inf}} \times 10$$

Onde:

Nota é o resultado obtido no componente de Língua Portuguesa ou Matemática para o segmento avaliado.

$Lim_{Inf} =$(Limite inferior), de acordo com os valores definidos para anos iniciais ou finais, conforme o segmento avaliado.

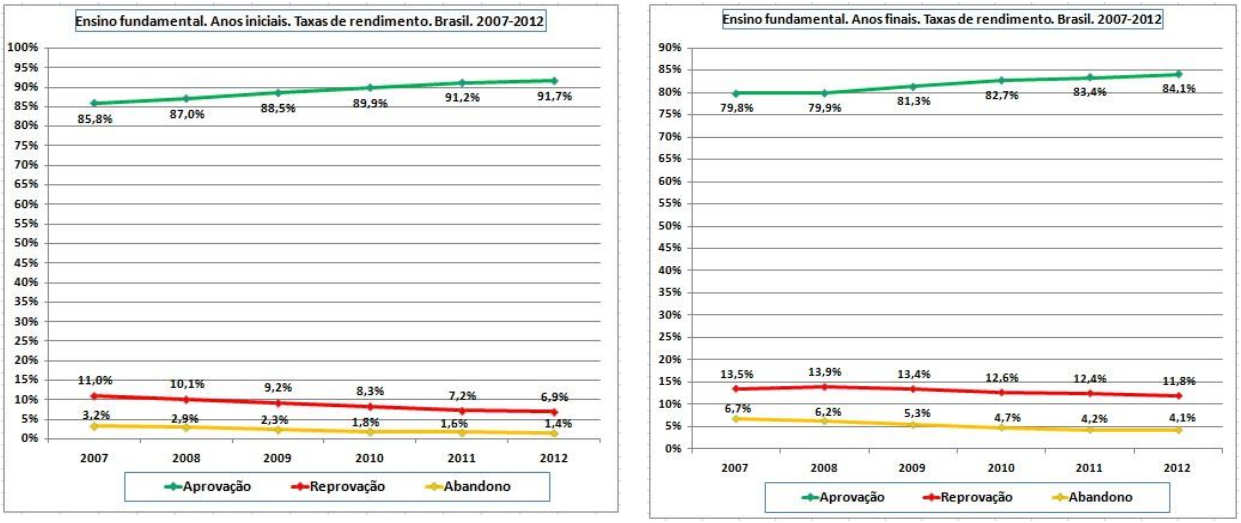
$Lim_{Sup} =$Limite superior de acordo com os valores definidos para anos iniciais ou finais, conforme o segmento avaliado.

Essa informação, juntamente com a taxa média de aprovação nas séries que compõem o segmento avaliado, integram o cálculo do Ideb. Por meio de diferentes cálculos elaborados a partir da fórmula-base, é possível identificar a relação entre proficiência e tempo médio de conclusão de uma etapa, observar as repetências em detrimento aos avanços na proficiência dos alunos aprovados e dos alunos retidos. A fórmula do índice utiliza os chamados *trade-off* (taxa de troca), que condicionam a melhora/piora de um indicador ao outro, obrigando redes e escolas a melhorarem as duas dimensões do indicador simultaneamente para elevar a nota (FERNANDES, 2010, p. 8). Desta forma, o índice estimularia uma preocupação maior com a garantia do direito a educação para todos à medida que direciona a atenção da escola para o desempenho e o rendimento dos alunos. O índice foi criado baseado na filosofia de que o sistema educacional ideal é aquele em que todas as crianças e adolescentes têm acesso ao ensino, não desperdiçam tempo com repetências, não abandonam a escola e aprendem (Op. cit., p. 16). Nesse sentido, o autor revela que

> O índice incentiva as unidades escolares a operarem com baixas taxas de reprovação, a não ser que repetências tenham um forte impacto positivo no aprendizado dos alunos, sejam eles repetentes ou não. Assim, para que o Ideb de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente à sala de aula.

Ao compreender esses elementos para a composição de sua nota, o Ideb adota uma ideologia implícita de fixar os alunos nas escolas e fazer com que eles aprendam. Em relação aos seus componentes, o Ideb contempla elementos importantes para a qualidade da educação (aprendizagem e fluxo), desafios a serem enfrentados para que o país avance na educação, conforme evidencia o Gráfico 1 com as taxas de rendimento de 2007 a 2012.

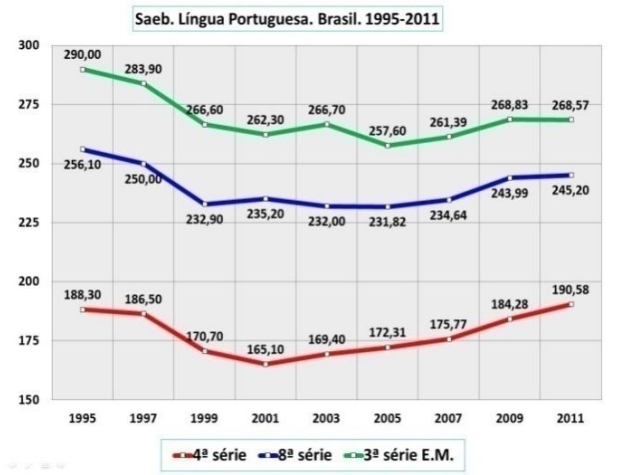
Gráfico 1 – Taxas de Rendimento de escolas públicas brasileiras 2007-2012

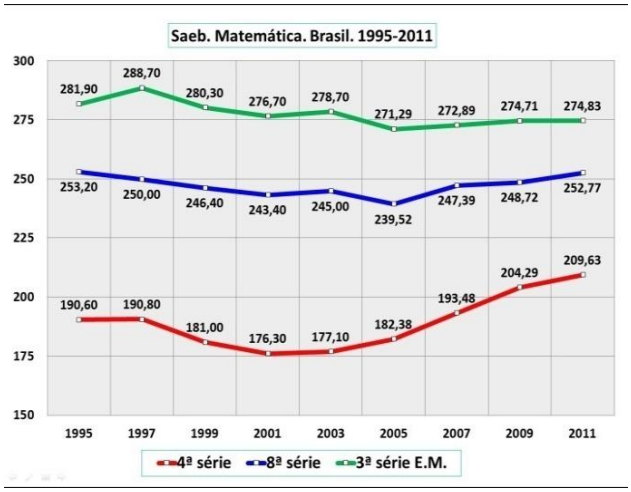


Percebe-se que, de 2007 para 2012, houve uma crescente na taxa de aprovação nas duas etapas do Ensino Fundamental, com salto de 85,8% para 91,7% nos anos iniciais e de 80% para 84% nos anos finais. A gradativa redução nas taxas de reprovação e abandono também é uma tendência nas duas fases, embora mais tímida nos anos finais. Paulatinamente o cenário vem melhorando. Em 2012, a cada dez alunos matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas brasileiras, em torno de nove eram aprovados e "apenas" um estudante ou era reprovado ou abandonava os estudos.

Observando o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática no Saeb de 1995 a 2011, é possível verificar problemas em relação à aprendizagem dos alunos nas disciplinas, consideradas básicas.

Gráfico 2 – Desempenho do Brasil no Saeb de 1995 a 2011





Constata-se uma elevação na pontuação de 2005 para 2011 nos dois componentes avaliados nas etapas em destaque. Verifica-se também uma coerência entre as pontuações obtidas em cada fase, dado o maior tempo de exposição aos conteúdos escolares, mas a distância entre os resultados alcançados diminui dos anos finais do ensino fundamental para o ensino médio. Vale relembrar também que a escala Saeb varia de 0 a 500, o que indica que ainda temos que bastante trabalho para atingir patamares mais elevados.

Os resultados do Ideb, de modo geral, vêm demonstrando a superação das projeções e, se continuar nesse ritmo, o país poderá atingir as metas antes do previsto. O quadro a seguir mostra os resultados do índice de 2005 a 2011 e algumas projeções feitas para o Brasil até 2021.

Tabela 4 – Resultados e metas do Ideb para o Brasil

	Ideb observado				**Metas**				
Total	**2005**	**2007**	**2009**	**2011**	**2007**	**2009**	**2011**	**2013**	**2021**
Anos Iniciais EF	3.6	4.0	4.4	4.7	3.6	4.0	4.4	4.7	5.8
Anos Finais EF	3.2	3.5	3.7	3.9	3.3	3.4	3.7	4.1	5.2

Fonte: MEC/Inep

Como é possível observar, o Ideb indica que a educação no Brasil está evoluindo, embora em ritmos diferenciados. O resultado dos anos iniciais aumentou mais que o dos anos finais nas quatro edições. Verifica-se uma evolução, nos anos iniciais, de 11% de 2005 para 2007, de 10 % de 2007 para 2009 e de 7% de 2009 para 2011. Já em relação aos anos finais observa-se uma evolução da ordem de 9% de 2005 para 2007, de 6% de 2007 para 2009 e de 5% de 2009 para 2011.

Os resultados nas avaliações externas e índices educacionais têm evoluído, embora com algumas oscilações e em ritmos diferenciados para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, movimento que está diretamente relacionado a esforços dos profissionais que atuam nas escolas. O Inep lançou nota em seu sítio comemorando o fato de o Brasil ter atingido "as metas estabelecidas em todas as etapas do ensino básico – anos iniciais e anos finais do ensino fundamental e ensino médio", no Ideb de 2011. Nos anos iniciais do ensino fundamental a meta nacional foi alcançada por 4.060 dos 5.222 municípios que tiveram sua nota calculada, ou seja, 77,5%. Nessa etapa do ensino, a oferta é prioritariamente das redes municipais, que concentram 11,13 milhões de matrículas, quase 80% do total.

Nos anos finais, a passos menores, o Ideb geral também ultrapassou a meta proposta para 2011. Do total de municípios avaliados cerca de 4,3 mil (62,5%) atingiram as metas, que foram superadas também em todas as regiões do país. Vale ressaltar que nas três etapas o Ideb vem sendo superado pelas redes públicas, estaduais e municipais de ensino nas quatro edições. Entretanto observa-se que a rede privada não atingiu a meta em 2009 e 2011 para os anos finais e ensino médio e nem em 2011 para os anos iniciais do ensino fundamental.

A tendência de redução de crescimento ao longo das edições e do próprio processo de escolarização se deve ao aumento no grau de dificuldade. O alcance e/ou superação da meta passam a serem não os únicos desafios, manter-se nos patamares já alcançados também exige esforços significativos. Os efeitos desse progresso na educação, entretanto, não são imediatos. A expectativa é de que esta melhora nos anos iniciais passe a refletir também no comportamento dos outros segmentos.

A princípio, a leitura mais comum que se faz do índice é observar se ele cresceu ou diminuiu e verificar se atingiu determinada meta ou não. Porém, ele também abriga outras possibilidades de interpretação, como a comparação com as demais escolas ou instâncias municipal estadual ou federal e o acompanhamento de como sua trajetória se comporta nas demais edições. É possível ainda decompor o Ideb, o que permite identificar se o crescimento no índice é oriundo de aumento na taxa de aprovação ou no rendimento em Língua Portuguesa ou Matemática, por exemplo. A combinação desses tratamentos enriquece a análise do indicador favorecendo seu uso pedagógico dessas informações pelas escolas.

Embora haja possibilidade de efetuar "manobra de manipulação" para melhorar o índice, como aumentando a taxa de aprovação dos alunos em todo o ciclo de escolarização testado, por exemplo, há um limite nisso. Superado o problema da reprovação, a escola precisará se debruçar sobre outro desafio, o de melhorar o desempenho nos testes para continuar evoluindo. Assim, não basta fixar o aluno na escola, mas fazer também com que ele

aprenda, estimulando a preocupação com a garantia do direito a educação para todos. Assim, também não basta que o bom desempenho seja para poucos ou que a melhora seja devido a investimento nos "alunos mais fortes", diluindo o rendimento entre o restante. Todos na escola devem estar aprendendo, reduzindo assim as desigualdades entre alunos, turmas e escolas.

Em relação ao desempenho no Saeb, o MEC não adota nenhum parâmetro específico, mas a partir da definição extra-oficial do Todos Pela Educação[9], que classificou a distribuição dos alunos, de acordo com os pontos obtidos, é possível analisar os resultados obtidos sob esse prisma. O comitê classificou a distribuição dos alunos em quatro níveis numa escala de proficiência: insuficiente, básico, proficiente e avançado. Essa classificação qualitativa foi definida pelo pesquisador Francisco Soares, com base na escala do Saeb, conforme a legenda cada nível representa: 1) **Básico** representa alunos com pouco aprendizado; 2) **Insuficiente** é composto por alunos que apresentaram pouquíssimo aprendizado; 3) **Proficiente** refere-se aos que estão com aprendizado dentro do esperado para o ciclo em que se encontra matriculado; 4) **Avançado** corresponde ao aprendizado além da expectativa.

O movimento também definiu uma pontuação esperada em cada ciclo e componente avaliado, sintetizada na Tabela 4.

Tabela 5 – Pontuação esperada no Saeb

Série	Língua Portuguesa	Matemática
5º ano do Ensino Fundamental	200	225
9º ano do Ensino Fundamental	275	300
3º ano do Ensino Médio	300	350

Fonte: Todos Pela Educação.

Para o 5º ano do ensino fundamental, os alunos nos níveis proficiente e avançado são aqueles que obtiveram desempenho igual ou superior a 200 pontos em Língua Portuguesa e 225 pontos em Matemática. Para o 9º ano do Ensino Fundamental, os alunos nos níveis proficiente e avançado são aqueles que obtiveram desempenho igual ou superior a 275 em Português e 300 pontos em Matemática.

Entretanto, há outros elementos que também necessitam ser problematizados, pois as medidas resultantes dessas avaliações não se constituem, por si só, em avaliação, visto que

[9] O movimento, fundado em 2006, congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e todas as pessoas ou organizações sociais que são comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade.

seu conceito pressupõe não apenas a medida, mas também um julgamento desse resultado, geralmente em função de critérios. Mildner (2009, p. 2), em documento enviado aos representantes do MEC e do Inep há cinco anos, inicia uma discussão no qual, apoiada por aportes teóricos de relevância no campo da avaliação, realiza um exercício de revisão quasi-epistemológica de avaliação socioeducacional, apresentando justificativas que têm como corolário o argumento de que:

> O Saeb, a Prova Brasil, o Enem, o Enade não caracterizam qualquer situação de avaliação de resultados educacionais, embora a isso se pretendam, mas sim, e decisivamente, tratam, tão somente da verificação desses resultados; e, ainda assim, de modos que não possibilitam quaisquer tomadas de decisões que, em qualquer nível da educação brasileira, se mostrem potencialmente adequadas para subsidiar a promoção da melhoria da educação no Brasil.

Para a autora (Op. cit., p. 8) o Inep vem fazendo uso equivocado do conceito de avaliação em suas iniciativas federais, afirmando que as iniciativas supracitadas "se constituem como sistemas de levantamentos ou verificações ou aferições de resultados de aprendizagem ou de desempenhos de apresentados". Contudo, em verificação, aferição e/ou mensuração não podem se esgotar tais iniciativas, pois "a aferição nela encontra-se inserida, sendo dela parte integrante" (Ibdem, p. 10), o que seria, portanto, ignorância conceitual ou até mesmo redundância. Não sendo a avaliação reduzida a simples medida, faz-se necessário recuperar o conceito de avaliação por adotado neste trabalho, ancorado nas palavras de Lukas Mujika e Santiago Etxeberría (2009, p. 91-92)

> La evaluación es el proceso de identificación, recogida y análisis de información relevante – que podrá ser cuantitativa o cualitativa –, de manera sistemática, rigurosa, planificada, dirigida, objetiva, creíble, fiable y válida para emitir juicios de valor basados en criterios y referencias, preestablecidos para determinar el valor y el mérito del objeto educativo en cuestión a fin de tomar decisiones que ayuden a optimizar el mencionado objeto.

Percebe-se que avaliar é um processo que tem como parte integrante o levantamento de informações, mas não se esgota nele. "A análise dos dados obtidos, a produção de juízos de valor sobre eles e a utilização dos resultados alcançados na proposição e direcionamento de ações são etapas indissociáveis do ato de avaliar" (MACHADO, 2012, p. 71). Portanto, avaliação não é medida e o fato do Todos Pela Educação ser a organização que define critérios de avaliação a partir dos resultados da Prova Brasil é outro aspecto a ser considerado na argumentação de que esta iniciativa não se caracterizaria como avaliação, de acordo com a concepção explanada.

Ainda conforme a autora, o objetivo da avaliação dos resultados educacionais dos alunos é medir e interpretar ganhos de aprendizagem alcançados pelos alunos. Por isso, defende que qualquer situação ou sistema de avaliação educacional não deve ser restringido à verificação de resultados de aprendizagem, mas deve subsidiar a elaboração de estratégias de decisão pedagógica adequadas para o redirecionamento do processo pedagógico em curso, no sentido de melhoria de qualidade educacional para todos os alunos.

Assim, acompanhando a perspectiva da discussão instaurada por Mildner, é possível supor que o Ideb estaria produzindo uma avaliação mais do que o próprio Saeb. Nesse sentido, o Ideb, mesmo enquanto índice, cumpre o julgamento de valor a partir dos resultados obtidos na medida em que define o parâmetro ideal de nota 6,0, bem como metas para cada edição. Os encaminhamentos seriam consequência da relevância que o indicador tem tomado nas decisões políticas e educacionais. Em suma, o índice induz a concentração da atenção para esses importantes aspectos. Dada a contextualização do cenário educacional do país e o lugar que as avaliações externas ocupam, o próximo tópico dedica-se a discutir as influências das avaliações externas nas políticas educacionais.

1.3. Avaliações externas e sua centralidade nas políticas educacionais: tendências e limites

Nesses mais de 20 anos de avaliações externas, o tema vem ganhando relevo no contexto da atual política educacional, tornando-se assunto comum no Brasil e em outros países. Sousa e Oliveira (2010, p. 794) relatam que:

> A partir da década de 1990, a avaliação de sistemas escolares passou a ocupar posição central nas políticas públicas de educação, sendo recomendada e promovida por agências internacionais, pelo Ministério da Educação e por Secretarias de Educação de numerosos estados brasileiros, como elemento privilegiado para a realização das expectativas de promoção da melhoria da qualidade do ensino básico e superior.

Iniciativas de avaliação externa foram fortalecidas e ampliadas no contexto das reformas educativas dos anos 1990. Os autores (Op. cit., p. 795) afirmam que “agências internacionais passam a estimular e influenciar de modo mais direto o delineamento das propostas de avaliação de sistemas, demonstrando claro interesse sobre a eficácia dos investimentos externos na educação”. Sobre esse aspecto, Arelaro (2003, p. 16) aponta que é no governo Collor

> [...] que organismos internacionais – o Banco Mundial, a Unicef e a Unesco – vão pressionar o Brasil em função de seu atraso, viabilizando através das estatísticas educacionais, e propõem o compromisso de priorização da melhoria do desempenho educacional adotando o lema "Educação para Todos", que se constituiria em critério prioritário para recebimento de empréstimos internacionais.

A consolidação das avaliações externas no país é analisada em dois momentos por Freitas (2011) e Freitas (2007). O primeiro, no período dos governos Collor (1990-1992) e Itamar (1992-1994), relacionado ao processo de legitimação das avaliações por meio da institucionalização do Saeb; e o segundo, que corresponde aos dois mandatos consecutivos do governo Fernando Henrique Cardoso (de 1995-1998 e 1999-2002), caracterizado pelo aprimoramento metodológico do instrumento de avaliação. Nesses 14 anos, trabalhou-se na difusão do discurso acerca das avaliações externas, inclusive alimentando iniciativas de criação de sistemas estaduais e municipais de avaliação.

Segundo Freitas (2007, p. 181), o interesse do Estado pela tríade medida, avaliação e informação ganhou força com seu aparecimento no planejamento educacional do país, no aparato jurídico-legal regulador e também com as iniciativas de estudos de avaliação, que reforçaram seu potencial. A base de informações gerada no período de 1988-2002 "propiciou condições favoráveis a uma atuação menos intuitiva, improvisada, arbitrária e abstrata", estimulando a criação de uma cultura de dados para que as ações dos governos e dos gestores escolares sejam baseadas nessas informações.

Enquanto ministro da educação, Haddad (2008) escreveu texto que deu o tom do quadro político das avaliações no Brasil, indicando que o PDE introduziu mudanças que expandiram o papel das avaliações em larga escala para além do seu objetivo tradicional. O próprio Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) compõe o escopo deste plano de governo que estabeleceu metas para o país, estados, municípios e escolas. De acordo com este documento, as avaliações passam a ser consideradas como "um dos pilares" da política educacional do MEC.

Assiste-se, desde então, ao anúncio e à instauração de uma cultura de dados que vinculam os resultados das avaliações às políticas, informações essas que passam a fundamentar e retroalimentar a tomada de decisões, discurso propalado por órgãos centrais, mas que acaba ecoando também nas escolas. Nesse sentido, o Ideb ganha destaque, por ser uma ferramenta que tem contribuído fortemente para a potencialização dessa forma de uso das avaliações externas.

Avaliações externas e o debate sobre a qualidade da educação

A noção de qualidade tem assumido diversas concepções ao longo do tempo, conforme Castro (2009, p. 21), que discute a polissemia incorporada pelo termo. Carvalho (2011, p. 76) fez uma extensiva revisão bibliográfica sobre a diversidade de abordagens a respeito do conceito de qualidade da educação, bebendo de diversas fontes e buscando articulações entre as obras analisadas. A autora afirma que, apesar da centralidade do tema nas discussões atuais, poucos estudos tratam especificamente do conceito de qualidade, o qual continua bastante vago. Vale destacar duas das constatações de seu trabalho: i) as áreas de estudos que não buscam definir ou esclarecer o conceito de qualidade em educação, ao trabalharem com ele, o supõem como obvio; ii) a literatura educacional é a que tem estudado o conceito de qualidade, mas o debate sobre o tema tem sido pautado pelo discurso de mercado.

Não há consenso em relação ao que seja esse *padrão de qualidade*, alardeado na legislação. A ausência de explicitação a respeito de quais variáveis e parâmetros devem definir esse conceito apontam a necessidade de definição de um significado mais claro do que se trata por qualidade. A primeira referência de um instrumento legal ao termo foi expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. O artigo 96 (grifo nosso) regula que o

> Conselho Federal de Educação e os conselhos estaduais de educação, na esfera de suas respectivas competências, envidarão esforços para **melhorar a qualidade e elevar os índices de produtividade do ensino em relação ao seu custo**:
> a) promovendo a publicação anual das estatísticas do ensino e dados complementares, que deverão ser utilizados na elaboração dos planos de aplicação de recursos para o ano subsequente;
> b) estudando a composição de custos do ensino público e propondo medidas adequadas para ajustá-lo ao melhor nível de produtividade.

Anos depois, o inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), também estabelece que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de "padrões mínimos de qualidade de ensino definido como a variedade e **quantidade mínimas, por aluno, de insumos** indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem" (grifo nosso).

Assim, percebe-se que o debate sobre a definição de padrões de esteve pautado, durante muito tempo, no aumento nos investimentos em educação, na otimização de recursos e na sua justiça distributiva (Cf. ARELALO, 2003). Tal conceito, no entanto, mostrou-se limitado, pois apenas insumos não seriam suficientes para a melhoria da qualidade do ensino

(OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). Mais adiante, o artigo 206, inciso VII, da Constituição Federal (CF) de 1988 definiu que o direito à educação abrange não só o acesso, mas a permanência e também a *garantia de padrão de qualidade.* O artigo 211, parágrafo 1º, da CF estabeleceu que a União deve garantir equalização de oportunidades educacionais e *padrão mínimo de qualidade*.

Em retrospectiva realizada por Oliveira e Araujo (2005, p. 8) a concepção de qualidade foi analisada por três prismas. Os autores afirmam que

> [...] de um ponto de vista histórico, na educação brasileira, três significados distintos de qualidade foram construídos [...] um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à idéia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de um determinado sistema de ensino; e, finalmente a idéia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala.

No Brasil, a apreciação da qualidade restringia-se aos indicadores de acesso, permanência e fluxo escolar, não contemplando resultados do processo de escolarização. Com a crescente regularização dos três quesitos, um novo desafio é apresentado: a garantia da aprendizagem dos estudantes. Ribeiro (2012, p. 77) defende em sua tese, congruente com as teorias de Dubet (2009) e Crahay (2000), que "o direito enquanto acesso é importante, mas ele deve englobar a dimensão dos resultados em termos de aprendizagem dos alunos". Diante dos debates, a questão da qualidade também passa a incluir os resultados esperados do processo educacional e a forma típica de aferi-los se dá por meio dos testes padronizados. Na ausência de alternativa à medição do desempenho acadêmico dos alunos, "parece-me razoável assumi-los como uma fonte válida, ainda que sem desconhecer seus limites", afirma Oliveira (2006, p. 59). A busca por uma educação de qualidade tornou-se uma das questões centrais da agenda da política educacional (Cf. OLIVEIRA, 2011, p. 120-1). Segundo o autor

> [...] quando o aluno permanece na escola, é aprovado e não aprende, a natureza do problema muda em relação a situação anterior na qual o aluno simplesmente reprovava e era excluído [...] a permanência deste aluno a escola por oito anos [agora 14 anos[10]], ao fim dos quais seu aprendizado é muito reduzido, coloca a instituição escolar em xeque.

Um forte indício de que tais avaliações externas vêm assumindo papel relevante, abrindo espaço para a instalação de uma tendência que associa seus resultados a qualidade da educação, é o texto do artigo 3º do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, regulando que

---

[10] A Emenda Constitucional n. 59 de 11 de novembro de 2009 amplia a obrigatoriedade da educação dos 4 aos 16 anos.

> [...] a qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no Ideb, calculado e divulgado periodicamente pelo Inep [...]. Parágrafo único. O Ideb será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso.

Em trabalho produzido em comemoração aos 25 anos de avaliações externas no Brasil, evento organizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC), Horta Neto (2013a) resgata os dois indicadores educacionais já propostos por dirigentes do Inep: o Índice de Qualidade Educacional (IQE), apresentado em 2004; e o Ideb, em 2007. O IQE nunca foi oficialmente utilizado pelo Inep, era expresso por um número que variava de 0 a 100, referia-se apenas ao ensino fundamental e era formado por três componentes: taxa de atendimento escolar, taxa de distorção idade-série e o desempenho dos alunos em Matemática e Língua Portuguesa, com base no Saeb. Seu cálculo considerava como desempenhos satisfatórios 200 pontos em Matemática e Língua Portuguesa para o 5º ano e 300 pontos em Matemática e Língua Portuguesa para o 9º ano, mas não justifica a razão deste corte. Comparando as duas propostas, percebe-se que "o Ideb, como indicador, é mais robusto tecnicamente do que o IQE, oferecendo parâmetros claros para seu acompanhamento [...]" (Op. cit., p. 151), destacando sua transparência e estabilidade como vantagens do índice, em termos de políticas sociais.

Se, por um lado, estes objetos de avaliação, leitura e resolução de problemas, considerados conhecimentos básicos para a aquisição dos demais componentes curriculares, como História, Química, Física etc., não são alheios a uma ideia de qualidade educacional, por outro, por si só também não sintetizam este conceito em sua totalidade. De certo modo, o Ideb "materializa" um tipo de preocupação com a qualidade, articulando proficiência e taxas de aprovação. É possível dizer que o índice contempla dimensões importantes para a qualidade da educação brasileira, mas não é suficiente para atestá-la, sendo compulsório, até por sua própria complexidade, exigir o incremento também de outros fatores, instrumentos e medidas. Medir a qualidade unicamente pelo rendimento no Ideb é imprudente e tem gerado muita polêmica, pois nenhum indicador isolado é eficaz, dado que a qualidade é multifatorial, ou seja, é produto de diversas variáveis. Por essa razão, é candente a necessidade de criação de indicadores mais complexos para averiguação do cumprimento do direito a educação de qualidade para todos (OLIVEIRA, 2011), abarcando insumos (como custo aluno), resultados (considerando o desempenho nos vários componentes curriculares) e processos (como cultura e civilidade).

A discussão de inclusão de outras de outras variáveis começa a aparecer nos debates educacionais, dando indícios de mudanças em ações dos órgãos federais. Em 2013, o Inep,

juntamente com a Fundação Lemman, abriu uma competição nacional denominada de 1º Hackathon Dados da Educação Básica[11] para premiar iniciativas que tornassem dados educacionais mais acessíveis. O grupo vencedor criou uma página na internet, chamada Escola que Queremos[12], capaz de gerar nota por escola a partir de 16 indicadores em quatro vertentes: infraestrutura (saneamento básico, biblioteca, sala de informática e quadra de esportes); condições de funcionamento e insumos (qualidade da merenda, projeto pedagógico, livro didático); condições de trabalho e formação de professores (formação inicial, equipe pedagógica completa); e gestão democrática (conselho escolar, de classe, apoio da comunidade). Fernanda Campagnucci, que compõe o grupo vencedor da competição, revelou que "a ideia foi desconstruir o Ideb como único indicador de qualidade usado no debate público, montando um painel onde é possível mostrar outras dimensões, como infraestrutura da escola, a valorização do professor, a gestão democrática, entre outros".

Tais iniciativas ainda estão em andamento, não sendo possível contar com elas até o presente momento, mas enseja mudança na sofisticação de indicadores de qualidade educacional. Retomando a discussão sobre o Ideb, nos apoiamos em Sousa, Oliveira e Alavarse (2011, p. 17) quando ponderam que

> […] embora contemple dimensões limitadas para aferir a qualidade do ensino ofertado, sendo prisioneiro dos limites que os testes de proficiência apresentam, [o Ideb] é útil por permitir o monitoramento de redes de ensino e de escolas, podendo subsidiar políticas educacionais.

Por meio da aferição do desempenho dos alunos a partir de testes padronizados aplicados em larga escala, verificou-se o baixo rendimento e que existem "fortes desigualdades regionais e internas dos próprios sistemas" (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005, p. 12). Face à percepção de que o desempenho dos alunos é dimensão relevante da qualidade da educação, o foco da discussão sobre a democratização do ensino ultrapassou a questão do acesso e da permanência, englobando também problemas de distribuição do conhecimento, evidenciada por medidas advindas de testes padronizados em larga escala (RIBEIRO, 2012, p. 144).

A autora supracitada questiona a justiça escolar sob a perspectiva da meritocracia versus o direito de todos à educação, enfatizando os riscos de legitimar as diferenças de rendimento sob o argumento do mérito, o que acaba culpando as vítimas por seus fracassos. Se educação de qualidade é direito de todos garantido na Lei Maior, sendo ela atribuída aos

---

[11] Disponível em: http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/04/grupo-de-hackers-cria-site-capaz-de-gerar-ideb-personalizado-para-escola.html. Acesso em: 17 abr. 2013.
[12] Disponível em: http://www.escolaquequeremos.org/. Acesso em: 17 abr. 2013.

quesitos de acesso, permanência, fluxo e resultado, torna-se competência do Estado prezar pela "distribuição equitativa do conhecimento e o aprendizado entre jovens, sem distinção por situação econômica, social, de gênero, etnia, etc." (MINHOTO, 2013, p. 144).

Nesse sentido, Oliveira (2011) considera que avaliações provenientes de medidas de desempenho dos alunos em testes em larga escala podem ser instrumentos de gestão, apoiando o acompanhamento da garantia ao direito a educação para todos. Ribeiro (2012) observa ainda que a legitimação dos testes como instrumentos de gestão se apoia na ideia de que os gestores precisam adotar meios para intervir na qualidade da educação, incidindo sobre as desigualdades escolares para cumprirem com a obrigatoriedade do direito a educação. Horta Neto (2010, p. 98) também defende que "a avaliação educacional pode ser um instrumento importante para avaliar as políticas educacionais desenvolvidas pelos diversos níveis de governo e os seus resultados devem ser discutidos e utilizados para modificar os aspectos negativos identificados". Em suma, o que os autores defendem é a possibilidade de utilizar essas informações para guiar práticas educacionais, mas com cuidado para não prejudicar as finalidades educacionais.

Horta Neto (2013a, p. 152) defende, contudo, que "uma série de cuidados devam ser tomados quando da utilização do Ideb como indicador de qualidade da educação brasileira" e pondera que "o indicador possui algumas limitações técnicas e políticas que precisam ser esclarecidas para se compreender que sua utilização deve ser feita de forma criteriosa" (HORTA NETO, 2013b, p. 165). Minhoto (2013) considera que a qualidade do indicador do Inep não traduz os problemas enfrentados na educação e reivindica mais informações, acesso a dados e mais sofisticação no tratamento dos dados divulgados, apresentando análises mais profundas. Segundo a autora (Op. cit., 2013, p. 141), "é preciso criar a cultura de avaliar a qualidade dos sistemas de ensino tendo em vista um número maior de variáveis que não apenas aquela gerada pela boa aferição do que os alunos sabem e são capazes de fazer e com isso evitar a incoerência de transferir as contradições sociais do plano objetivo para o plano subjetivo". A autora fala em "afinar o diagnóstico", ponderando não só a relação entre o desempenho dos estudantes e os fatores internos a escola, mas também a relação com fatores externos a ela. Dessa forma, é possível monitorar a progressividade dos sistemas de ensino, ao se identificar as desigualdades de acordo com estratos populacionais.

Oliveira (2011, p. 131-2) debate a qualidade do ensino a partir da questão dos indicadores e elenca algumas demandas para efetivar esta possibilidade, reconhecendo também as limitações do índice: i) é necessário construir um indicador que possa ser utilizado como elemento de monitoramento do sistema, garantindo uma forma objetiva de exigir o

cumprimento desse direito; ii) assume risco de admitir o Ideb como o indicador de qualidade, mas o considera um bom indicador de resultados; iii) elaborar um indicador que articule três dimensões: insumos, resultados e processos. Corroborando com a concepção de qualidade educacional como fenômeno complexo, Carvalho (2011, p. 79) resume que não se trata apenas de compreendê-la como somatória de variáveis mensuráveis, pois "a qualidade extrapola a síntese de suas partes constituintes", a autora advoga a necessidade de "não desprezar a infragmentável articulação entre objetividades e subjetividade" presentes nesse conceito.

Nesse contexto, a definição de um indicador "representa contribuição significativa por tornar o debate em torno de resultados do processo educativo passível de verificação e, portanto, mais transparente e objetivo". Assim, compreende-se que "o Ideb, no âmbito da discussão brasileira, representa um avanço, uma vez que nossa tradição em desenvolvimento de indicadores educacionais para uso em política educacional é pequena" (SOUSA; OLIVEIRA; ALAVARSE, 2011, p. 17).

Se por um lado o relevo adquirido pelas avaliações externas enriquece as informações sobre o quadro educacional nacional e local, por outro lado também podem ter implicações de diversas ordens, como será discutido no próximo tópico.

1.4. Implicações das avaliações externas para o cotidiano escolar

As avaliações externas também podem ter efeitos que perpassam o nível pedagógico, social e político. A Prova Brasil e o Ideb, em especial, são considerados, para além de condutores de política pública, como elementos da implantação da política de *accountability* (responsabilização) no Brasil. Como foi discutido, considerando que a literatura estrangeira já demonstrou sua influência nas políticas educacionais brasileiras, esta política adentra o cenário nacional sob o argumento de estimular maior transparência na prestação de contas das redes de ensino sobre o desempenho dos alunos e dos recursos utilizados. A expressão inglesa vem sendo traduzida como responsabilização, significa fixar responsabilidade pelas próprias ações e pelos resultados dessas ações (tradução minha). Não se trata apenas de prestar contas em termos quantitativos mas de auto-avaliar a obra feita, de mostrar o que se conseguiu e de justificar aquilo em que se falhou (MANNO et al., 2006).

Brooke (2005) foi um dos primeiros a discutir essa questão no Brasil e, segundo ele, as mudanças do papel do Estado na educação estão intimamente ligadas aos processos de

transparência e responsabilização das instâncias mais próximas das escolas, sejam estaduais ou municipais. Com as avaliações externas, tornou-se possível o acompanhamento das políticas e, com isso, a indução de um mecanismo de controle da eficiência, da otimização e da própria prática escolar (Cf. ARELARO, 2003). Por esta razão, dentre outras, a autora caracteriza tais instrumentos como opressores e redutores da autonomia da escola. Para ela, os testes seriam maneiras de fiscalizar os investimentos internacionais.

Neste quesito, seu pensamento corrobora com Sousa e Oliveira (2010) e Freitas (2011), que, embalados pela invasão da noção de quase mercado na educação, discutem sobre as ocultas intenções das avaliações. Essas mudanças caracterizam a inserção de concepções, como a competitividade, cobrança por efetividade e bonificação, umas das críticas do *accountability* de alto impacto *(high stakes)*, que encontra forte resistência no âmbito acadêmico. Um Movimento Nacional contra as políticas de alto impacto[13] foi gerado pelas influências negativas assumidas por tais avaliações no âmbito educacional e por essas tendências apontadas, produzindo algumas políticas de alto impacto. Este grupo conta com o engajamento de intelectuais da educação e com representantes de diversos estados.

Segundo o *No Child Left Behind* (NCLB)[14], cinco parâmetros de *school accountability* (SA) foram caracterizados: i) padrões educacionais mínimos para cada ano; ii) testes de proficiência para averiguar conhecimentos dos alunos; iii) publicar os resultados das escolas; iv) adotar como objetivo político a melhoria do desempenho nos testes; v) responsabilizar professores e diretores pelos resultados dos alunos (ANDRADE, 2008). O autor discute os empecilhos para a implantação de uma política de SA no Brasil. Segundo ele, somente os dois últimos aspectos não estão presentes no país, sugerindo que o Brasil estaria caminhando rumo à implantação desta política. Esse movimento nos leva a questionar a adoção desse modelo que pode trazer mais riscos que benefícios, como encontramos em Ravitch (2011).

A bibliografia evidenciou que a presença da responsabilização pelos resultados pode trazer frutos tanto positivos como negativos, revelando serem esses últimos mais danosos para a realidade educacional brasileira. Alavarse, Bravo e Machado (2013, p. 26) vislumbram que

---

[13] Fundado em 19 de outubro de 2010, esse movimento tem o objetivo de debater e combater o uso de testes de alto impacto em educação (high-stakes testing), que interferem arbitrariamente e de forma invasiva com escolas, professores, alunos e pais. Conta como membros acadêmicos da área e com o apoio da Associação nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e do Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes).

[14] Nenhuma criança será deixada para trás (tradução livre) é uma política instituída em 2001, com o propósito de assegurar a todas as crianças oportunidades educacionais justa, igual e significativa. Nos Estados Unidos, o recebimento de verbas do governo federal fica condicionado a participação das escolas no exame National Assessment of Educational Progress (Naep), que avalia anualmente estudantes do 3º aos 8º anos em matemática e em leitura. As unidades que não alcançam o progresso esperado são monitoradas, podendo ser reestruturadas, passadas às mãos da iniciativa privada ou podendo demitir seu diretor e toda sua equipe. Por essa razão, fraudes e as manipulações são temáticas recorrentes nos exames (Cf. DEE; JACOB, 2009).

“políticas de responsabilização, ao contrário do que se deseja, podem acabar por favorecer a lógica da meritocracia e culpabilização [...]”, um dos principais riscos da responsabilização está relacionado aos efeitos de alto impacto e na atribuição de culpa quase que exclusiva do docente pelo mau desempenho dos alunos, desconsiderando a influência de fatores externos. Sobre esta questão Sousa (1997, p. 136) afirma que:

> [...] responsabilizando-se, particularmente, seus professores, pelo rendimento apresentado pelos alunos nos testes [...] a apreciação do trabalho docente tende a ser entendida como decorrente exclusivamente de habilidades ou competências individuais, não sendo contempladas as condições contextuais de sua atuação, além do vinculo estabelecido entre avaliação e premiação ou punição [...].

O sentimento de responsabilização deveria estender-se, em tese, aos criadores de políticas, aos gestores estaduais, municipais e escolares. Entretanto, é possível verificar que carga maior acaba recaindo nos ombros dos professores e das escolas. O uso dos resultados dos alunos nos testes padronizados para bonificar professores é outro entrave que coloca esses atores na condição de principais ou únicos responsáveis pelo rendimento dos alunos, desconsiderando fatores externos. Há autores que o defendem, como Castro (2007, p. 61), ao sustentar que “o ideal seria estabelecer sistemas de avaliação dos professores vinculados aos resultados das escolas”; e autores contrários, como Sousa (1997, p. 136), que narra a injustiça nas **premiações** no trecho em que assevera que iniciativas voltadas para

> [...] o controle dos resultados educacionais, entendidos estes como desempenho apresentado pelos alunos em testes, cujos resultados são interpretados como indicadores da eficiência e produtividade da unidade escolar, responsabilizando-se, particularmente, seus professores, pelo rendimento apresentado pelos alunos nos testes”. “[...] a apreciação do trabalho docente tende a ser entendida como decorrente exclusivamente de habilidades ou competências individuais, não sendo contempladas as condições contextuais de sua atuação, além do vínculo estabelecido entre avaliação e premiação ou punição [...].

Para admitir esse tipo de ação, desconsidera-se que o aluno não está sujeito apenas à influência do professor, mas que é necessário ponderar outros fatores como sua situação socioeconômica, condições de infraestrutura e de materiais das escolas, dentre outros aspectos. Freitas (2011, p. 25) aponta riscos do *accountabillity* relacionado à culpabilização docente pelo mau desempenho dos alunos, para o autor “as pontuações dos testes de seus estudantes refletem algo mais do que aquilo que os professores fizeram, tal como habilidade do estudante e sua motivação, ou as características de sua classe ou condições da escola”. Freitas (Op. cit., p. 17) também revela que “a **meritocracia** é o ingrediente básico para o processo de responsabilização, pelo qual se pretende legitimar perante a opinião pública as

ações da política de *accountability*". O pagamento de incentivos por mérito é entendido como recompensa por um esforço que levou com que o aluno aprendesse, atingindo uma meta esperada ou indo além dela. O mérito "atribui ao 'esforço' um papel central na explicação do sucesso de um indivíduo – base da justificativa para as desigualdades" (Op. cit., p. 2). Sobre este assunto, Sousa e Oliveira (2010, p. 815) advogam:

> Ainda que a tendência de associar incentivos financeiros a resultados positivos em avaliações em larga escala esteja presente na literatura internacional, em diversos sistemas de ensino e, de maneira geral, no ideário liberal mais clássico, é fato também que tal iniciativa, além de polêmica nesses mesmos âmbitos é considerada como amplificadora das desigualdades.

A escola pode ser injusta à medida que discrimina, sob o argumento da meritocracia, alunos advindos de contextos socialmente desfavorecidos, que tendem a permanecer em situação inferior à dos demais. Sobre isso, Crahay (2002, p. 43) afirma que

> [...] a escola deve, com toda a justiça, dar uma compensação aos menos favorecidos, por causa desta desigualdade injustificada de vantagens, em vez de a agravar ainda mais [...] do lado oposto pode julgar-se legitimo estabelecer proporcionalidade estrita entre a acção pedagógica e os talentos ou méritos dos indivíduos.

Constata-se o uso do desempenho dos alunos nos testes para avaliar, além dos próprios estudantes, professores, escolas, programas educacionais e políticas. As avaliações externas, todavia, não têm competência para atuar na avaliação de outras dimensões, pois possuem limitações que inviabilizam seu uso para justificar tomada de decisões de alto impacto, uma vez que o atual formato dos testes, considerando apenas o rendimento dos alunos, não permite extrair inferências substanciais para legitimar ações desse tipo. As avaliações externas são insuficientes para este diagnóstico, "apesar de carregarem historicamente uma imagem de precisão e exatidão, os estudos quantitativos contêm em si próprios elementos de subjetividade e, portanto, possuem precisão e exatidão relativas" (FACCENDA et al., 2011, p. 265). Sobre essa inexatidão da medida, Fernandes e Gremaud (2009) reconhecem que as medidas utilizadas em avaliações educacionais são imperfeitas, por não levarem em conta alguns aspectos e por medirem com erros os aspectos que elas próprias se propõem a avaliar. Mesmo medidas simples de valor adicionado podem produzir instabilidade de *rankings*, segundo os autores. Por se tratar de estimativas, os resultados das avaliações não reúnem elementos suficientes e, portanto, é inadequado o uso dos resultados para este fim. A persistência certamente concorrerá a uma ação injusta.

As consequências dessas ações têm efeitos nefastos que podem interferir na dimensão profissional, social e/ou pedagógica, podendo causar: desencorajamento de professores para o

trabalho em escolas situadas em território de alta vulnerabilidade social; desgaste emocional; desmoralização da competência do professor; diminuição da atratividade da carreira docente; seleção social, segregando alunos “bons dos ruins” para investimentos nos mais eficientes; podem ainda direcionar currículo e métodos das escolas, limitando suas ações para dar conta dos conteúdos abordados nas avaliações e atingir as metas estipuladas, fatores que alimentam preocupações.

A pressão por resultados mais encorpados pode levar escolas e professores a trabalharem em função de números, independente dos prejuízos, e o foco no aumento da pontuação nos testes visando a seu potencial crescimento significa reduzir, se não, desviar da proposta pedagógica de uma educação para todos. Campbell (1976, p. 18) revela que “quanto mais um indicador social quantitativo é utilizado para fins sociais de tomada de decisão, mais sujeito ele estará à pressão de corrupção e mais apto ele estará a distorcer e corromper os processos sociais que se pretende monitorar”. As políticas de avaliação parecem movimentar as instituições educacionais para aumentarem a pontuação de seus alunos nos testes, estimulando com isso ações de alto impacto.

Apesar dos efeitos de alto impacto, Crane, Rabinowitz, Zimmerman (2004) discutem um sistema de *local accountability* em que esta política cresce respeitando as peculiaridades da região, favorecendo o alcance de metas, de reformas e consequentemente promovendo melhorias para a escola. Para eles, um sistema local pode fornecer informações detalhadas o suficiente para guiar o gerenciamento de tomadas de decisão. Aspecto positivo desta política é que o sistema reserva autonomia para adaptações ou modificações, caso necessário.

Surpreende que, diante de efeitos nefastos, no Brasil ainda se ensaie a adoção de algumas características desse modelo de política educacional. Haddad (2008), enquanto ministro da Educação, escreveu que, por meio da responsabilização e da transparência na prestação de contas das atividades realizadas nas escolas, a partir da divulgação de seus resultados nas avaliações, acreditava-se ser possível estimular a mobilização social, favorecendo um movimento de busca pela qualidade e equidade.

A revisão de literatura aponta que as avaliações acabam sendo utilizadas também para outros fins, apesar do atual formato dos testes padronizados não permitir inferências que legitimem ações de alto impacto. Mesmo quando experiências estrangeiras demonstram fracassos e efeitos negativos em decorrência do sistema meritocrático atribuído ao bom desempenho nas avaliações (Cf. RAVITCH, 2011), decisões de alto impacto continuam sendo tomadas no Brasil, como bonificação de professores. A autora defende que o foco de análise e

das ações deve ser sempre na melhoria da educação e não simplesmente no aumento das pontuações nas provas de avaliação.

A replicação de modelos internacionais bem sucedidos em outros contextos é um risco, pois, como afirma o ditado atribuído ao filósofo grego Heráclito: não é possível entrar no mesmo rio duas vezes. Na prática, não é possível duplicar exatamente o mesmo experimento, problema levantado por Gleiser (2011), que questiona a verdade a partir deste enfoque. Modelos ou ideias que deram certo em um determinado contexto não garantem os mesmos resultados em situações diferentes. Os fatos reagem de maneiras distintas e experimentam dinâmicas diversas de acordo com especificidades locais. O movimento de circulação de ideias cria circuitos inusitados de fora para dentro e de dentro para fora. Percebe-se, com a experiência nas escolas, que as políticas, muitas vezes, não adentram esse espaço da mesma forma a expressa no papel. Fullan (2009) revela que a interação do planejado com a prática enfrenta situações que requerem certas adaptações para sua implementação.

A publicação dos resultados das avaliações externas tem efeitos de mão dupla, na medida em que, ao buscar envolver a sociedade com a educação, também pode inculcar olhar depreciativo para escolas com baixo desempenho. Assim, as escolas que mais precisam de apoio acabam sendo mais marginalizadas por sua classificação. A ampla divulgação dos resultados pelo MEC, a partir de 2006, também aponta um uso bastante discutido e discutível, o uso midiático na forma de produção de *rankings*, o que é alvo de criticas. Apesar de o MEC e o Inep não serem os elaboradores tampouco se pronunciarem favoráveis a esse tipo de exposição, a disponibilização livre dos dados faz com que a mídia explore essas informações da forma mais simplificada, nutrindo polêmicas. O *ranking* dos resultados só estimula competição e, consequentemente, a inequidade da rede e tal concorrência alimentam injustiças sociais legitimadas pelo argumento da meritocracia. Nesse sentido, a avaliação acaba sendo utilizada para fins discriminatórios, definindo capacidades e oportunidades e impactando na vida social e profissional desses sujeitos.

Sousa (1997, p. 130, *grifo nosso*) observa que “a avaliação como instrumento usado para a discriminação torna-se improdutiva pedagogicamente e injustamente social”. Esse tipo de uso conduz a efeitos um tanto quanto tortuosos, como o uso da avaliação para selecionar, segregando alunos com baixo rendimento e aumentando a inequidade entre redes e mesmo entre escolas. A demasiada importância dada às avaliações leva ao questionamento acerca do uso dos resultados dos testes como o principal objetivo da escolarização. Nesse sentido, Afonso (2009) escreve sobre o poder hierárquico e punitivo das avaliações e revela seu

caráter sociológico por impactar não só na vida escolar, mas igualmente na vida social e econômica dos indivíduos. A força do julgamento sobre o desempenho dos alunos nos testes se estende para além da escola, definindo vencedores e perdedores.

Também foram identificados raros casos de utilização dos resultados das avaliações externas para certificação, aprovação ou retenção dos alunos e escolas, tendência criticada por especialistas na área. Brooke e Cunha (2011) verificaram que, no Distrito Federal, foi feita certificação de escolas privadas a partir dos resultados dos alunos. Em Minas Gerais e no Rio de Janeiro, os professores podem usar o resultado da avaliação estadual na composição da última nota bimestral. São Paulo, em 2001, resultados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) para determinar progressão ou retenção de alunos de 4ª e 8ª series, fato que gerou muita polêmica até por não ter sido avisado que a avaliação teria esse fim. Vale ressaltar que seu emprego prematuro se limitou a esta única edição. No Brasil, a aprovação ainda é determinada exclusivamente pela escola, com base na avaliação dos professores. Os testes em larga escala não pretendem substituir nem diminuir a participação do professor nestes processos.

Segundo Horta Neto (2013b, p. 293), os testes têm sido utilizados de forma desenfreada, e sua importância tem sido superestimada, pois, para ele, "conclusões definitivas e abrangentes com base nos resultados dos testes tornam-se preocupantes, principalmente quando se quer associá-los a qualidade do ensino". O autor (Op. cit., 2013, p. 299) considera que

> [...] é importante esclarecer os **limites** dos indicadores educacionais baseados nos testes de desempenho e indicar explicitamente que apontam para aspectos limitados da realidade educacional e, portanto, não podem ser vistos como as únicas referências para a qualidade da educação.

Apesar de ressalvas, em momento algum o autor opõe-se à realização de testes patrocinados pelo governo federal nem à existência de um indicador para medir os aspectos da qualidade educacional. Condena o uso indiscriminado do indicador, mas defende seu uso consciente e a exposição de modo transparente de suas limitações no momento da divulgação dos resultados.

O estreitamento curricular em virtude das avaliações externas é uma das consequências apontadas. O risco do reducionismo de conteúdos e técnicas, com o uso de manuais e simulados, limita a capacidade intelectual dos sujeitos ao básico, sob o argumento de que são a base para os demais conhecimentos. Assiste-se a um movimento de sobreposição de avaliações, que seguem modelos semelhantes, com o objetivo implícito de fornecer um

diagnóstico antecipado para tratamento formativo dos dados e, quem sabe, preparar melhor suas escolas para atenderem às expectativas nacionais.

Gimeno Sacristán (1998, p. 331) tem um posicionamento crítico a respeito da supervalorização do currículo avaliado e do controle da dinâmica cotidiana do ensino exercido por ele. Para o autor,

> [...] a avaliação atua como uma *pressão modeladora da prática curricular*, ligada a outros agentes, como a política curricular, o tipo de tarefas nas quais se expressa o currículo e o professorado escolhendo conteúdos ou planejando atividades.

Madaus (1998) também aponta alguns riscos da redução de currículo gerado pelas avaliações externas. Para ele, se os testes forem usados para tomar decisões importantes ou de alto impacto eles têm forte potencial indutor para levar os professores a treinarem seus alunos para fazer as provas, ensinando apenas o que é cobrado nos testes com vistas a eliminar possibilidades de fracasso, além de incentivar fraudes e distorção de indicadores.

Stecher (2002), por sua vez, advoga que ações voltadas para o treinamento e familiarização dos alunos com o modelo dos testes podem interferir positivamente nos resultados, destacando que, embora esta prática até possa aumentar as notas, pois os alunos passam a compreender melhor a comanda do que deve ser feito, não implica avanços no conhecimento e na aprendizagem dos estudantes. O autor aborda este problema discutindo a pouca influência do treinamento as vésperas dos testes para melhorar o desempenho dos alunos, já que o que é exigido para resolução das questões são conhecimentos que representam a proficiência acumulada ao longo dos anos de escolarização que antecedem ao do exame, algo difícil de alcançar em semanas de preparo. Mesmo representando pouco impacto em termos de resultados obtidos nas avaliações, o treinamento é criticado por ser limitador dos conteúdos aprendidos na escola, causando prejuízos para o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Na contramão das visões apresentadas, o estudo de (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2012) mostra efeito positivo ao verificar que existe "vínculo entre as avaliações externas e as propostas ou referenciais curriculares adotados", inclusive em redes com propostas consolidadas, provocando reflexões sobre o currículo em vigência e ainda estimulando a elaboração ou discussão de orientações curriculares, quando inexistentes. Brooke e Cunha (2011) também revelam que, em algum grau, o fato dos sistemas de avaliação terem surgido antes da definição de um currículo nacional comum, teria estimulado o movimento de criação e definição de currículos estaduais. Ponderam ainda que a ausência de política curricular descortina dificuldades de usos mais produtivos dos resultados

das avaliações. Para os autores, “pouco vale investir em formação, oficinas pedagógicas ou na divulgação dos resultados por meio de boletins se não existir um **currículo básico comum** que permita construir um diálogo com o professor a respeito daquilo que está sendo cobrado pelo sistema de avaliação” (Op. cit., p. 34).

Para alguns estudiosos, então, no quadro de inexistência de um currículo nacional as matrizes de avaliação externa poderiam contribuir na definição tanto de um mínimo a ser ensinado, supondo que isso não se transforme no máximo e, portanto, que não exerça o papel de redutor ou entrave curricular, quanto se constituiriam num referencial curricular. Nestes termos, as avaliações externas teriam um papel positivo na organização da educação nacional.

Sob o pressuposto de que os testes podem produzir encaminhamentos para um ensino de melhor qualidade, é necessário conhecer como os dados gerados pelos exames externos vêm sendo utilizados, recurso importante para uma conscientização de suas possibilidades, limites e riscos. Neste trabalho, são agrupadas algumas dimensões de usos concentrando-as em três níveis: central, intermediário e escolas, identificando alguns impactos políticos, sociológicos e pedagógicos das avaliações externas.

Verifica-se que o uso dos resultados por escolas encontra ressonância nos discursos oficiais, o que dá força à proposta de uso por essas unidades, como proposto nesta pesquisa. Postas essas considerações, sublinha-se que as informações geradas por essas avaliações são férteis em análises, cabendo utilizá-las buscando explorar seu potencial pedagógico. Pesquisas indicam a penetração das políticas de avaliação no âmbito dos estabelecimentos de ensino, apesar de que a utilização de seus resultados por parte de gestores, coordenadores e professores no cotidiano escolar é, ainda, assunto pouco explorado. Essa dimensão será aprofundada no capítulo seguinte.

CAPÍTULO II
USOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS E O TRABALHO DE EQUIPES GESTORAS: LIMITES E POSSIBILIDADES

Além da procura por obras que contribuíssem no entendimento das próprias avaliações externas, o que rendeu a sistematização do primeiro capítulo, foi realizado também um levantamento de estudos sobre usos das avaliações externas. Para a revisão da literatura estabeleceu-se como recorte de análise o período entre 2005 e 2013. A pesquisa foi realizada em periódicos, como: Revista Brasileira de Educação (RBE), Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP); Revista Brasileira de Política, Administração da Educação (RBPAE); Revista Estudos em Avaliação Educacional e Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas (FCC).

Também foram analisados anais de eventos como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (Anpae), buscando em suas programações as produções relacionadas com o tema desta pesquisa. A análise incluiu a verificação dos temas dos eventos, das conferências, das discussões das mesas redondas e dos assuntos trabalhados nos minicursos, além da leitura dos títulos dos trabalhos aceitos, revelando que o tema dos usos dos resultados das avaliações externas esteve mais presente nos debates a partir de 2011.

Foram realizadas também buscas no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), mediante as palavras-chaves: avaliações externas, Prova Brasil, Ideb, usos dos resultados, escola municipal, gestores escolares, ensino fundamental e combinações entre elas. Realizou-se ainda um levantamento nas bibliotecas digitais da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A primeira seleção dos trabalhos se deu tendo como critério o título; a segunda foi feita por meio da leitura dos resumos; e a terceira foi feita de acordo com a busca pelo foco do estudo, explícitos através da leitura dos resultados anunciados.

Muitos dos trabalhos levantados inicialmente tratavam da questão voltada para outros aspectos, como a questão da avaliação docente, da avaliação institucional ou mesmo traziam discussões voltadas para outras etapas do ensino, como Educação Infantil, Ensino Médio, Ensino Superior, e a outros profissionais, como professores e gestores centrais, e ainda abordagens relacionadas a iniciativas locais de avaliações estaduais ou municipais. Embora

não sejam diretamente relativos à Prova Brasil ou Ideb nem sua relação com gestores escolares do Ensino Fundamental, foco desta dissertação, os achados, ainda que sob diferentes prismas, apontam que este é um campo em construção.

Apesar do discurso estimulante, o uso das avaliações externas ainda é assunto recente nas discussões educacionais e, por isso, dispõe de pouca literatura. A utilização de tais avaliações como instrumentos de gestão envolve um processo de apropriação e utilização das informações que encontra, na figura dos gestores escolares, seus protagonistas. Este capítulo busca apreender a dimensão de uso dessas avaliações, procurando mapear tipos de utilização apontados pela bibliografia consultada, concentrando-se principalmente na catalogação de usos por escolas.

Esclarecidos os procedimentos de buscas e as bases consultadas, neste capítulo construiu-se um quadro da produção nacional a respeito do tema, que, em consonância com o conceito de avaliação externa – que se traduz em etapas que incluem, na maioria das vezes, o levantamento de informações, julgamento e uso para orientar novos encaminhamentos – identifica potencial de seu uso como instrumentos de gestão para as escolas.

2.1. Contribuições da literatura sobre o uso das avaliações externas

Dada a contemporaneidade do assunto, a pesquisa gerou poucos e recentes achados. A escassez de trabalhos sobre o uso dos resultados das avaliações externas indica que este tema é pouco explorado pela literatura nacional. A carência de estudos também é reafirmada por autores que discutem essa questão, como Bauer (2010), que analisa iniciativas de uso dos resultados das avaliações de sistemas educacionais em curso em alguns países da América e reforça ser necessário refletir sobre os objetivos das avaliações e os usos declarados de seus resultados. Seus achados também deixam clara a necessidade de estudos que busquem iluminar essa questão.

Explorando algumas possibilidades de usos, é possível destacar alguns trabalhos que trazem importantes contribuições. Souza e Frascaroli (2012), em trabalho de especialização realizada sobre o uso dos resultados da Prova Brasil na gestão do sistema público de Ensino Fundamental de João Pessoa, constataram que as iniciativas de usos por parte dos gestores escolares encerram-se, na maioria das vezes, em afixar os resultados obtidos nas dependências da escola e disponibilizar o material de apoio enviado pelo MEC, mas nem todos os professores tomam conhecimento.

Em Pimenta e Ishii (2013), encontramos investigação que busca identificar usos de dados de avaliações externas por coordenadores pedagógicos, no exercício de sua função, em cinco redes municipais paulistas. Participaram 131 dos 168 coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental das redes estudadas. Suas respostas pareceram indicar uma tendência em amoldar o trabalho escolar ao que é tratado nas avaliações. Assim, apesar de fornecerem dados com potencial para diagnosticar, refletir e aprimorar o trabalho escolar, as avaliações externas podem, como apontado em (Op. cit., 2013), estreitar o projeto das escolas, limitando a ação pedagógica.

Já Oliveira e Novaes (2012, p. 10-11) criticam o uso superficial dessas informações,

> [...] avaliar as escolas somente com intuito de diagnosticar quais alcançaram as metas estabelecidas por um órgão externo, baseando-se em dados estatísticos, que muitas vezes ignoram a concretude escolar, não colaboram para a melhoria da educação pública, mas, pelo contrário, para a precarização do trabalho dos profissionais da educação, tanto quanto do processo de ensino e aprendizagem, afetando, desse modo, o cotidiano escolar.

Brooke e Cunha (2011) realizaram pesquisa que evidenciou diversificações de uso das informações geradas pelos sistemas próprios de avaliação, categorizando-as em sete grupos de uso da avaliação externa para:

1. Avaliar e orientar a política educacional, monitorando a criação de indicadores de desempenho estaduais em sintonia com o Ideb;
2. Informar sobre a aprendizagem dos alunos e definir estratégias de formação continuada para realização de acompanhamento, de leitura de dados e aprimoramento curricular;
3. Informar ao público pela divulgação dos resultados para uma prestação de contas transparente;
4. Alocar recursos por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), condicionado ao desempenho no Ideb;
5. Implementar políticas de incentivos salariais, atrelando bônus a desempenho nos testes;
6. Utilizar o resultado dos alunos nas avaliações externas como componente da política de avaliação docente, alvo de críticas por suas imprecisões;
7. Certificar alunos e escolas, embora o Brasil não cogite esse uso, ensaios estaduais nesse sentido já foram registrados.

Em trabalho que decorreu de investigação sob os auspícios da Fundação Carlos Chagas (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2012), no período de 2011 a 2012[15], também procurou-se tipificar alguns usos dos resultados das avaliações externas, investigando a rede de ensino estadual do Espírito Santo e as redes municipais de São Paulo (SP), Sorocaba (SP), e Castro (PR). A pesquisa distingue-se em dois níveis de apropriação e no uso dos resultados tanto em âmbito escolar quanto no nível da gestão central de secretarias (estaduais e municipais) e seus órgãos intermediários de gestão (redes). Em ambos os níveis, é feita subdivisão em dois eixos: usos dos resultados e uso dos desenhos de avaliações externas.

Neste último eixo, foram identificados usos do desenho de avaliações externas *por parte das instâncias centrais e intermediárias de gestão* na revisão ou criação de orientações curriculares para a rede de ensino, utilizando as matrizes das avaliações nacionais, estaduais e municipais, para subsidiar o alinhamento da rede com as diretrizes nacionais. Verificou-se também a utilização dos resultados das avaliações externas para diversas finalidades, como: informar sobre o desempenho dos alunos, a partir de divulgação pública ou restrita às equipes escolares, instâncias centrais e intermediárias e/ou aos pais de alunos; estabelecer padrões a serem atingidos e metas com prazos a serem cumpridos; criar indicadores de qualidade próprios; assim como também para compor critérios para pagamento de bônus a profissionais.

Foi apontada ainda a utilização dos resultados das avaliações externas para fins de origem pedagógica, como: monitoramento pedagógico, controle, cobrança e avaliação do trabalho da equipe pedagógica; diagnosticar e planejar intervenções mais efetivas e pesquisar boas práticas; para indicar alunos para recuperação paralela no contra-turno; ou para destinar atividades diferenciadas para alunos com baixa proficiência. Detectou-se também o uso dos resultados para: i) promover formação continuada para profissionais, por meio de palestras, cursos, reuniões de trabalho pedagógico, programas federais; ii) compor critérios para alocação de profissionais, conduzindo a atribuição de classe conforme a necessidade; iii) orientar a produção de materiais pedagógicos extras ou de apoio, inspirados nas dificuldades apresentadas, materiais estes que possam subsidiar a interpretação dos resultados, dão sugestões de atividades, trazem sequências didáticas.

Já em relação às *ações geradas por parte das próprias unidades escolares* perceberam-se diversos tipos de usos a partir do desenho de avaliações externas, no estudo (Op. cit., 2012) como: i) a realização de provas simuladas, com o argumento de familiarizar e

[15] Este estudo é resultado de parceria estabelecida entre a Fundação Carlos Chagas e Fundação Itaú Social, no âmbito do Programa Avaliação e Aprendizagem.

treinar o aluno com o modelo e ritual de avaliação externa, além de identificar os conhecimentos que precisam ser mais bem trabalhados em sala de aula; ii) alterações na concepção e/ou forma de avaliação da aprendizagem dos professores, como a inclusão de perguntas de múltipla escolha, reproduzindo ou inspiradas em itens liberados ou mesmo na equiparação do número de questões e até mesmo a elevação progressiva dos conhecimentos exigidos, a exemplo dos Blocos Incompletos Balanceados (BIB); iii) e o planejamento de atividades de acordo com as matrizes de referência das avaliações externas, com a intenção de reforçar conteúdos frágeis, tarefa normalmente delegada pelas Secretarias e equipes gestoras de escolas.

O estudo encabeçado pela Fundação categoriza a análise do uso dos resultados das avaliações externas, por parte das escolas, em cinco possibilidades: 1) Identificar os alunos com baixo desempenho; 2) Identificar os conteúdos/temas a serem enfatizados prioritariamente; 3) Acompanhar o desempenho dos alunos/turmas ao longo do tempo; 4) Identificar os erros mais frequentes nos itens das provas; 5) Autorreflexão dos agentes institucionais sobre sua atuação profissional. Assim, a utilização desse instrumento como critério para formação de grupos de alunos homogêneos a partir dos desempenhos obtidos, sem considerar os riscos de efeitos indesejáveis e perversos, também foi identificada, bem como a diversificação e/ou intensificação de atividades pedagógicas por meio: da aplicação de exercícios relacionados às habilidades solicitadas nas avaliações externas, revisão dos itens menos acertados; e da produção e interpretação de textos que incluam conteúdos das disciplinas não avaliadas.

Foram encontradas, ainda, no relatório da Fundação, iniciativas de formação continuada de professores com o objetivo de analisar os resultados das avaliações externas. A elaboração de Plano de Ação escolar, subsidiado pelas informações geradas pelos testes, mesmo que, como demanda das secretarias, também foram apontadas por esta pesquisa. A comunicação dos resultados do desempenho dos alunos aos pais e aos próprios estudantes, por vezes também por orientação da Secretaria sob as prerrogativas de indicar as principais dificuldades dos alunos, foi outro aspecto evidenciado. O clima de cobrança ou reconhecimento da escola conforme seus resultados da avaliação, com o objetivo de motivar a busca por melhores resultados, também foi indicado nas escolas estudadas, assim como também a responsabilização/culpabilização pelos resultados, direcionadas principalmente aos professores das disciplinas avaliadas.

Distinguindo iniciativas tanto do plano escolar quanto as advindas de recomendações de instâncias centrais ou intermediárias, o estudo supracitado categoriza diversas iniciativas,

entre as quais é possível chamar atenção às de cunho pedagógico. A pesquisa de (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2012, p. 5) busca “[...] destacar a intenção de fazer desse tipo de avaliação um instrumento de apoio ao trabalho escolar, ou seja, a utilização dos resultados por suas escolas e professores como um recurso capaz de modificar ou aperfeiçoar o trabalho pedagógico que realizam”.

A pesquisa de Silva (2012, p. 13) também examina essa questão, mas concentrando-se nos desdobramentos da divulgação do Ideb em escolas de oito municípios da Paraíba, tendo como referência a visão dos docentes e gestores. Deste modo, os dados coletados pelo estudo revelam que a divulgação dos resultados do Ideb tem interferido na organização escolar e no trabalho docente, visto que várias ações desenvolvidas nas instituições pesquisadas vêm sendo direcionadas para a elevação desse índice. “O estudo identificou que os profissionais pesquisados estão assimilando esses resultados para a definição de mudanças na organização da escola para a melhoria desses índices [...]”, considerado um movimento positivo no uso construtivo dessas informações.

Assim como é possível verificar algum tipo de uso desses dados, também foram encontrados efeitos nulos, como demonstrado pelo estudo de Cruz (2013), que realizou pesquisa sobre como os indicadores educacionais são apropriados e utilizados pelos agentes escolares no planejamento pedagógico por meio de um estudo de caso no município de Macaé, no estado do Rio de Janeiro. Os resultados apontam que, apesar das equipes gestoras entrevistadas reconhecerem nas avaliações externas a possibilidade de elencar elementos que subsidiem aspectos do trabalho pedagógico que realizam, na prática, a efetividade deste uso ainda não pode ser identificada.

A utilização dos dados das avaliações externas, paulatinamente, vem sendo discutida e recomendada. A revisão da literatura e a circulação em eventos, seminários e congressos educacionais, evidenciaram que esse tema vem adquirindo cada vez mais centralidade no cenário educacional atual, sendo o uso das avaliações externas estimulado por especialistas, destaque percebido através dos seguintes excertos. Em entrevista para edição especial da revista Nova Escola, Nigel Brooke disse: “não tenho dúvida de que as avaliações externas foram um avanço na educação brasileira, porém ainda falta ao país um planejamento global para otimizar o uso desse recurso”. Nesse sentido, no lançamento do estudo da Fundação Victor Civita (FVC), algumas falas também discorreram por esse caminho: "As avaliações dão parâmetros úteis ao planejamento da escola e das secretarias, mas um risco que se corre é tratar o processo educacional como se ele se resumisse ao desempenho nessas provas", salienta Sandra Zákia Sousa, professora e pesquisadora da Faculdade de Educação da

Universidade de São Paulo (USP). "As avaliações externas estimulam a reflexão, o que é importante para o desenvolvimento geral das escolas, dos professores e dos alunos", disse Thereza Penna Firme, coordenadora do Centro de Avaliação da Fundação Cesgranrio.

No Congresso Internacional "Educação: uma Agenda Urgente", realizado em Brasília setembro de 2011, houve uma sessão "Avaliação e seus usos na gestão educacional" em que Malvina Tuttman, então presidente do Inep, convocou pesquisadores a trabalharem com os dados da Educação divulgados, dizendo que

> Temos que olhar e, efetivamente, enxergar e deixar de responsabilizar e de ficar de braços cruzados. Vamos avaliar, diagnosticar. Nós já temos muitos dados. Estão parados porque não têm os microdados? O que estamos fazendo com eles? Vamos usá-los. Podem não ser os mais atuais, mas não são tão diferentes de um ano para o outro. Vamos aprimorar o que temos.

É certo que há consenso de que existem dificuldades para os profissionais da escola se apropriarem e utilizarem as informações em benefício da aprendizagem e que, por isso, "as universidades precisam trabalhar a avaliação de dados durante a formação dos professores", defende a coordenadora da Unidade de Avaliação do Centro da Federal de Juiz de Fora (Caed/UFJF), Lina de Oliveira.

Esse levantamento evidencia como o tema vem sendo abordado pela literatura e revela a preocupação com o uso dessas informações pelas escolas, justificativa que reside na possibilidade de utilização desses dados para orientar a gestão, como será desenvolvido no próximo tópico.

2.2. Usos das avaliações externas como instrumento de gestão

Ancorados em definições que corroboram para a compreensão de que as avaliações externas podem ser utilizadas como instrumento de gestão, é possível destacar o discurso oficial do sítio do MEC e do Inep, que também propagam a seguinte ideia:

> [...] as informações produzidas pelo Saeb têm a finalidade de [...] subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal [...]. As avaliações, porém, adquiriram finalidades nas políticas educacionais que permitiram a ela também se aproximar mais das escolas. Com a Prova Brasil, em 2005, o objetivo passou a ser "auxiliar [...] a comunidade escolar, no estabelecimento de metas e na implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino.

O Inep também declara que “o Ideb é mais que um indicador estatístico. Ele nasceu como condutor de política pública pela melhoria da qualidade da educação, tanto no âmbito nacional, como nos estados, municípios e escolas” (BRASIL, 2007), o discurso oficial profere que os resultados das avaliações possibilitam ao Ministério e às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação definir ações voltadas ao aprimoramento da educação e para a redução das desigualdades. Como um indicador sintético de desenvolvimento educacional, o Ideb possui potencial que permite, além de monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos, auxiliar detectar redes e escolas com baixa performance. Assim, o poder público pode atuar, organizando repasse de verbas com base nos resultados que se encontram abaixo da média nacional (Cf. HADDAD, 2008).

A figura que segue representa a concentração de políticas desenvolvidas a partir dos resultados das avaliações externas, demonstrando a centralidade adquirida na Política Educacional.

Figura 3 - Centralidade das avaliações

Desse modo, a centralidade adquirida pelas avaliações externas por meio de seu efeito sobre as políticas desenvolvidas pelo governo federal possibilita inferir que as informações coletadas por tais avaliações são utilizadas para traçar um panorama nacional da Educação Básica e também como referência para a formulação de novas políticas públicas e execução de programas na área da educação, tais como: transferência de recursos públicos, através do Fundeb; merenda e transporte escolar; distribuição de livros e uniformes; implantação de bibliotecas; e instalação de energia elétrica.

Para aplicar investimentos com base nos indicadores do Ideb, por exemplo, o MEC dispõe de recursos adicionais, tanto as escolas que atingem as metas quanto as instituições com índices insuficientes são beneficiadas. As primeiras têm seus recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) incrementados. Já as que se enquadram na outra categoria

recebem apoio técnico para formação de pessoal, e financeiro, para suprimento de insumos insuficientes (FERNANDES; GREMAUD, 2009). Dessa forma, beneficia-se não apenas os que se saíram bem nas avaliações, mas também dá suporte a quem ainda não atingiu as metas.

É nesse bojo que as avaliações externas são apresentadas como úteis para a gestão de escolas. As informações sistematizadas por essas avaliações permitem revisões no trabalho desenvolvido pela gestão educacional, seja de sistema e/ou de escolas. Para tanto, seus resultados devem ser utilizados na análise coletiva da realidade educacional e escolar e no direcionamento de ações e alternativas para enfrentar as complexidades inerentes à educação.

Figura 4 – Uso dos resultados das avaliações

Fonte: BLASIS; FALSARELLI; ALAVARSE, (2013, p. 38).

Essas dimensões da ação educativa interagem e complementam-se. Por isso, parece "[...] justo considerar que melhorar a educação demanda ações conjuntas. Ações isoladas ou desarticuladas demonstram ter efeitos superficiais sobre os problemas detectados [...]". Os dados produzidos pelas avaliações apontam problemas que incidem tanto na ação do professor, como na gestão da escola e nas Secretarias de educação (Op. cit., 2013, p. 38-9).

A avaliação efetiva, conforme Vianna (2005 p. 16), "[...] não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional, necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem [...]", contribuindo para o processo de transformação. Os dados coletados e divulgados pelo Inep podem servir como expressivas ferramentas para a gestão das escolas, possibilitando o desencadeamento de outras etapas necessárias para a efetivação

do processo avaliativo, que são: a interpretação dos dados e o uso dos resultados no trabalho das escolas. Esta concepção é corroborada por Oliveira (2011), que defende o uso desses mecanismos para o acompanhamento da garantia ao direito a educação para todos, e por Ribeiro (2012, p. 77), que adota em sua tese uma postura que rompe críticas de que os "[...] testes em larga escala não tem influência positiva sobre a educação", defendendo que, quando são utilizados de forma adequada, os resultados respondem a necessidade do ponto de vista do direito à educação e de justiça da escola.

Alinhados com essa ideia, Alavarse e Machado (2013, p.11) defendem 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 [...]". Machado (2012, p. 74) reforça tal perspectiva com o argumento de que "[...] utilizar os resultados das avaliações externas significa compreendê-los não como um fim em si mesmos, mas, sim, como possibilidade de associá-los as transformações necessárias no sentido de fortalecer a escola pública democrática."

Horta Neto (2013b) sublinha a possibilidade de uso dessas informações para, por exemplo, mapear regiões onde seria prioritária a ação do governo, como escolas com maiores dificuldades, para garantir a aprendizagem dos alunos. Para o autor, os questionários socioeconômicos podem auxiliar também na aproximação com a realidade da escola. Gimenes et al. (2013, p. 30) destacam que, baseado nos efeitos que os resultados podem despertar no pensamento, nas atitudes e na ação dos diversos interessados, em especial, na dos agentes escolares, "[...] o uso de avaliações externas pode e deve ser mais abrangente, demandando um conjunto coerente de ações em diferentes níveis e direções com base nas características próprias de cada secretaria de educação [...]", desamarrando e deixando livre qualquer possibilidade de uso.

Sobre a apropriação dos resultados das avaliações externas pela escola, Horta Neto (2013b, p. 291) pondera que

> [...] apesar de existir um esforço no sentido de dar um significado pedagógico ao número (através das interpretações pedagógicas da escala de proficiência), ele ainda é insuficiente para traduzi-lo em uma linguagem compreensível para a equipe escolar [...] uma estratégia bastante utilizada para procurar superar o problema da compreensão dos resultados é a realização de oficinas com especialistas, para auxiliar as equipes escolares em sua interpretação [...] somente informar como é possível interpretar não significa que [...] equipe escolares consigam dar conta de uma tarefa com tamanha complexidade.

Embora se esteja discutindo a relevância do uso dessas informações para subsidiar ações de melhoria da educação, Sousa e Oliveira (2010, p. 813) revelam que ainda "[...] não faz parte da cultura do trabalho escolar pautar seu planejamento em resultados de avaliações". Bauer (2010, p. 337) percebe que os estudos sobre os usos dos resultados de avaliações "[...] concentram-se na análise da avaliação das aprendizagens ou, ainda, na compreensão da avaliação sistêmica, sem enfrentarem profundamente uma questão que é essencial: o uso da avaliação". Para a autora (Op. cit., p. 336, grifo nosso)

> As decisões tomadas a partir dos resultados obtidos, muito relacionadas à redefinição de conteúdos curriculares na formulação de indicadores de uma "boa educação" e na definição de habilidades e competências a serem desenvolvidas nos alunos, **parecem não ecoar na escola, não fazer sentido para aqueles que, em ultima instância, fazem as reformas acontecerem, ou seja, os professores e os técnicos escolares**. Essas avaliações, em geral, não atentam para outras demandas que as escolas enfrentam.

É certo que se busca uma avaliação capaz de contribuir não só com informações sobre a situação do ensino, mas também com a formulação de políticas e gestão do sistema. Sobre este aspecto, Sousa e Oliveira (2010, p. 818, *grifo nosso*) apontam que:

> O sistema de avaliação tende a se limitar a um sistema de informação educacional. Sem duvida, a produção de informações é uma etapa do processo avaliativo, mas esse só se realiza quando, a partir de informações, ocorrem julgamento, decisões e ação. Ou seja, a **avaliação ganha sentido quando subsidia intervenções** que levem à transformação e à democratização da educação, em suas dimensões de acesso, permanência e qualidade. Não pode estar essencialmente a serviço de apoiar a reiterada denúncia da baixa qualidade do ensino. Os custos de sua implementação são muito altos para que sirva apenas à reiteração do que já se sabe.

Instrumentalizar as equipes escolares é fundamental para garantir a correta apropriação das informações levantadas. Contudo, Horta Neto (2013b, p. 290) reconhece que essa ideia esbarra no tamanho das redes e adiciona que existe "[...] falta de interesse dos gestores educacionais em aprofundar as análises e as raras pesquisas do Inep baseadas nos resultados obtidos [...]", e acrescenta ainda (Ibid. 2010, p. 80) que o Saeb precisa ser aprimorado para atender a essa demanda, pois

> [...] é importante desenvolver instrumentos e estratégias que possibilitem que tanto os profissionais da educação como a sociedade em geral possam se apropriar de seus resultados. Para tanto, é importante que a linguagem utilizada na sua divulgação seja nítida e que aponte com clareza, inclusive com a apresentação de exemplos, qual o significado das escalas apresentadas e de como seus resultados podem ser utilizados para melhorar a qualidade da educação brasileira.

Na França, Barrère (2010) investigou as repercussões do uso desses resultados no trabalho de algumas escolas, onde foi observado que indicadores de avaliação servem para

apoiar diagnósticos. Contudo, as unidades parecem não ter tempo para utilizar essas informações como subsídio para a superação dos problemas detectados. Ele concluiu também que a cultura dos testes aumenta o trabalho burocrático na escola, sobretudo da equipe de direção, criando também novas tarefas como o armazenamento e gerenciamento de seus dados.

Pode-se conceber que a apropriação dos resultados depende do grau de conhecimento que seus potenciais usuários tenham dos mesmos e, neste sentido, pesquisas que tratam dos problemas nos cursos de formação de professores vêm insistentemente apontando isso, mas o governo federal "[...] pouco tem feito para difundir os resultados que os testes avaliativos nacionais", como asseverou Horta Neto (2013a, p. 155).

Acreditando que o uso pedagógico das avaliações, tanto internas quanto externas, pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação, Souza (2013, p.163) conta que, após 25 anos de avaliação, o grande desafio é "[...] fazer com que a escola entenda esses resultados e possa fazer uso deles [...]". A autora (Op. cit., p. 168) lembra também que "[...] a avaliação não é um fim em si mesmo e ela somente terá validade na medida em que seus resultados forem tomados como indicadores para a ação pedagógica" e o que se observa nas escolas é que

> [...] mesmo após o recebimento dos relatórios de resultados elas continuam dispersas no trabalho pedagógico que realizam, na expectativa de maiores explicações sobre resultados obtido. Seria importante caminharmos no sentido de propiciar as escolas conforto para entender e usar as informações tão amplamente difundidas nos relatórios de disseminação de resultados.

A pesquisa de Barrère (2010) aponta que as instituições necessitam de projetos para o desenvolvimento de *expertise* – experiência, especialização – que consiste no conjunto de habilidades e conhecimentos sobre determinado assunto, para utilizar os resultados como auxilio na tomada de decisões; do contrário, esses dados tendem a ser potencialmente engavetados.

Souza (2013, p. 172-3) considera que, para a avaliação ter "[...] um bom impacto, tem que ser apropriada pela escola, e isso só irá acontecer quando os profissionais conseguirem utilizar os dados, as informações, os indicadores, quando ela entender realmente o que se passa por trás de todo o processo". A autora também preconiza a preocupação com essa expertise, advogando que "entender os processos avaliativos, aprender como usar a informação proveniente da avaliação é condição para melhorar o sistema educacional".

Em defesa do uso desses dados pelas escolas, Alavarse, Machado e Leme (2013, p. 12) defendem que

> [...] é premente uma apropriação séria e competente, pelos professores, dos fundamentos, objetivos e resultados das avaliações externas, para que elas possam ser utilizadas como um complemento ao desenvolvimento do seu trabalho, servindo como mais um mecanismo para avançar na qualidade da educação pública oferecida e a gestão da escola tem um papel preponderante neste sentido. Assim, os professores precisam ser dotados de conhecimento sobre o contexto, os pressupostos, e o papel das avaliações externas, bem como o seu potencial de uso dos resultados no cotidiano da sala de aula.

Em Machado (2012, p. 74) encontram-se reflexões sobre como escolas podem utilizar os resultados das avaliações externas, estimulando a apropriação competente do uso por parte das equipes gestoras como condição capaz de melhorar a qualidade das escolas. Neste artigo a autora advoga que

> [...] os dados coletados e disponibilizados pelo Inep, quando apropriados pelo diretor e pelo coordenador da escola. Podem contribuir para a reflexão sobre todas as áreas de atuação da gestão escolar, mas devem, principalmente, servir à análise sobre a efetiva condução da escola na realização da sua função social na sociedade democrática que, como dissemos anteriormente, deve garantir o ensino-aprendizagem para todos os seus alunos.

Os resultados de nada servem se não forem estudados e digeridos pela escola. Em relação a isso, Alavarse, Bravo e Machado (2013, p. 26) ponderam que "[...] testes ou provas não se configuram como avaliação, mas, sim, são instrumentos e procedimentos que favorecem a avaliação". É necessário explorar o potencial educativo do processo avaliativo para subsidiar o trabalho da escola, ainda que apareçam críticas, a acuidade dos processos avaliativos se afirma. Afinal, o uso de seus resultados pode orientar escolas e sistemas a olharem para as políticas, meios e processos pedagógicos que dispõem e repensá-los, gerando melhorias.

Deste modo, a revisão de literatura realizada nesse trabalho mostrou que, se devidamente apropriados, os resultados das avaliações externas podem contribuir para a melhoria da educação. Porém, a pressão e a exposição excessiva aos testes podem sobrecarregar o trabalho da escola, como Barrère (2010) colocou em sua pesquisa. Assim, a realização desses exames demanda certa organização das instituições escolares, que são responsáveis, algumas vezes, por algumas etapas desse processo, como a aplicação, correção e/ou envio das informações para a organização. Ademais com a grande quantidade de avaliações as unidades escolares acabam tendo pouco tempo para analisar e incorporar as informações geradas pelos exames e pouco tempo para desenvolver um trabalho pedagógico.

Observa-se que os discursos corroboram para a associação da imagem das avaliações externas com as possibilidades de investigação do processo educacional, com seu potencial

transformador da realidade, e com seu auxílio na definição de prioridades e propostas de ações a partir da análise e reflexão de seus resultados. O resultado, a nota, ou a medida isolada não significa avaliação, o que vai caracterizar esse quadro é o uso dessas informações em beneficio da educação. Para a utilização dessas informações faz-se necessário o envolvimento de equipes gestoras escolares, protagonistas do processo de estudo e apropriação dos dados.

2.3. Equipes gestoras e avaliações externas: particularidades de diretores e de coordenadores pedagógicos

Em Vieira (2008, p. 149), encontra-se a posição de que a escola é o espaço de "materialização das políticas educacionais". Por isso, é na esfera da Gestão Escolar que se concentra este trabalho, uma vez que os membros das equipes gestoras são, geralmente, responsáveis pela execução de políticas dentro do espaço escolar. Contudo, Fullan (2009) pondera que a execução de políticas nem sempre ocorre de forma linear, podendo assumir contornos diferentes dos iniciais, visto que as ações são concretizadas por pessoas que aplicam conforme suas condições e crenças.

Nesse sentido, as equipes gestoras escolares são especialmente analisadas pelo lugar que ocupam na gestão, na organização e no planejamento das escolas. Adicionalmente, vale ressaltar que este grupo tem sido cada vez mais instado a debater e incorporar as avaliações externas e seus resultados no seu trabalho, tornando-se peças fundamentais para o efetivo uso desses dados nas unidades educacionais. Daí seu importante papel para este estudo.

De acordo com a literatura, a terminologia gestão escolar passou a ser utilizada no período da redemocratização política nos anos 1980 (Cf. MACHADO, 2012) e suas origens residem no conceito de "administração escolar", significando também, conforme Paro (2000, p. 123) "[...] utilização racional dos recursos para a realização de fins". Contudo, segundo Freitas (2007, p. 502), o conceito "gestão escolar" surgiu em um momento de crítica ao "caráter conservador e autoritário" da administração escolar para evidenciar "[...] seu compromisso com a transformação social e com a democratização do ensino e da escola".

Assim, a gestão escolar diz respeito à organização das unidades educacionais e, por isso, a presença dessa figura supõe o bom funcionamento de uma unidade educacional, fazendo com que esses sujeitos adquirissem um importante papel nesse contexto. Estudos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) sobre o sucesso escolar nas redes municipais, que culminou no livro **Desenvolvimento dos alunos na**

Prova Brasil (BRASIL, 2008), identificou que práticas da gestão contribuíram significativamente para os bons resultados na avaliação da Prova Brasil.

Geralmente, compõem a gestão escolar as funções de direção e coordenação pedagógica, mas no caso da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, e em especial das escolas analisadas, existe também a função do assistente de direção. Libâneo (2004, p. 215-219) define o sentido de gestão escolar como "[...] dirigir e coordenar tarefas que canalizam o esforço coletivo das pessoas para os objetivos e metas estabelecidos". O diretor, como o próprio nome sugere, "[...] é o dirigente e principal responsável pela escola, tem a visão do conjunto, articula e integra os vários setores". O coordenador "[...] responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino". Para Koetz (2010, p. 166), cabe ao diretor também

> [...] procurar mecanismos que possibilitem a superação dos obstáculos, muitos decorrentes da própria estrutura e organização dos sistemas de ensino e das unidades escolares, bem como dos conflitos gerados pela diversidade cultural existente no cotidiano escolar.

Em outro estudo, Libâneo et al. (2006, p. 355-6) sugere seis áreas de atuação e organização do trabalho da gestão escolar, que devem ser tratadas de forma articuladas entre si: 1) planejamento e projeto político; 2) currículo; 3) ensino; 4) práticas administrativas e pedagógicas; 5) desenvolvimento profissional e 6) avaliação institucional e da aprendizagem. Tais áreas compõem, ao mesmo tempo, o âmbito e o foco da atuação da gestão no processo educativo escolar.

Vale destacar que Pimenta (2012, p. 19), no que se refere ao uso dos resultados dessas avaliações no âmbito escolar, coloca como singular o papel do coordenador pedagógico, pois, na maioria das redes de ensino, é ele quem promove a interlocução com os diversos sujeitos da escola: direção, professores, funcionários, alunos e suas famílias

> Além disso, ocupa-se da organização dos processos avaliativos da escola, internos ou externos a ela. Nesse contexto, partimos do pressuposto de que essas avaliações têm gerado mudanças em propostas e ações de natureza pedagógica e administrativa sob responsabilidade do coordenador pedagógico.

A interpretação de tais dados pode fornecer subsídio pedagógico na elaboração de planos de ensino que superem as dificuldades diagnosticadas. Os dados transmitem informações que podem ser relevantes. A análise tanto dos dados gerais quanto dos dados específicos de cada instituição contribui para um diagnóstico mais robusto para gestores de

diferentes instâncias administrativas que permitem a orientação de ações e políticas visando a melhoria da educação.

Oliveira (2008) afirma que os resultados das avaliações externas também podem ser utilizados para auxiliar o trabalho pedagógico nas escolas, melhorando a organização, o planejamento e a avaliação da unidade escolar. Os testes em larga escala possibilitam conhecer o desempenho da turma, distribuindo os alunos por nível de proficiência na escala Saeb. Os dados de algumas avaliações, restringindo-se àquelas que fornecem resultado por aluno, podem ser utilizados ainda para acompanhar a trajetória dos estudantes, o que possibilita perceber avanços e dificuldades para refinamento de procedimentos futuros.

Apesar das potencialidades de uso pedagógico das avaliações anunciadas, percebe-se que ainda há pouca ressonância nas escolas. No trabalho da FCC (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2012), destacam-se alguns fatores que impedem ou dificultam o uso dessas informações por essas unidades, a saber: a) o próprio desenho das avaliações nacionais que não pretendia servir a esta instância; b) a morosidade na divulgação de seus resultados; c) a falta de formação para tratamento pedagógico desses dados.

Em relação ao primeiro aspecto, Nevo (1998) também reitera que as avaliações externas, com todas as suas sofisticações técnicas e metodológicas, parecem ter sido desenhadas para produzir informações para gestores de redes educacionais, o que dificulta sua assimilação e, consequentemente, seu uso. Entretanto, é possível que informações relevantes sejam absorvidas dos resultados das avaliações externas pela escola. Veremos um pouco mais adiante/ou no anexo algumas possibilidades de usos pedagógico das informações geradas pelos testes.

O estudo (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2012) revelou que o uso mais imediato dos resultados da Prova Brasil, que teria potencial de subsidiar o trabalho pedagógico junto aos próprios alunos testados, se encontra limitado visto à morosidade na divulgação desses dados e a movimentação natural de estudantes ao final de cada ciclo avaliado, admitindo possibilidades de transferências entre escolas e redes. Ademais, foi ponderado que a falta de detalhes e aprofundamento dos materiais enviados também dificultam o tratamento das informações geradas pelas avaliações externas, o que impulsionou o movimento de criação de sistemas próprios de avaliação, tanto no âmbito estadual como no municipal.

Dessa maneira, as escolas costumam passar por várias avaliações, internas e externas, durante o ano. Entretanto, pesquisas revelam o fraco poder indução no seu uso, questionando assim a necessidade de sobreposição de testes, com características semelhantes. Para Iaies

(2003, p. 28-9) “[...] a elaboração e a divulgação dessa análise é tão demorada que acaba sendo pouco aproveitada para a reelaboração de estratégias pedagógicas ou a reorientação de políticas educacionais”. Alavarse (2011) também afirma que “[...] em seus boletins [da Prova Brasil], que tardam quase um ano para chegar às escolas, é impossível identificar os alunos que estariam sob os percentuais para cada nível da escala”.

Considerando que as provas são geralmente aplicadas no último ano de cada segmento do Ensino Fundamental, o autor analisa que as avaliações são resultados de um trabalho pretérito. Tais dados representam o consolidado do conhecimento acumulado durante um conjunto de séries cursadas, correspondente a escolarização em um determinado ciclo. Como os resultados das avaliações são disponibilizados tardiamente, fica difícil fazer tratamento formativo dos mesmos, sendo mais fácil admiti-los sob caráter somativo. Questiona-se também a possibilidade de exercer função diagnóstica, como é proferida pelo discurso oficial que diz que o Saeb tem o objetivo de “[...] realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro [...]”. Compreendendo que, para tanto, a avaliação deveria ser aplicada antes de iniciar o tratamento para, então moldar a abordagem pedagógica, no caso.

Além disso, com a demora no envio dos resultados dificulta o resgate e tratamento dos mesmos alunos avaliados, comprometendo o tratamento e o planejamento de ações pedagógicas voltadas para os estudantes que participaram do teste. Ainda devido à divulgação tardia dos resultados, ações mobilizadas após a leitura e interpretação dos dados também são dificultadas. Pouco se pode fazer recebendo os resultados no fim do ano ou até mesmo no período de férias dos alunos. Como alternativa Alavarse (2011) sugere:

> O que é possível fazer – e isto não é pouco – é procurar, com as informações que cada escola tem, traçar a trajetória dos alunos que fizeram a prova, apoiando-se principalmente nas avaliações internas e nos programas de ensino, notadamente, para cotejá-los com a interpretação pedagógica de cada nível da escala.

Apesar das limitações, esse é um tipo de uso que é possível fazer. O fato é que as avaliações externas geram um rico banco de informações, que muitas vezes acaba sendo engavetado devido aos problemas relatados. Dentre outros problemas atrelados ao uso dos resultados pela escola, estas não são preparadas para utilizar esse recurso em benefício das atividades pedagógicas, o que acaba inibindo o uso e tratamento desses dados.

A falta de formação específica para fazer a leitura desses dados pode ser também uma das razões da resistência de parte dos educadores para trabalhar com essas informações. Pesquisa realizada por Sousa e Oliveira (2010, p. 813) revela que “[...] os próprios gestores reconhecem que as escolas têm dificuldade até mesmo de ler e compreender os resultados

produzidos pelo sistema de avaliação", demonstrando o descompasso em relação às sofisticações técnicas dos exames e o grau do problema a ser enfrentado. Marques, Ribeiro e Monteiro (2009, p. 2) acreditam que há um abismo entre a divulgação e a intervenção por que não há compreensão, impossibilitando encaminhamentos posteriores aos resultados. Os autores colocam este problema como trivial, tendo em vista que "[...] gestores e professores necessitam saber como interpretar os resultados consolidados nos relatórios da avaliação em larga escala para que possam fazer uso desses resultados em prol da melhoria da educação".

Os dados são fornecidos via órgãos federais seja por boletins enviados diretamente para as escolas ou por plataformas *online*, mas a relativa facilidade de acesso não garante a exploração dessas informações pela rede. As análises publicadas pela mídia, normalmente, tendem a se restringir em identificar se os resultados "subiram" ou "desceram", fornecendo *rankings* cruéis e indevidos, visto que só geram reações aversivas por parte de escolas e professores.

Assim, para viabilizar uma análise dos resultados mais densa Bauer (2010) aponta a necessidade de discussão de aspectos técnicos das avaliações para que se possa solicitar usos dos resultados e sua difusão. Soligo (2010, p. 14) propugna a necessidade de formação de docentes e técnicos no assunto, pois para a autora

> [...] formar e informar professores e comunidade escolar para usar os resultados das avaliações em larga escala, a partir da organização de grupos de estudos que trabalhem com as matrizes curriculares, com competências e habilidades propostas e com escalas de Língua Portuguesa e Matemática usados nos testes podem ser um caminho para tornar as avaliações um instrumento aliado das praticas pedagógicas e não mais um mecanismo de pressão e ranqueamento.

Desta forma, esforços para traduzir os dados para a escola devem ser promovidos, como: palestras com especialistas para explicar sobre o conjunto de avaliações externas; seminários para discussão e análise pedagógica dos resultados; e produção de materiais mais simples, detalhados e de fácil compreensão. O estudo de Brooke e Cunha (2011) aponta uma mudança nesse quadro. A pesquisa revela que estados como Ceará e Minas Gerais usam os resultados da avaliação na política de formação docente. Os autores observam estratégias de formação continuada baseadas nos resultados dos exames para facilitar a compreensão dos boletins pedagógicos, como a melhoria da qualidade gráfica dos materiais devolutivos, a apresentação inteligível das informações e os resultados das avaliações.

Contudo, de modo geral, a escassez de iniciativas direcionadas para a correção do *gap* da falta de formação para o trato dos dados gerados pelos exames coloca-se como uma barreira para a utilização pelos profissionais da escola. Afortunadamente, alguns tipos de usos

já foram catalogados pela literatura e circulam entre os debates educacionais, indicando que os testes têm gerado certo grau de mudanças administrativas e pedagógicas em algumas unidades educacionais.

2.4. Diálogo entre avaliações externas e internas

As avaliações externas, em conjunto com as avaliações produzidas no interior das escolas, têm um potencial informativo interessante a ser explorado. O diálogo entre elas potencializaria o uso pedagógico das avaliações, promovendo melhorias para o ensino. Ambas contribuem com o aprimoramento da educação e, por isso, não são antagônicas devendo ser sim complementares. Sobre esse assunto Nevo (1998) sugere que a promoção do diálogo entre avaliações internas e externas possa trazer contribuições para o aprimoramento escolar. Para que exerça esse potencial, entretanto, o autor coloca que é necessário reduzir a relação assimétrica entre quem avalia e quem é avaliado. Tradicionalmente, as avaliações externas, por sua própria distância, intimidam e geram certo comportamento aversivo, podendo ser inibidor da relação construtiva que poderia ser estabelecida entre as avaliações e as escolas.

Segundo o autor, pesquisas revelam que as avaliações têm maior probabilidade de serem utilizadas quando as escolas se sentem menos ameaçadas por conclusões de avaliações externas. Acredita que a avaliação utilizada para o aprimoramento de um sistema educacional só será eficaz se for transportada às instalações da escola, inserindo atores que tradicionalmente ocupam o papel de objetos. Ainda para Nevo (1998, p. 93), "[...] o diálogo na avaliação é necessário por dois motivos. Em primeiro lugar, para possibilitar um processo melhor de aprendizagem para entender a realidade, e, em segundo lugar, para aumentar a motivação para usar o que foi aprendido". O autor (Op. cit., p. 94) conclui seu pensamento considerando que "[...] ao combinarmos avaliações externa e interna para avaliar a escola como um todo [...] supomos que não exista uma única forma objetiva de avaliar a qualidade da escola".

Pimenta (2012, p. 47) argumenta que "[...] a incorporação do uso das avaliações e seus resultados pela escola, em certa medida, também pode significar uma contribuição importante para a reflexão sobre o fazer pedagógico.". Para a autora (Op. cit., p. 52)

> [...] as avaliações podem ser úteis para um maior aprimoramento do trabalho escolar, desde que entendidas como constitutivas da prática pedagógica e não como único instrumento para garantir a qualidade do processo educacional.

Ainda de acordo com a mesma autora (Op. cit.), ela estima, contudo, que para tanto os esforços devem passar não só pelas avaliações externas, mas também pelas internas, institucionais, pelo investimento na carreira docente, na infra-estrutura das escolas e no fortalecimento de mecanismos democráticos. Sobre esse aspecto Alavarse e Machado (2013, p. 11) consideram que

> As avaliações externas/internas da escola e a reflexão sobre sua realidade não podem se esgotar nelas e devem ser tomadas como o ponto de partida para a trajetória da escola rumo à sua avaliação institucional, que não pode prescindir de uma autoavaliação. Conhecer e utilizar os resultados das avaliações externas nas salas de aula e cotejá-los com as avaliações internas significa compreendê-los não como um fim em si mesmo, mas sim como possibilidade de associá-los às transformações necessárias no sentido de fortalecer a qualidade da escola pública democrática, que é aquela que se organiza para garantir a aprendizagem de todos e todas.

O que se propõe não é o uso das avaliações externas em substituição às avaliações internas. Acredita-se que, ao descartá-las, se extinguiria o acesso a essa importante fonte de informações que contribui para a identificação e superação de desafios educacionais. O que se estimula é a promoção de um diálogo entre ambas vislumbrando a reunião de dados, que podem favorecer avanços escolares. Nos ancoramos em Soligo (2010, p. 13) quando afirma que

> [...] o uso dos resultados das avaliações em larga escala não significa a ignorância do restante do processo ensino-aprendizagem, mas sim, o aprimoramento a partir de dados concretos, ainda que parciais, sobre as condições da qualidade do ensino nas escolas e sistemas.

A promoção de um diálogo entre ambas abastece os profissionais de informações que enriquecem a análise, possibilitando um quadro tanto em relação ao cenário geral, local e mesmo as especificidades da instituição, auxiliando detectar fraquezas e dificuldades e levantar possíveis razões para os problemas detectados. Desta forma, compreendemos a avaliação em sua possibilidade de gerar encaminhamentos e mudanças, subsidiando o aperfeiçoamento de ações. A apropriação dos resultados das avaliações, entretanto, ainda é uma etapa desafiadora. Silva (2010, p. 109) afirma que

> [...] a realidade educacional brasileira já comporta uma base de dados considerável sobre o rendimento escolar dos alunos. No entanto, no que diz respeito à utilização desses dados, de um modo geral, fica ainda restrito a situações isoladas ou simplesmente são arquivados.

Estudos apontam indícios de que o potencial pedagógico e indutor de melhorias das avaliações externas ainda é pouco explorado, o acúmulo de estudos sobre essa problemática é recente e não há evidências de experiências amplamente desenvolvidas. Dada a escassez de

formações e de informações que conduzam ao tratamento pedagógico dos dados gerados pelas avaliações externas este trabalho busca contribuir para um melhor aproveitamento da massa de dados disponibilizados para cada escola.

CAPITULO III
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO E AS ESCOLAS DA PESQUISA DE CAMPO

Realizada em três Escolas Municipais de Ensino Fundamental (Emef) da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), a pesquisa de campo foi desenvolvida nesta rede por conta da intensa presença de avaliações externas em suas unidades, incluindo desde iniciativas internacionais, a nacionais e municipais, quadro que despertou a curiosidade de investigar como essa influência é percebida por seus profissionais. As escolas da pesquisa aderiram voluntariamente a um Subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)[16], o que predispôs uma abertura para debater temas, inclusive mais ácidos, a respeito das avaliações externas com maior profundidade. Embora essas escolas tenham constituído uma amostra intencional, podem perfeitamente ser consideradas como escolas semelhantes às demais da rede.

Para a composição do cenário onde a pesquisa foi realizada, efetuou-se uma caracterização do quadro da política educacional local, que inclui informações provenientes da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pesquisas no portal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) para traçar uma espécie de linha do tempo das iniciativas do fim da década de 1980 até os dias atuais. Em seguida, também se elaborou uma descrição da RME-SP, que conta com um levantamento de dados educacionais das escolas participantes, como matrículas, taxas de rendimento, resultados na Prova Brasil e Prova São Paulo e resultados do Ideb, tanto em nível da Rede municipal, estadual e federal, fazendo uso de fontes, como: banco de dados do Inep, o Censo Escolar e dados do portal QEDU. A combinação dessas fontes fornece um panorama de como se encontra a educação na RME-SP, permitindo uma contextualização sobre o cenário em que as escolas da pesquisa estão inseridas, por isso, ao fim desse quadro também é realizada uma caracterização das três unidades educacionais no que concerte a sua infraestrutura, organização e atendimento. Essas informações é o que este capítulo apresenta.

---

[16] Projeto denominado Gestão e análises de registros escolares para apoio à atividade docente no ensino fundamental, desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), sob responsabilidade do Prof. Dr. Ocimar Munhoz Alavarse e acompanhado por pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepave).

3.1. Quadro da política educacional da Rede Municipal de Ensino de São Paulo

Para dimensionar nosso *locus* de análise apresentamos sucintamente alguns dados. São Paulo é o Estado mais populoso do Brasil, com 41,2 milhões de residentes, o que representa 21,6% da população do país. Só na capital, o estado possui 11.245.983 habitantes, 2.339.164,46 pessoas menores de 14 anos, faixa etária que corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental, representam 20,8% da população do município. A taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais no país atinge 9,6%, o que corresponde a 14,5 milhões de pessoas, mas no estado de São Paulo a taxa equivale a 4,3%, enquanto que no município cai ainda mais para 3,2% (Fonte: IBGE. Censo Demográfico 2010 [resultados preliminares]; Fundação Seade).

O recorte histórico que iremos abordar para analisar a política educacional corresponde ao período pós-ditadura militar, admitindo que a cidade de São Paulo, assim como o restante do país, passou por profundas alterações em sua política local durante esse período. Percorreremos, assim, uma linha do tempo[17] correspondente a meados da década de 1990 até os dias atuais para compreender as mudanças na política educacional paulistana.

Iniciaremos pelo governo da sucessora de Jânio Quadros, a então prefeita Luiza Erundina (1989-1993), a época filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT), que teve como Secretário Municipal de Educação o saudoso Paulo Freire, até 1991, posteriormente substituído por Mário Sérgio Cortella. Esta foi a primeira experiência de governo do partido na principal capital do país e trouxe mudanças significativas no quadro local, pois o eixo dessa administração pública era centrado na participação popular, descentralização e autonomia.

Nessa gestão, as mudanças educacionais que mais se destacaram foram: a criação do *Regimento Comum das Escolas Municipais* com a implantação do sistema de *Ciclos de Aprendizagem*, que subdividiu as oito séries do Ensino Fundamental em três ciclos: o inicial, que compreendia as três primeiras séries; o intermediário, que compreendia as antigas 4ª, 5ª e 6ª séries; e o final, que compreendia as antigas 7ª e 8ª séries. Nesse modelo, a *reprovação* só poderia ocorrer no final de cada ciclo, podendo refazer apenas o último ano do ciclo correspondente. Ainda dentre as alterações, as notas foram substituídas por três *conceitos*:

[17] Uma figura síntese desta imersão na política educacional da cidade de São Paulo se encontra nos anexos deste trabalho.

Plenamente Satisfatório, Satisfatório e Insatisfatório, e os *Conselhos de Escolas* ganharam força e passaram a ter caráter deliberativo e não apenas consultivo.

Em 1993, Paulo Maluf assumiu a Prefeitura de São Paulo e nomeou Solon Borges dos Reis como secretário municipal de Educação. Como principal destaque educacional de seu mandato, que durou até 1997, apontamos o *Programa Qualidade Total*, um modo gerencial de empresa transferido para o interior da rede escolar, transposição que foi alvo de críticas.

Celso Pitta, à frente de uma coligação que envolvia Partido Progressista Brasileiro (PPB), Partido Trabalhista Nacional (PTN) e Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), foi o prefeito seguinte, assumindo a administração da capital paulista de 1997 a 2001. Seus secretários municipais de Educação foram: Régis Fernandes de Oliveira, Hebe Magalhães Castro Tolosa e João Gualberto de Carvalho Meneses. A principal mudança educacional foi a reorganização da escola em apenas *dois ciclos*: o ciclo I compreendia as primeiras quatro séries do ensino fundamental e o ciclo II, as últimas, com possibilidade de reprovação ao final de cada um deles. Criou também o projeto, alegadamente emergencial, das “Escolas de Lata”, denominação popular dada às escolas públicas instaladas em contêineres metálicos ou construídas em aço galvanizado, com cobertura de telhas de amianto, instaladas inicialmente na RME-SP.

Ao todo foram construídas 54 "escolas de lata" para atender à demanda, mas nenhuma delas foi substituída até o final da gestão, o que gerou controvérsias quanto ao caráter emergencial da solução. As principais reclamações de professores e pais de alunos referiam-se à falta de conforto térmico e de isolamento acústico. Por serem de metal, as salas de aula eram muito frias no inverno e muito quentes no verão. Além disso, a estrutura metálica potencializa o ruído dos ventos e das chuvas, o que dificultava a comunicação entre alunos e professores, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem.

De 2001 a 2005, Marta Suplicy, do PT, assumiu a Prefeitura de São Paulo e escolheu, inicialmente, Fernando José de Almeida como Secretário Municipal da Educação. Em um documento lançado logo no início desta administração, dizia-se pautar-se pela democratização do conhecimento e qualidade social da educação. Uma das principais marcas do governo de Marta Suplicy no campo educacional foi a construção dos *Centros Educacionais Unificados* (CEU), norteado pelo princípio do direito de todos à educação integral e do conceito de cidade educadora. Tratavam-se de estabelecimentos de grande porte, erguidos em áreas carentes do município, com serviços e atividades como teatro, piscina, creche, etc. Também criou o "*Vai e Volta*", transporte escolar para as crianças das escolas municipais e iniciou a substituição de dez “Escolas de Lata” por escolas de alvenaria.

Em 2005, iniciou-se no município de São Paulo a administração de José Serra do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e a Secretaria Municipal de Educação foi gerida por José Aristodemo Pinotti. Entretanto, Serra permaneceu à frente da prefeitura somente durante um ano, quando saiu para concorrer ao governo do estado de São Paulo. Em seu lugar, em 2006, assumiu o vice-prefeito Gilberto Kassab, que se reelegeu em 2009, ficando até 2012. Durante esse período, foi filiado ao Partido da Frente Liberal (PFL), Democratas (DEM) e depois ao Partido Social Democrático (PSD), e teve como secretário municipal de Educação Alexandre Schneider. As duas principais marcas dessa gestão foram a criação da Prova São Paulo e a elaboração de orientações curriculares, políticas muito fortes na rede nesse período. Ainda nesse governo foi implantado o *Programa Ler e Escrever* para toda a rede municipal, criado com o intuito de atacar o problema do baixo nível de alfabetização dos alunos da rede. Dentro desse programa, foi criado o *Projeto Intensivo no Ciclo (PIC)*, que tinha o objetivo de dar um reforço aos alunos que chegavam ao final do ciclo I com defasagem na aprendizagem, e a política de *Premiação de Professores*. Importante destacar também que, nessas gestões, inicialmente encabeçada por Serra e depois por Kassab, as últimas 44 "Escolas de Lata" da rede municipal foram extintas.

Em 2013, assumiu a Prefeitura de São Paulo o ex-ministro da educação Fernando Haddad, tendo como secretário municipal da educação César Callegari. Em 2011, o governo tentou criar um indicador sobre o qual a política se pautaria, o Indique. Contudo, Haddad não levou a cabo sua utilização. Depois de 21 anos de sistema de *Ciclos* implantado no governo de Luiza Erundina, outro prefeito petista reformulou o sistema. Com a nova alteração, o Ensino Fundamental voltou a ter três ciclos. Mas com possibilidade de retenção ao final dos ciclos de alfabetização e interdisciplinar, e em todos os anos do ciclo autoral. Portanto, o aluno poderá ficar retido por cinco anos.

3.2. Caracterização da Rede Municipal de Ensino de São Paulo

Os números da rede municipal de ensino de São Paulo a tornam a maior do país. São cerca de 1 milhão de alunos distribuídos em mais de 3.000 escolas e mais de 80 mil funcionários. Na estrutura educacional do município, há ainda vários modelos de escolas, como os Centros de Educação Infantil (CEI), as Escolas Municipais de Educação Infantil (Emei) e as Escolas Municipais de Ensino Fundamental (Emef). Do total de escolas, 1.459 são administradas diretamente pela Secretaria Municipal de Educação. Na impossibilidade de uma

coordenadoria única, dada a amplitude da rede, dividiu-se administrativamente o município em 13 Diretorias Regionais de Educação (DRE), localizadas nos seguintes bairros: Butantã, Campo Limpo, Capela do Socorro, Freguesia do Ó/Brasilândia, Guaianases, Ipiranga, Itaquera, Jaçanã/Tremembé, Penha, Pirituba, Santo Amaro, São Mateus e São Miguel Paulista. As DRE também são subdivididas em 96 distritos e 477 setores educacionais. Tal setorização visa a facilitar o trabalho nas unidades escolares, haja vista que o contato fica mais próximo.

O quadro de profissionais da educação compreende basicamente duas classes: a dos gestores e a dos professores, estes últimos podendo ser efetivos, estáveis ou temporários. Com a Lei. 14.660 de 26 de dezembro de 2007, o provimento de cargos passa a ser feito via concurso público de provas e títulos. No entanto, nem todos os profissionais passaram pelo concurso; alguns ocupam cargos comissionados. A RME-SP possui uma organização da categoria dos profissionais da educação em quatro sindicatos, a saber: Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo (Sinpeem), Sindicato de Professores e Funcionários Municipais de São Paulo (Aprofem), Sindicato dos Trabalhadores nas Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo (Sedin) e Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo (Sinesp).

Resultados do Censo Escolar 2013 mostram que o número de matrículas na educação infantil é de 55.476 alunos na creche e 193.377 na pré-escola. No Ensino Fundamental, sem contar a Educação de Jovens e Adultos, os números indicam que há 198.555 alunos nos anos iniciais e 229.049 nos anos finais. No Ensino Médio são apenas 3.014 alunos matriculados no ensino regular e 1.705 na Educação Profissional/ nível técnico. No caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA), há 56.353 alunos matriculados no fundamental II presencial. A respeito da Educação Especial, há 336 alunos matriculados em creche, 2.049 na pré-escola, 5.171 nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 6.838 nos anos finais, além de 103 no Ensino Médio e 1.300 no Ensino Fundamental da EJA.

Um importante indicador educacional do fluxo dos alunos consubstancia-se nas taxas rendimento, que, por sua vez, são constituídas pelas taxas de aprovação, de reprovação e de abandono. Essas taxas são calculadas sobre o total de alunos matriculados no final de cada ano letivo e para cada série. Na Tabela 5, são apresentados alguns dados educacionais a respeito dessas taxas.

Tabela 6 – Taxas de Rendimento. Anos iniciais do ensino fundamental. RME-SP. 2007-2012

	UF	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Aprovação	Brasil	85,8	87,0	88,5	89,9	91,2	91,7
	SP Estado	95,9	96,8	97,2	97,4	97,5	97,9
	SP Município	92,5	93,7	94,3	94,4	95,4	96,2
Reprovação	Brasil	11	10,1	9,2	8,3	7,2	6,9
	SP Estado	3,6	2,8	2,5	2,2	2,1	1,8
	SP Município	6,8	5,7	5	4,9	3,1	2,2
Abandono	Brasil	3,2	2,9	2,3	1,8	1,6	1,4
	SP Estado	0,5	0,4	0,3	0,4	0,4	0,3
	SP Município	0,7	0,6	0,7	0,7	1,5	1,6

Fonte: MEC/Inep.

Uma leitura dos dados acima revela que, em relação às taxas de abandono, é possível perceber que a rede municipal tem um comportamento considerado inferior ao nacional, exceto pela medição de 2012 e aproximado do movimento estadual, com uma elevação nos anos de 2011 e 2012. No que tange a taxa de reprovação essa tendência se confirma, os dados da rede municipal são melhores do que os do Brasil, mas a taxa supera a do estado, mas com uma diferença menor ao longo dos anos. Já em relação aprovação, destacando esta por ser também um dos componentes utilizados para calcular o Ideb, os dados aumentam gradativamente ao longo das seis medições nas três esferas, comparando-as entre si também há seguimento ao mesmo comportamento já descrito.

Outro aspecto que auxilia a construção de um quadro para a caracterização da rede são seus resultados nas avaliações externas, apresentados de forma mais detalhada juntamente com os dados das escolas, almejando viabilizar comparações entre esses números. Por hora, limitando-se a um panorama mais geral utiliza-se dados do MEC/Inep, pelos quais são apresentadas a distribuição de alunos, conforme a classificação oficial, em nove níveis para Língua Portuguesa e 13 níveis para Matemática, de acordo com o rendimento no Saeb/Prova Brasil. A Tabela 6 revela que o cenário das instâncias federal, regional e estadual, considerando o total de escolas da rede pública (municipal e estadual) e privada.

Tabela 7 – Prova Brasil. Níveis de Proficiência. Anos iniciais do ensino fundamental. Língua Portuguesa e Matemática. 2011

UF	Língua Portuguesa									
	0	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**
Brasil	6,99	14,49	19,04	19,46	16,44	11,63	7,16	3,32	1,27	0,19
Sudeste	4,68	10,64	15,92	18,78	18,46	14,75	9,80	4,77	1,90	0,29
São Paulo	5,44	11,31	16,04	18,28	18,00	14,59	9,71	4,53	1,81	0,28
UF	**Matemática**									
	0	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**
Brasil	2,24	8,11	16,29	19,31	17,80	15,03	10,67	6,16	2,69	1,70
Sudeste	1,37	5,06	11,50	16,29	18,09	17,91	14,17	8,89	4,07	2,65
São Paulo	1,66	5,78	12,06	16,16	17,52	17,46	14,03	8,61	4,05	2,67

Fonte: Inep/Daeb.

Apesar da distribuição dos alunos parecer bem diluída entre os níveis de proficiência, verifica-se que, nas três esferas analisadas, os níveis 2 ao 4, em Língua Portuguesa, e os níveis 3 ao 5, em Matemática, concentram a maior parte dos alunos. Percebe-se que nas extremidades da tabela os números são inferiores. Contudo, a quantidade de alunos no nível zero ainda é expressiva, carecendo especial atenção. Na Tabela 7 encontra-se a distribuição dos alunos dos anos finais nos níveis de proficiência.

Tabela 8 – Prova Brasil. Níveis de Proficiência. Anos finais do ensino fundamental. Língua Portuguesa e Matemática. 2011

UF	Língua Portuguesa									
	0	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**
Brasil	0,32	2,40	6,23	11,20	16,16	18,87	17,86	13,90	8,41	4,64
Sudeste	0,25	2,05	5,06	9,06	13,66	17,59	18,77	16,34	10,73	6,47
SP	0,26	2,11	5,58	9,89	14,27	17,36	18,20	15,77	10,36	6,20

UF	Língua Matemática											
	0	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**
Brasil	0,19	1,61	4,96	9,81	15,18	18,72	18,06	14,53	9,09	4,86	2,27	0,72
Sudeste	0,18	1,33	3,93	7,74	12,75	17,37	18,62	16,36	10,96	6,45	3,27	1,05
SP	0,20	1,49	4,45	8,81	13,76	17,97	18,57	15,54	9,81	5,57	2,96	0,87

Fonte: Inep/Daeb.

De acordo com a classificação, os anos finais do ensino fundamental continuam evoluindo em Língua Portuguesa e Matemática, o que pode parecer óbvio, dado o maior tempo de escolarização, mas poderia não ser necessariamente o que estaria ocorrendo. A concentração dos alunos localiza-se entre os níveis 4 e 6 em Língua Portuguesa, e entre os níveis 5 e 7 em Matemática. Também nessa etapa, reforça-se a tendência de movimento semelhante ao das outras instâncias.

Sublinha-se, com esse tipo de análise, que, embora os dados brutos divulguem as médias de desempenho obtidas, como no caso da Prova Brasil, é importante considerar a distribuição do desempenho dos alunos de acordo com os cortes definidos pelo Inep.

Adicionalmente, de acordo com classificação definida pelo comitê científico do movimento Todos Pela Educação, os alunos podem ser distribuídos em quatro níveis de proficiência: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado. Considera-se alunos com aprendizado adequado aqueles que estão no nível proficiente e avançado. Assim, utilizando dados disponíveis na plataforma do QEDU, é possível ter uma ideia da proporção de alunos da Rede Municipal que "aprenderam o adequado", sintetizada na Tabela 8.

Tabela 9 – Proporção de alunos que "aprenderam o adequado" em 2011

Adequado	**Anos iniciais**		**Anos finais**	
	Leitura	**Resolução de Problemas**	**Leitura**	**Resolução de Problemas**
Percentual	34%	27%	23%	10%
Nº absoluto	21.797	17.551	13.616	5.585

Fonte: QEDU.

Observa-se que na competência de leitura e interpretação de textos até o 5º ano é de 34%, o correspondente a 21.797 alunos, em números absolutos, dos 64.870 que fizeram a Prova Brasil 2011. Já a proporção no nível adequado até o 9º ano é de 23%, ou seja, 13.616 alunos dos 57.974 que participaram da Prova. Seguindo o mesmo padrão de análise, os dados sobre os alunos que aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas até o 5º ano é de 27%, relativo a 17.551 estudantes, enquanto que no 9º ano a proporção cai para 10%, referente a 5.585 alunos. Verifica-se que, embora ascendente os percentuais, os valores tendem a cair quando se passa dos anos iniciais para os anos finais. Percebe-se, ainda, que os resultados de matemática costumam ser inferiores aos de Língua Portuguesa nas três edições analisadas da Prova e nas três instâncias, acompanhando o comportamento nacional.

Nota-se que é importante considerar ainda o percentual de alunos que participaram de cada edição da Prova Brasil, pois quanto mais alta a taxa de participação nesta avaliação, maior a correspondência desses números com a realidade. Do total de escolas municipais da cidade de São Paulo, 548 participaram desta Prova, de acordo com o Censo Escolar 2011. A Tabela 9 sintetiza a participação dos alunos na Prova Brasil de 2007 a 2011.

Tabela 10 – Taxa de Participação dos alunos na Prova Brasil. 2007-2011

	Ensino Fundamental I			Ensino Fundamental II		
	2007	**2009**	**2011**	**2007**	**2009**	**2011**
Percentual	78%	81%	91%	71%	72%	84%
Nº absoluto	64.408	66.359	58.977	42.294	44.901	48.840

Fonte: QEDU.

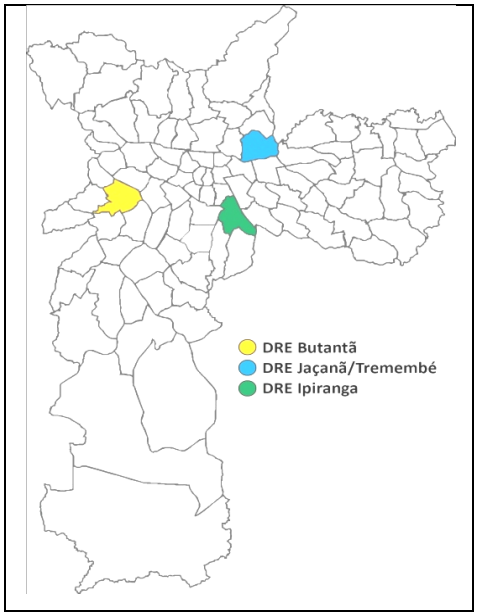
Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a taxa de participação em 2007 foi de 78%, ou seja, de 82.536 alunos matriculados na rede 64.408 realizaram a Prova Brasil. Já em 2009, a taxa de participação subiu para 81%, ou seja, de 82.294 alunos 66.359 realizaram a Prova. Em 2009, a matrícula do primeiro ciclo do Ensino Fundamental foi reduzida para 64.870 e a taxa de participação na Prova Brasil aumentou para 91%, o equivalente a 58.977 estudantes. A taxa de participação na Prova Brasil dos anos finais do Ensino Fundamental também apontam crescimento contínuo. Em 2007, de 59.587 alunos matriculados na rede municipal 42.294 realizaram a Prova Brasil, ou seja, 71%. Em 2009, a taxa aumenta timidamente para 72%. De 62.478 alunos, 44.901 fizeram a Prova. Já em 2011, observa-se um salto na taxa de participação para 84%. Ou seja, de 57.974 alunos matriculados, 48.840 responderam a Prova.

Dada a caracterização da rede, delimitando o contexto em que as escolas da pesquisa estão inseridas, prossegue-se a descrição das unidades apresentando informações relativas a sua estrutura, organização e funcionamento, bem como resultados obtidos nas avaliações nacionais.

3.3. Caracterização das escolas da pesquisa

Tão importante quanto compreender o cenário político e sua configuração, é necessário ainda contextualizar a situação das escolas investigadas. Para tanto, recorremos à base de dados do Censo Escolar e a sistematizações do portal do QEDU, além da análise de documentos das escolas, como o Projeto Político Pedagógico e Registros de reuniões pedagógicas. Antes de apresenta cada escola, vale destacar que as instituições que compõem o escopo da pesquisa estão distribuídas nas regiões norte, sul e oeste da cidade, possibilitando abarcar certa diversidade de aspectos sociais e econômicos. A Figura 5 mostra o mapa com a localização das escolas investigadas e sua respectiva Diretoria Regional de Educação (DRE).

Figura 5 – Mapa com a localização das escolas investigadas



Fonte: Google imagens com adaptação da autora.

Escola Verde

A Escola Verde está situada na região sudeste da cidade de São Paulo, no bairro São João Clímaco, dentro de uma grande comunidade carente chamada Heliópolis, e integra a DRE Ipiranga. É importante identificar sua localização dado o peso que a variável do nível socioeconômico (NSE) exerce no desempenho dos alunos, o NSE médio da clientela desta unidade é de 5,0, lembrando que, em geral, devem-se comparar escolas cujo perfil dos alunos é semelhante (GAME/UFMG/Instituto Unibanco, 2012).

A instituição possui saneamento básico, contando com abastecimento de água, energia e esgoto pela rede pública, além de coleta periódica do lixo. Possui como dependências: 13 salas de aula, sanitários dentro do prédio, cozinha, uma sala de leitura, uma quadra de esportes, sala para a diretoria e sala para os professores. A escola não é acessível aos portadores de deficiência e não possui sala específica para atendimento especial. Não possui biblioteca e nem laboratório de ciências. A unidade possui água filtrada e fornece alimentação aos alunos. Em relação aos equipamentos tecnológicos, a escola possui um laboratório de informática, é dotada de 24 computadores para uso dos alunos, nove computadores para uso administrativo, possui internet banda larga, aparelho de DVD, impressora, retroprojetor e televisão (Censo Escolar/INEP 2013).

A unidade mantém 69 funcionários, dentre eles 55 educadores. Em relação à formação dos profissionais que atuam nesta escola, segundo sítio da prefeitura municipal de São Paulo. Dos 55 educadores, 18 são professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, os

demais são professores de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, sendo cinco de Ciências, três de Educação Artística, seis de Educação Física, quatro de Geografia, quatro de História, quatro de Inglês, cinco de Matemática, seis de Português, todos com licenciatura plena, conforme portal da Prefeitura. A escola atende nos três turnos (manhã, tarde e noite), apresentando matrícula total de 1055 alunos, distribuída da seguinte maneira: 377 alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 404 matriculado nos anos finais; e 274 estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), de acordo com o Censo Escolar 2013.

A Escola Verde, apesar de ser organizada por ciclos, como as demais escolas da secretaria municipal de ensino, funciona de um modo diferenciado. Os alunos trabalham em subgrupos orientados por um professor utilizando de roteiros de estudos de cada disciplina. Os estudantes definem suas áreas de interesse e desenvolvem projetos de pesquisa, tanto em grupo como individuais. Anualmente as crianças criam regras de convivência que serão seguidas por educadores e familiares. Todas as atividades e ações planejadas na escola têm como objetivo principal vivenciar e concretizar cotidianamente os princípios de: escola como centro de liderança na comunidade onde está inserida; tudo passa pela educação; autonomia; responsabilidade; e solidariedade. Informações extraídas do blog da escola.

Foram analisados sete documentos referentes aos Registros de Reuniões Pedagógicas ano de 2012, mas não foram encontradas referências expressivas a respeito das avaliações externas e nem internas. Apenas foi mencionada a elaboração do plano anual de ensino dos professores, baseados nos objetivos gerais e específicos da instituição, nas expectativas de aprendizagem. A leitura desse material indica que os temas abordados nas reuniões pedagógicas desse ano circularam em volta dos aspectos filosóficos da proposta pedagógica da unidade, dos projetos desenvolvidos na escola, do forte cunho social e político desta instituição, buscando desenvolver projetos sociais que envolvam e integrem a comunidade, o chamado Bairro Educador; articular a presença de líderes comunitários nas discussões da escola; preocupação em estimular a coletividade, desejo de autonomia para selecionar e apoio para incentivar os que firmarem compromisso com a escola, e independência de seus alunos.

Escola Amarela

A Escola Amarela está situada na zona oeste da cidade de São Paulo, no bairro Vila Dalva, próxima aos arredores da USP, e integra a DRE Butantã. Os alunos desta unidade possuem nível socioeconômico (NSE) médio de 5,2, valor aproximado dos NSE das outras

escolas deste estudo, o que permite a comparação entre as unidades cujo perfil dos alunos é semelhante (GAME/UFMG/Instituto Unibanco, 2012).

Assim como as demais escolas da amostra, é dotada de boa infraestrutura, possui saneamento básico, abastecimento de água, energia e esgoto pela rede pública, além de coleta periódica do lixo. Possui como dependências: 12 salas de aula, cozinha, sanitários dentro do prédio, incluindo sanitário para deficientes, uma sala de leitura, duas quadra de esportes, sala para a diretoria, sala para os professores. É acessível aos portadores de deficiência, mas não possui sala de atendimento especial, também não possui biblioteca e laboratório de ciências. A unidade possui água filtrada e fornece alimentação aos alunos. Em relação aos equipamentos tecnológicos, a escola possui laboratório de informática, com 29 computadores para uso dos alunos, 13 computadores para uso administrativo. Também possui Internet, mas não de banda larga, aparelho de DVD, impressora, copiadora, retroprojetor e televisão (Censo Escolar/INEP 2013).

A unidade conta com 60 funcionários, sendo quase 50 educadores, e adota a organização por ciclos. Em relação à formação dos profissionais que atuam nesta escola, segundo sitio da Prefeitura Municipal de São Paulo, a escola possui 15 professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, sendo 14 com licenciatura plena e um com o Ensino Médio ou o antigo normal. Em relação aos professores que atuam no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, dos seis professores de Ciências, cinco possuem licenciatura plena e um com licenciatura curta; dois professores de Educação Artística, quatro de Educação física, três de Geografia, três de História, seis de Inglês, quatro de Matemática, quatro de Português e dois professores substitutos todos possuem licenciatura plena, conforme portal da prefeitura. Atende nos três turnos (manhã, tarde e noite), apresentando matrícula total de 777 alunos, distribuída da seguinte forma: 264 alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 338 matriculados nos anos finais; e 69 estudantes na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), de acordo com dados do censo de 2013.

Foram analisados oito documentos dos Registros de Reuniões Pedagógicas do ano de 2013. Por diversas vezes o documento anuncia discussões sobre avaliações, tanto internas quanto externas. Segundo o material lido, os professores discutiram em grupos ideias sobre avaliações, opiniões e estudos teóricos (contudo, o material utilizado não foi apresentado). Temas como: O estudo das Sondagens dos níveis de alfabetização como diagnóstico para pautar os planos de ensino, principalmente para os casos de alunos com desempenho insatisfatório, e preocupação em como alunos com Necessidades Educacionais Especiais respondem a Sondagem; análises dos resultados do Ideb; discussões sobre como usar a Prova

São Paulo; as avaliações do PNAIC; debates sobre a Provinha Brasil que ocorreu, relatos de experiências; a possibilidade de construir um banco de questões para auxiliar os professores na elaboração das avaliações unificadas[18], esboça a preocupação em criar um instrumento de avaliação das condições de trabalho.

A questão da recuperação paralela e problemas de indisciplina, depredação do patrimônio, drogas, crime, a alta vulnerabilidade social do entorno da escola, falta de professores e falta de rotinas também aparecem nesse documento como demandas de transferência de alunos problemáticos e projetos que visem à valorização social da escola. Esta unidade também discutiu a implantação da polivalência em meio à reforma da RME-SP.

Escola Azul

A Escola Azul localiza-se na zona norte da cidade de São Paulo, no bairro da Vila Maria, e integra a DRE Jaçanã/Tremembé. O nível socioeconômico (NSE) médio dos alunos desta unidade escolar é de 5,7 (GAME/UFMG/Instituto Unibanco, 2012).

Também possui boa infraestrutura e é abastecida pelos mesmos serviços públicos que as demais escolas. Possui como dependências: 16 salas de aula, cozinha, sanitários dentro do prédio, inclusive um sanitário para deficientes, uma sala de leitura, três quadra de esportes, um parque, sala para a diretoria e sala para os professores. Não possui biblioteca, laboratório de ciências e nem sala de atendimento especial. As dependências da escola são acessíveis aos portadores de deficiência. A unidade possui água filtrada e fornece alimentação aos alunos. Em relação aos equipamentos tecnológicos, a escola possui um laboratório de informática, é dotada de 20 computadores para uso dos alunos, a quantidade de máquinas para uso administrativo não foi informada, possui Internet banda larga, impressora, retroprojetor e televisão (Censo Escolar/INEP 2013).

A unidade tem cerca de 70 funcionários, dentre eles 53 professores. Em relação à formação dos profissionais que atuam nesta escola, segundo sítio da prefeitura municipal de São Paulo, a escola possui 18 professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, sendo 17 com licenciatura plena e um com o Ensino Médio ou o antigo normal. Os demais são professores de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, sendo três de Ciências, três de Educação Artística, cinco de Educação Física, quatro de Geografia, três de História, cinco de

[18] Espécie de provão com questões de todas as disciplinas, desta forma o instrumento contempla em elevado número de questões, 5 itens de múltipla escolha e 2 de resposta construída, de cada disciplina, o tempo de resolução da prova segue o parâmetro de 4 horas. O resultado desta prova compõe a avaliação bimestral, juntamente com a avaliação individual de cada professor.

Inglês, seis de Matemática, cinco de Português, todos com licenciatura plena, de acordo com o portal da prefeitura. Atende em dois turnos (manhã e tarde), apresentando matrícula total de 803 alunos, distribuída da seguinte forma: 278 alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 211 matriculados nos anos finais, de acordo com o Censo Escolar 2013.

Foram analisados seis documentos dos registros de reuniões pedagógicas de 2013. Discutiu-se pouco sobre a questão da avaliação, de acordo com essa fonte entrou em pauta: a auto-avaliação sobre ações já desempenhadas, a avaliação semestral e final da unidade, a avaliação do curso de mediação e avaliação semestral do Projeto Político Pedagógico (PPP), assim como a sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos. Debateu-se sobre os projetos que a escola desenvolve, como: Projeto Ampliar, Recuperação de Língua Portuguesa, Recuperação de Matemática, Programa Ampliar Informática Educativa, esporte, "Orientação sexual", dança, Artes Plásticas na Cultura Popular, teatro na escola. Conversaram sobre a preparação para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)[19], a elaboração do PPP, do planejamento de projetos didáticos. Nesta escola é evidente a preocupação em cuidar para que todos os alunos (negros, brancos, bolivianos, pessoas com deficiência, ricos, pobres, homossexuais ou não) recebam a mesma atenção na sala de aula.

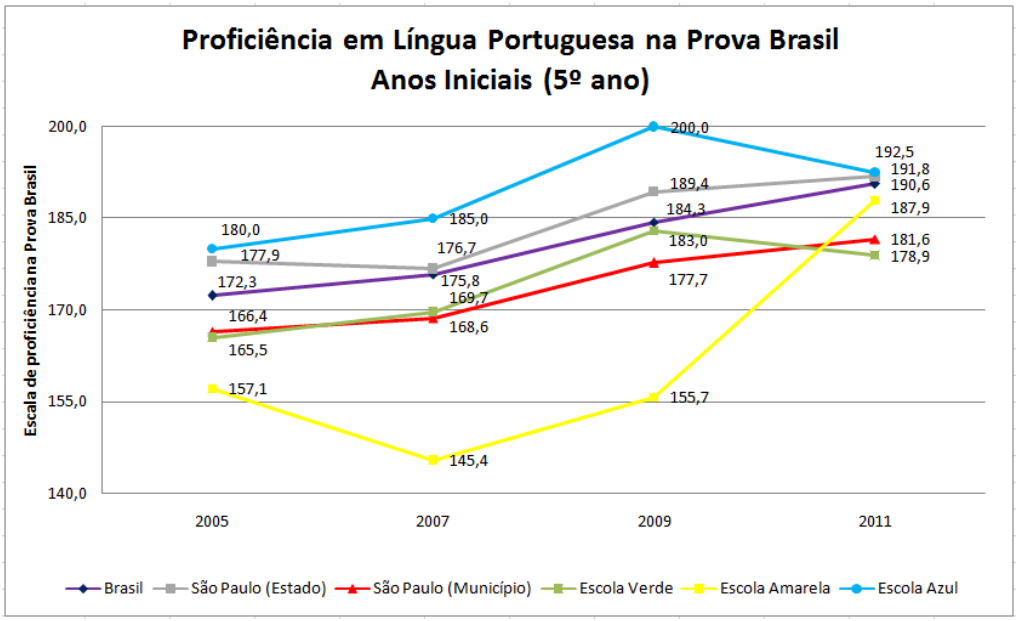
Dado o quadro de cada uma das unidades participantes da pesquisa, é interessante analisar também, para um entendimento do rendimento educacional, dados levantados a respeito do desempenho das escolas nas quatro edições da **Prova Brasil**, comparando com resultados nacionais, do estado de São Paulo e também do município. Nos Gráficos 3 e 4 encontram-se os resultado das edições de 2005 a 2011, nos componentes: Língua Portuguesa e Matemática, tanto para os anos iniciais como para os anos finais do ensino fundamental, nas instâncias federal, estadual, municipal e escolar.

Observa-se evolução crescente do 5º ano, nos dois componentes avaliados, de 2005 a 2011, pelas instâncias federal, estadual e municipal. Contudo, os dados apontam flutuações nos resultados obtidos em Língua Portuguesa e Matemática pelas escolas da amostra. As Escolas Verde e Azul tiveram queda nos desempenhos de 2009 para 2011 nos dois componentes avaliados. A Escola Amarela também sofreu queda nas duas proficiências no ano de 2007. É pertinente questionar o salto nos resultados de 2009, tanto para Língua Portuguesa quanto para Matemática, pois eles destoam muito nas Escolas Verde e Azul,

[19] Para mais informações sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) acesse: http://pacto.mec.gov.br/o-pacto.

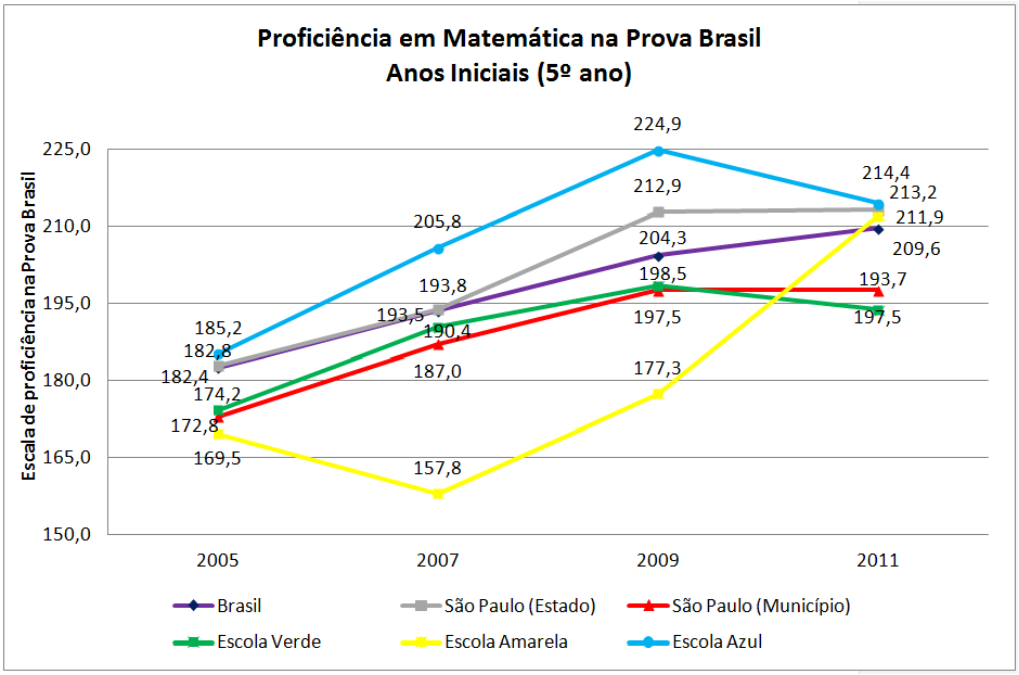
levando a crer que a queda em 2011 pode ter corrigido, na verdade, a evolução das escolas a um patamar mais coerente ao anterior.

Gráfico 3 – Prova Brasil. Língua Portuguesa. Ensino fundamental. 5º ano. 2005-2011



Fonte: MEC / Inep.

Gráfico 4 – Prova Brasil. Matemática. Ensino fundamental. 5º ano. 2005-2011

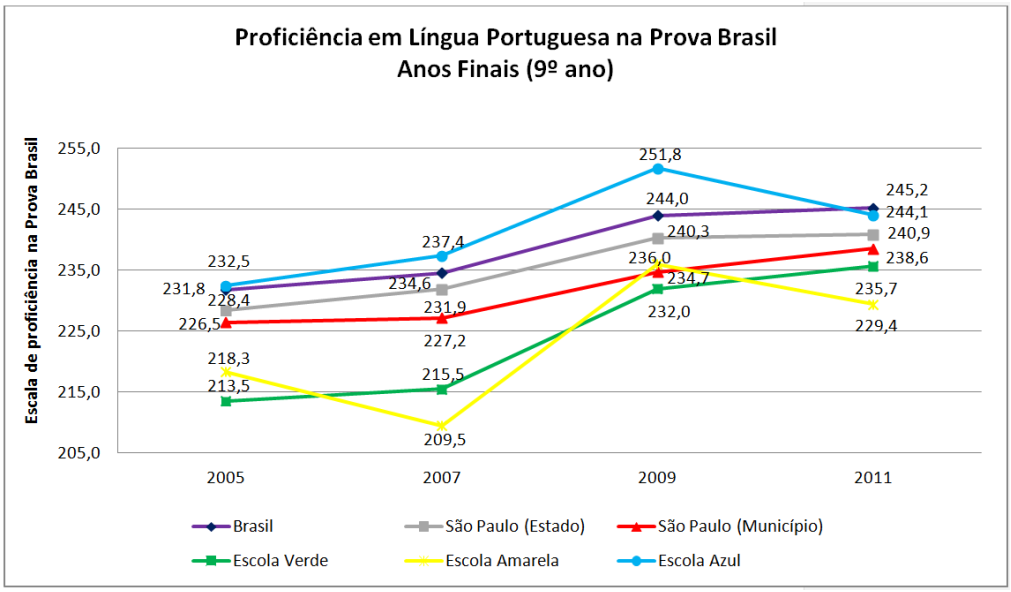


Fonte: MEC / Inep.

Para ilustrar a situação do rendimento educacional dos anos finais do ensino fundamental, realizou-se o mesmo tratamento, analisando também os resultados da Prova

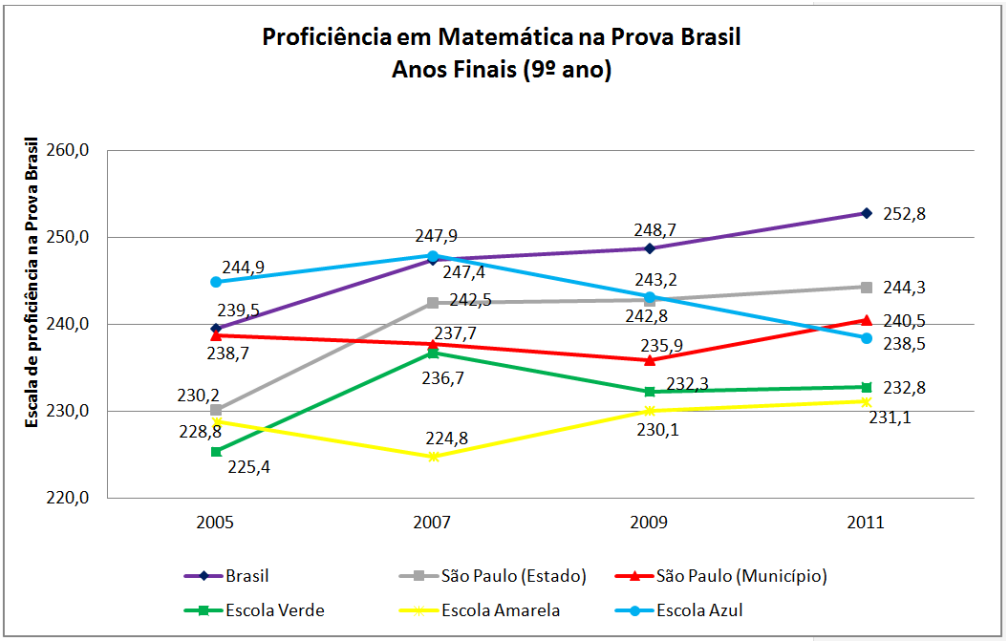
Brasil, nas edições de 2005 a 2011, nos componentes: Língua Portuguesa e Matemática, vide os Gráficos 5 e 6.

Gráfico 5 – Prova Brasil. Língua Portuguesa. Ensino fundamental. 9º ano. 2005-2011



Fonte: MEC / Inep.

Gráfico 6 – Prova Brasil. Matemática. Ensino fundamental. 9º ano. 2005-2011



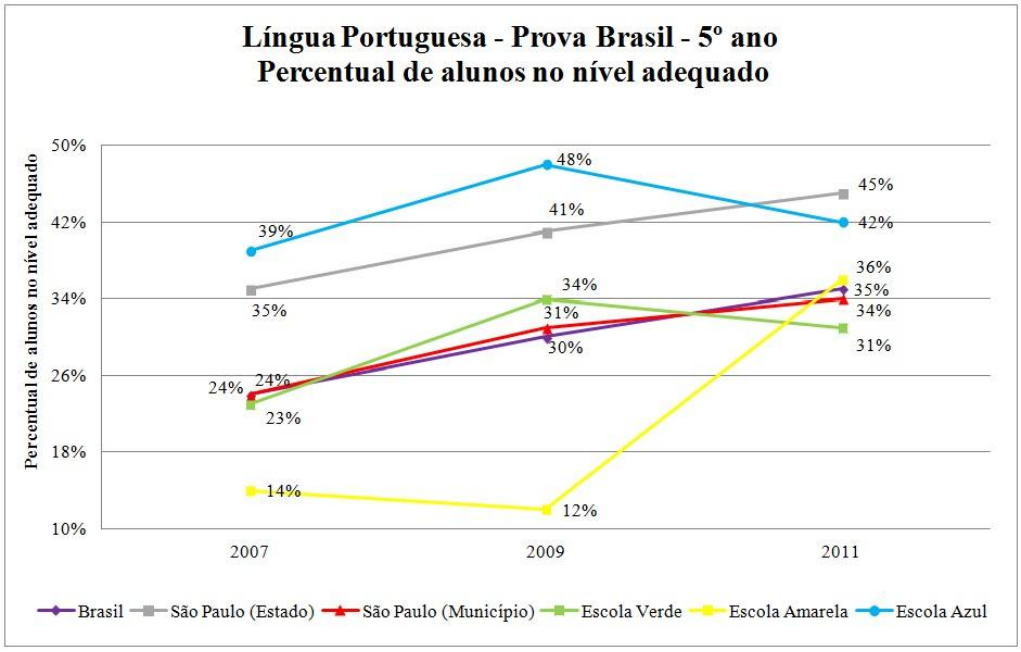
Fonte: MEC / Inep.

Observa-se também crescimento contínuo do 9º ano, nos dois componentes avaliados nos dados nacionais e estaduais. Na RME-SP os resultados aumentam em Língua Portuguesa, enquanto que em Matemática parece encontrar maiores dificuldades, oscilando negativamente em 2007 e 2009, recuperando-se novamente em 2011. Os dados apontam algumas oscilações

nos resultados obtidos em Língua Portuguesa e Matemática pelos 9º anos das Escolas Amarela e Azul, a Escola Verde também enfrenta turbulências apenas em Matemática.

De acordo com classificação do Todos Pela Educação, a plataforma QEDU disponibilizou o percentual de alunos que se encontram no que eles denominam de nível adequado[20], o quadro das escolas e das esferas federal, estadual e municipal se encontra nos Gráficos 7 e 8.

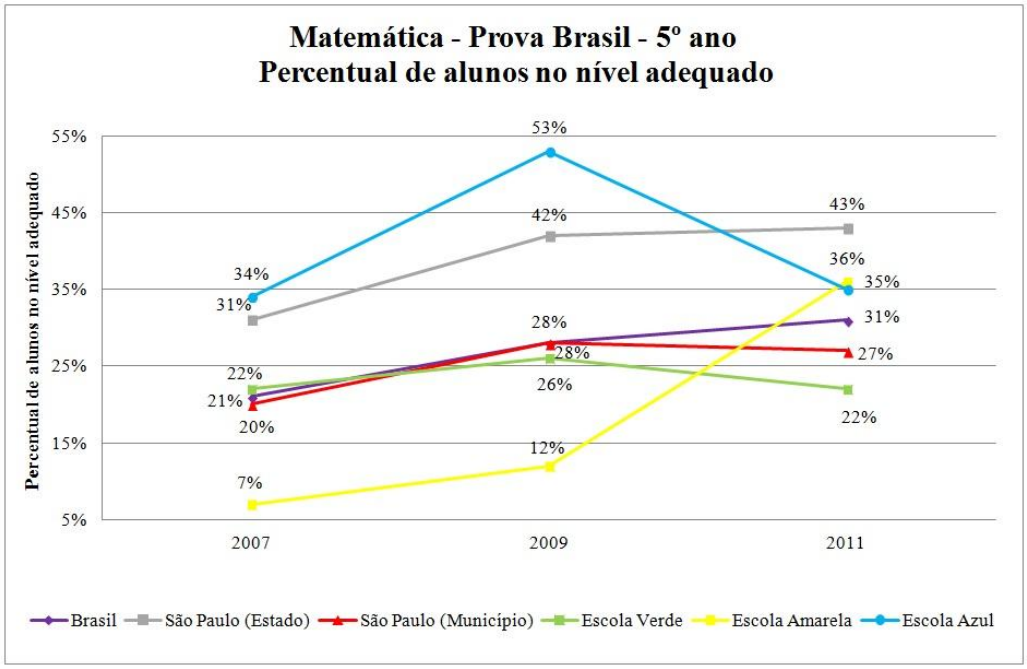
Gráfico 7 – Prova Brasil. Língua Portuguesa. Ensino fundamental. 5º ano. Percentual de alunos no nível adequado. 2007-2011



Fonte: QEDU.

[20] Classificação não oficial defendida pelo Todos Pela Educação. Sustenta-se como ideal o patamar de 70% de alunos que deve estar no nível adequado até 2022.

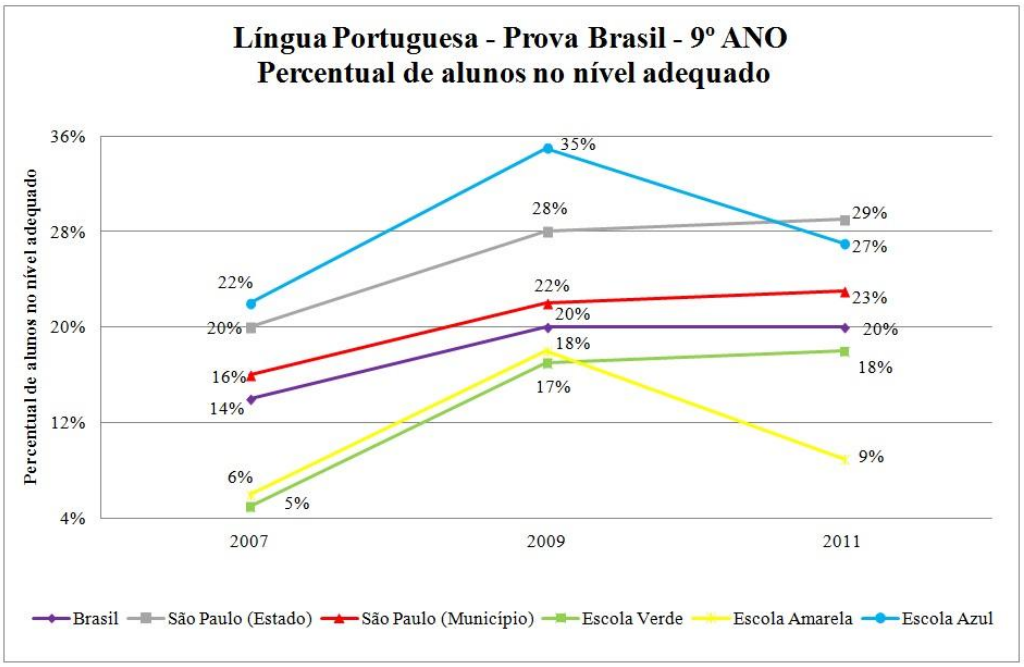
Gráfico 8 – Prova Brasil. Matemática. Ensino fundamental. 5º ano. Percentual de alunos no nível adequado. 2007-2011



Fonte: QEDU.

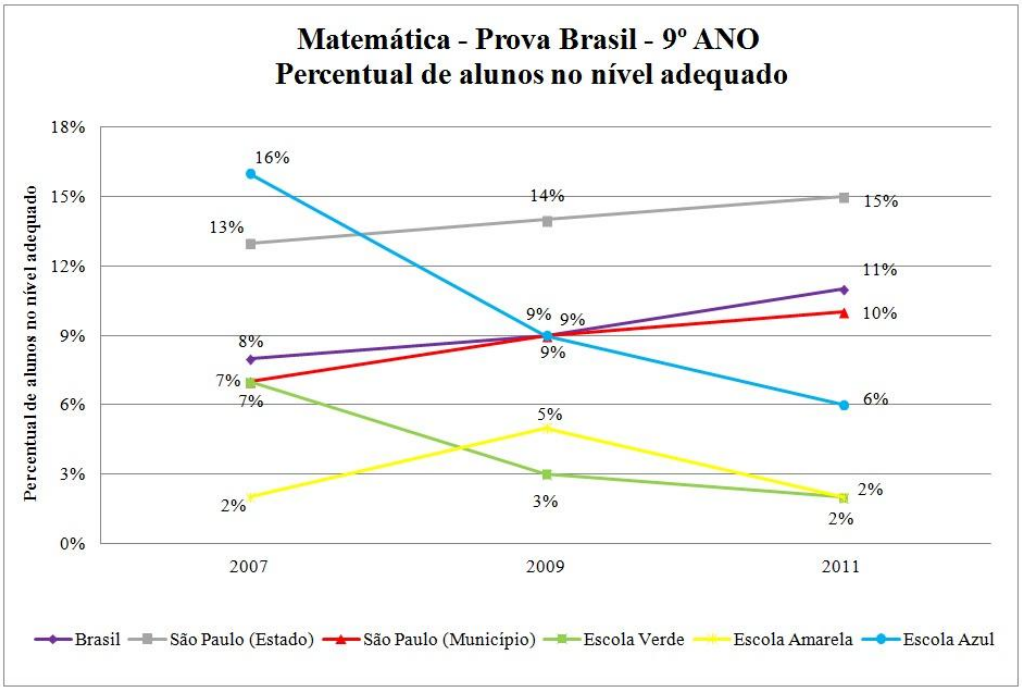
Verifica-se que, de modo geral, os resultados de Língua Portuguesa e Matemática melhoraram ao longo dos anos, comparando os resultados do Brasil, estado e município de São Paulo nas edições de 2007, 2009 e 2011, exceto o município de São Paulo, que caiu dois pontos percentuais na última edição. Em relação aos percentuais das escolas investigadas, observam-se flutuações com leves quedas entre as edições de 2007 e 2011. Vale destacar dois casos: i) o salto evolutivo da Escola Amarela, que foi de12% em 2009 para 36% em 2011 em Língua Portuguesa e Matemática; ii) a queda acentuada da Escola Azul em Matemática indo de 53% em 2009 para 35% em 2011. Seria interessante investigar melhor, junto às escolas, razões que explicariam essas oscilações. Em relação às séries finais do ensino fundamental, têm-se os Gráficos 9 e 10.

Gráfico 9 - Prova Brasil. Língua Portuguesa. Ensino fundamental. 9º ano. Percentual de alunos no nível adequado. 2007-2011



Fonte: QEDU.

Gráfico 10 – Prova Brasil. Matemática. Ensino fundamental. 9º ano. Percentual de alunos no nível adequado. 2007-2011



Fonte: QEDU.

Analisando os resultados do Brasil, estado e município de São Paulo nas edições de 2007, 2009 e 2011, observa-se que, de modo geral, os resultados de Língua Portuguesa e Matemática dos anos finais evoluíram, porém de forma mais tímida. Em relação aos percentuais das escolas investigadas observam-se flutuações com leves quedas entre as edições de 2007 e 2011. Sublinham-se três casos: i) a oscilação do resultado da Escola Amarela em Língua Portuguesa; ii) a acentuada queda da Escola Azul em Língua Portuguesa; iii) o movimento decrescente do desempenho em Matemática da Escola Verde e Azul.

As Tabelas 11 e 12 apresentam o comportamento das escolas no Ideb, em relação aos resultados do Brasil, da rede estadual e municipal, bem como também revela a taxa de crescimento das edições de 2007 a 2011, tanto para os anos iniciais quanto para os anos finais do Ensino Fundamental.

Tabela 11 – Ideb. Anos iniciais do Ensino Fundamental. 2005 a 2011

Abrangência geográfica de escolas municipais e Emef	**Ideb dos anos iniciais do ensino fundamental**				**Taxa de crescimento do Ideb entre os anos**		
	2005	**2007**	**2009**	**2011**	**2007**	**2009**	**2011**
Brasil	3.6	4.0	4.4	4.7	11%	10%	7%
São Paulo (Estado)	4.5	4.8	5.3	5.4	7%	10%	2%
São Paulo (Município)	4.3	4.5	5.0	5.1	5%	11%	2%
Escola Verde	4.0	4.4	5.0	4.4	10%	14%	-12%
Escola Azul	4.4	5.1	5.7	5.4	16%	12%	-5%
Escola Amarela	3.4	2.8	3.8	5.2	-18%	36%	37%

Fonte: MEC/Inep.

Tabela 12 – Ideb. Anos finais do Ensino Fundamental. 2005 a 2011

Abrangência geográfica de escolas municipais e Emef	**Ideb dos anos finais do ensino fundamental**				**Taxa de crescimento do Ideb entre os anos**		
	2005	**2007**	**2009**	**2011**	**2007**	**2009**	**2011**
Brasil	3.2	3.5	3.7	3.9	9%	6%	5%
São Paulo (Estado)	3.8	4.0	4.3	4.4	5%	8%	2%
São Paulo (Município)	3.9	3.8	4.0	4.2	-3%	5%	2%
Escola Verde	3.5	3.7	4.2	3.9	6%	14%	-7%
Escola Azul	4.6	4.5	4.8	4.5	-2%	7%	-6%
Escola Amarela	3.7	3.4	4.0	4.1	-8%	18%	3%

Fonte: MEC/Inep

Os dados revelam um Ideb crescente nas três esferas nacional, estadual e municipal, tanto para os anos iniciais, quanto para os anos finais do ensino fundamental, exeto pela leve queda na rede municipal na edição de 2007. Em relação às escolas da pesquisa, observa-se que a pontuação obtida acompanha a média dos padrões macro supracitados. As Escolas

Verde e Azul apresentam Ideb crescente, mas oscilam no resultado de 2011, respectivamente, tanto nos anos iniciais, -12% e -5%, quanto finais, -7% e -6%. Já no caso da Escola Amarela o movimento ascendente se reforça com queda no resultado de 2007, -18% e -8%, respectivamente, para os anos iniciais e finais. Ao serem questionada sobre as oscilações, na Escola Azul foi relatado um aumento na matrícula de alunos estrangeiros, em sua maioria bolivianos, na Escola Verde e na Escola Amarela questões com a comunidade, carência de um lado e violência do outro.

Para melhor compreender esses resultados exemplifica-se por meio da Tabela 13, a decomposição do índice, analisando isoladamente o peso de cada um dos fatores utilizados para cálculo do resultado final.

Tabela 13 – Peso dos fatores na variação do Ideb. Escola Verde.

1ª a 4ª série				
	Matemática	Língua portuguesa	Proficiências	Aprovação
2005 a 2007	82,64%	20,43%	103,06%	-3,06%
	Matemática	Língua portuguesa	Proficiências	Aprovação
2007 a 2009	23,68%	37,19%	60,87%	39,13%
	Matemática	Língua portuguesa	Proficiências	Aprovação
2009 a 2011	14,13%	11,42%	25,54%	74,46%
	Matemática	Língua portuguesa	Proficiências	Aprovação
2005 a 2011	91,59%	60,03%	151,62%	-51,62%

Fonte: Elaboração Prof. Dr. Ocimar (2012).

Os dados evidenciam o percentual correspondente a cada elemento na composição do Ideb, sendo a proficiência a soma dos resultados de Matemática e Língua Portuguesa dividida por dois. Observa-se que de 2005 a 2007 o índice pode ser explicado em grande parte pela proficiência, pois com a aprovação praticamente estabilizada de um ano para o outro o peso, especialmente de Matemática com seus 82,64% da proficiência, foi o responsável pelo avanço na nota do Ideb de 4,0 para 4,4. Contudo, analisando os dados de 2009 para 2011 chama à atenção a inversão do peso dos fatores na variação do indicador, em que 74,46% da nota de deve a aprovação, contudo houve um maior equilíbrio no desempenho de Matemática e Língua Portuguesa. Esse tratamento também pode ser feito para os anos finais do Ensino Fundamental e se estender para outras escolas.

Diante deste quadro, que, além de delimitar o cenário em que a pesquisa de campo foi realizada, também apresenta tratamento de alguns dados importantes para lidar com o tema em questão, é possível avançar para o capítulo seguinte, que se dedica a analisar os resultados dos questionários aplicados *in loco*.

CAPTÍTULO IV
A PESQUISA E ANÁLISE DE SEUS RESULTADOS

Diante do quadro avaliações externas que intensifica cada vez mais sua presença na educação, com diversas iniciativas tanto no âmbito internacional, nacional, como local, em especial na RME-SP, e dos possíveis usos de seus resultados, estabeleceu-se a investigação focada nas equipes gestoras por compreendê-la como o grupo de profissionais que tem sido cada vez mais convidado a lidar com as questões relacionadas às avaliações externas, sendo responsável por receber e transmitir essas informações dentro da escola e na comunidade. Assim, este capítulo visa apresentar resultados das investigações empíricas realizada nas três escolas que compõe a amostra desta pesquisa, explorando, ainda que sem toda a generalização necessária, como as avaliações externas nacionais, em especial a Prova Brasil e o Ideb, ecoam no interior das escolas.

4.1. Aspectos metodológicos da pesquisa

A pesquisa de campo contou com a aplicação de instrumentos de coletas de dados, elaborados e pré-testado anteriormente: i) roteiro para entrevista coletiva, ii) questionário individual e iii) questionário de perfil dos respondentes. A elaboração dos questionários, do roteiro de entrevista e de observação de campo, assim como a aplicação do pré-teste para refinamento destes materiais, foi realizada no âmbito do Subprojeto do Pibid. Para a construção desses instrumentos foram analisados roteiros de pesquisas já concluídas, aproveitando e reformando alguns itens utilizados, assim como também criando novos itens que comportassem as intenções desta pesquisa. Depois de criado, os instrumentos foram pré-testados e refinados. Para a aplicação dos instrumentos, procedimentos previamente definidos foram seguidos, como agendamento das visitas e forma de resposta. O questionário de perfil dos gestores foi preenchido individualmente e analisado, já as entrevistas em grupo e individuais foram gravadas, transcritas, tabuladas e analisadas.

O questionário foi elaborado para cobrir as principais tensões apontadas pela literatura a respeito dos usos dos resultados das avaliações externas pelas escolas. Assim, o instrumento visa: mapear o grau de conhecimento das avaliações externas e de apropriação de seus resultados pelas equipes gestoras, identificando formas de usos de tais avaliações por esse grupo; captar percepções sobre o modo como a escola vivencia e interage com as políticas de

avaliação; e explorar outros desafios e tensões sobre as avaliações externas, como responsabilização, bônus e formação para uso das avaliações, por exemplo.

Depois de elaborado, o instrumento passou pela apreciação de membros do Gepave, agregando contribuições para o aprimoramento do material. A primeira versão do questionário foi pré-testada com gestores da rede estadual, em parceria com supervisor[21] da Diretoria Regional de Ensino (DRE) de Jundiaí. Feitos os ajustes finais no instrumento, levou-se esse material a campo.

A pesquisa de campo ocorreu de fevereiro a junho de 2013. Para a aplicação do questionário, as visitas foram previamente agendadas nas escolas e, com autorização dos sujeitos, as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas e analisadas a fim de prezar pela fidedignidade das falas. Os procedimentos de aplicação dividem-se em duas etapas. A primeira, composto por um questionário de dois blocos de perguntas, foi realizada de forma coletiva, sob o pretexto de uma aproximação menos tensa, por ser o primeiro contato com a maioria dos membros da equipe. Por se tratar de um instrumento com questões mais genéricas, essa opção não prejudicou a obtenção de primeiras impressões a respeito do tema e até a apreensão de uma visão mais institucional sobre o assunto. Para essa etapa, a presença de todos os membros da equipe gestora foi requisitada na tentativa de captar a pluralidade de olhares dentro de um mesmo grupo, mas a participação varia em cada unidade, conforme disponibilidade no momento, dada a dificuldade de retirar de cena a equipe completa de uma só vez. Entretanto, contamos com a presença de 13 membros da equipe gestora das três escolas investigadas, sendo 3 (três) diretores, 6 (seis) coordenadoras pedagógicas e 4 (quatro) assistentes de direção, de um total de 15 profissionais.

Em outro momento, também, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas individuais com cada membro da equipe, gravadas com autorização dos sujeitos para serem tratadas com o mesmo rigor de análise da outra entrevista, zelando pela veracidade das falas e sigilo de suas identidades. As entrevistas contaram com o apoio de bolsistas de iniciação à docência vinculados ao projeto maior. Ao final da pesquisa, houve ainda a aplicação de breve questionário de perfil dos gestores, inspirado no questionário da Prova Brasil, com o propósito de caracterizar os entrevistados em questão.

[21]Com o apoio de Eliezer Pedroso da Rocha, Doutor em Educação pela Feusp e membro do Gepave, o instrumental criado foi pré-testado com gestores da rede estadual, visto que ele possui maior proximidade com esse público devido à função de supervisor que exerce na DRE.

A seguir, será apresentada a descrição do perfil dos gestores respondentes, seguida da análise das entrevistas realizada com as equipes gestora de cada uma das escolas e da análise das entrevistas realizadas individualmente com cada membro da equipe.

4.2. Perfil dos gestores pesquisados

As equipes gestoras das três escolas eram compostas por um diretor, dois coordenadores pedagógicos e dois assistentes de direção. De um total de 15 membros das equipes gestoras entrevistadas, observou-se um perfil majoritariamente feminino, correspondendo a 13 dos respondentes. Em relação à idade desses profissionais, apenas três deles possuem de 25 a 39 anos, o restante possui mais de 40 anos. Somente um é solteiro, os demais são casados ou possuem relações estáveis e possuem de um a três filhos. Quanto ao quesito raça/cor, 12 se declaram brancos, dois amarelos e apenas um se declarou preto.

A respeito das experiências desses profissionais, 13 sujeitos trabalham há mais de 15 anos com educação. De todos os membros das equipes investigadas, dez já exerceram atividade docente na rede municipal de educação por nove anos ou mais, já ocupando cargos em equipes gestoras escolares, e dez possuem essa experiência há mais de cinco anos. Entretanto, quase metade (sete) dos respondentes faz parte da equipe gestora da escola investigada há menos de dois anos, enquanto que outros sete fazem parte do grupo há mais de 5 anos, todos com carga horária de trabalho de 40 horas semanais ou mais. Os dados revelaram um quadro equilibrado entre o tempo de prática na área de novatos e veteranos. Quando questionados sobre o exercício de outra atividade remunerada além da que ocupavam, 11 negaram, já os outros quatro afirmaram complementar a renda com outras atividades, também na área da educação, como professores da rede estadual ou de outros municípios.

Sobre o vínculo desses profissionais com a RME-SP, os diretores e coordenadores são efetivos nos respectivos cargos, enquanto que os seis Assistentes de Direção são efetivos como professores da rede, assumindo essa função por meio de indicação dos gestores. Segundo eles, são escolhidos por entenderem bem questões pedagógicas, pela capacidade de dirigirem a escola, por serem honestos e trabalhadores, além de serem respeitados como professores e por possuírem experiência na área.

Em relação à preparação desses profissionais para o cargo, dez respondentes afirmaram ter recebido treinamento ou capacitação para dirigir escolas com carga horária

acima de 20 horas, os demais não participaram de capacitação alguma, permitindo questionar os critérios para frequentar o curso antes de assumir tal responsabilidade. Sobre a formação os dados são mais animadores, somente um possui apenas o Ensino Médio ou o Magistério (antigo 2º grau) e os demais têm Ensino Superior ou em Pedagogia ou em outras áreas, todos realizados na modalidade presencial, sendo 12 em instituições privadas de ensino. Desses, seis possuem Pós-Graduação, sendo quatro Especializações, um Mestrado em andamento e outro concluído, em Educação nas áreas temáticas enfatizando Gestão e Administração Escolar ou áreas pedagógicas. Também sondamos o tempo estimado da formação e cinco deles possuem esta última titulação há mais de oito anos.

Sobre a participação em atividades de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc.) nos últimos dois anos, apenas um não participou dos cursos promovidos por "outras razões". Dentre essas atividades de formação, a maioria é promovida pelas Secretarias de Educação, mas também houve relatos de iniciativas organizadas por Universidades e outros órgãos. Nesses encontros, oito pessoas disseram ter sido abordado o tema das avaliações externas, sugerindo certa relevância do tema nas pautas.

De posse dessas informações, que constroem um pano de fundo para discutir nossa questão de pesquisa, a análise dos resultados da investigação pode ser feita em duas partes. A primeira apresenta análise das entrevistas realizadas com cada equipe gestora e a segunda traz análise das entrevistas individuais.

4.3. Análise das entrevistas realizada em grupos

Os dados apresentados são análises com base em informações fornecidas entrevistas realizadas em grupos com as equipes gestoras das três escolas investigadas. A proposta de aplicação do instrumento direcionado para o grupo requeria a participação de todos ou da maior quantidade de membros da equipe gestora possível. No entanto, reconhecendo a dificuldade de retirar de cena todos esses profissionais, mesmo que por um curto período de tempo, a aplicação contou com um bom numero de participantes, 13, sendo um diretor e dois coordenadores na Escola Verde; um diretor, um assistente e três coordenadores na Escola Amarela; um diretor, dois assistentes e dois coordenadores na Escola Azul.

O instrumento aplicado teve como objetivos centrais mapear o grau de conhecimento da equipe gestora sobre avaliações externas e captar percepções sobre o modo como na escola as políticas de avaliação são vivenciadas. As entrevistas foram gravadas, transcritas e as

respostas foram analisadas em blocos de questões divididos em linhas de análises: i) conhecimentos sobre avaliações externas; ii) conhecimentos a respeito do Ideb; iii) formação para o trabalho com as informações geradas pelas avaliações externas; iv) desempenho obtido nas avaliações; v) posicionamentos e relações estabelecidas entre equipes gestoras e avaliações externas.

Conhecimentos sobre avaliações externas

As equipes gestoras das escolas investigadas afirmaram conhecer as seguintes avaliações externas: Saeb/Prova Brasil, Provinha Brasil, Prova São Paulo, Prova da Cidade e até mesmo o Ideb, embora confundam um pouco o significado das siglas. Vale ressaltar algumas confusões observadas, como no caso da Escola Verde, em que seu grupo confunde o resultado da Prova Brasil com o do Ideb, que é considerado principal fonte de informações sobre esta Prova; e na Escola Azul onde os gestores consideram a Prova Brasil e a Provinha Brasil praticamente como sinônimas uma da outra.

Tais fatos revelam fragilidades em relação ao entendimento dessas avaliações. Gestores indicam conhecer razoavelmente os objetivos e metas das avaliações que participam, mas suas falas demonstram compreensões um tanto quanto genéricas. Colocam como principal objetivo das avaliações externas a melhoria da qualidade do ensino, a equipe da Escola Amarela indicou a necessidade de revisitar alguns materiais para responder com mais detalhes. Já a da Escola Verde afirma que tais avaliações visam a detectar problemas na educação e investir nas escolas com dificuldades, enquanto que a da Azul relata que os resultados dessas avaliações servem para rever dificuldades e que devem pautar intervenções no trabalho da escola.

Em relação às avaliações que as escolas investigadas participam, de modo geral é possível identificar três a quatro tipos de avaliações diferentes: Prova Brasil, Provinha Brasil e Prova São Paulo são comuns a todas elas. Verificam-se ainda adesão a testes opcionais, sugerindo o interesse por essas avaliações, como no caso da Escola Azul e Amarela, que também participam da Prova da Cidade. A Escola Verde não faz esta Prova, dado episódios anteriores de problemas como a falta de retorno dos resultados e erros não corrigidos nos dados de 2011, colocando em xeque a credibilidade de tais avaliações “A gente não tem turma de PIC e eles mandaram resultado do PIC”, conta uma Coordenadora Pedagógica (CP).

As fragilidades são sublinhadas novamente quando os membros das instituições demonstraram imprecisão quanto à periodicidade das avaliações que participam. Em relação aos desempenhos nesses exames, as equipes das unidades escolares demonstram insegurança

sobre o resultado exato, mesmo o mais recente não foi lembrado. Sabem resultados vagos, proximidade da meta, nível e média aproximada em relação à rede. Apenas a equipe da Escola Verde aparenta mais segurança ao falar do Ideb, trazendo dados das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental. As dúvidas sobre essas informações podem ser um indicador de excesso de informações que precisam ser registradas, dificultando a assimilação de informações ainda primárias ou mesmo de saturação dessas unidades ao calendário de testes padronizados.

Kohn (2000, p. 1), ao tratar dos estudantes norte-americanos, questiona: "*Is it my imagination, or we are spending an awful lot of time giving kids standardized tests?*". A mesma reflexão pode ser estendida à realidade da RME-SP e Esquinsani (2010, p. 144) a faz quanto à pertinência dos resultados auferidos nas avaliações externas se quisermos que esses dados "deixem de figurar apenas 'em cima da mesa' e passem a fazer sentido dentro da escola". Para a autora, a articulação de resultados, internos e externos, com a documentação legal da escola, os qualificam a responder aos desafios educacionais.

Conhecimentos a respeito do Ideb

O Ideb mostrou-se conhecido pelas três escolas da amostra, ainda que em níveis variados. A equipe gestora da Escola Azul conta que o índice foi criado no Governo Lula, que a meta para 2022 é 6,0, de acordo com parâmetros da OCDE, e revela consultar o índice no sítio do Inep. Já uma coordenadora da Escola Amarela afirmou que "o indicador foi criado para avaliar as disparidades na educação e que a comunidade pode acessá-lo pela internet", mas se confunde quando relata que a "DRE manda refinado, resultado por aluno". Contudo, nem o Ideb, tampouco a Prova Brasil têm seus resultados divulgados por respondente; apenas a Prova São Paulo, das avaliações externas que a escola participava, fornece resultados por aluno.

O Ideb é muito presente na fala dos gestores da Escola Verde; é o indicador que parece mais importar pelo impacto social que exerce e a estreita relação estabelecida com a comunidade, que cobra, da equipe gestora, efetividade de seu projeto diferenciado, via desempenho expresso no índice. O destaque dado ao indicador pode ser percebido na fala de uma das coordenadoras que afirmou que "o Ideb deu reconhecimento internacional aos resultados do Brasil". A escola foi alvo de críticas por que decresceu no Ideb de 2011, mesmo tendo evoluído em todas as edições anteriores, o diretor revela seu sofrimento, dizendo ter sentido uma "dor por ter caído no Ideb".

Em relação aos componentes empregados no cálculo do índice, as mesmas fragilidades são observadas. A equipe gestora da Escola Azul afirmou conhecer razoavelmente. Já as da

Escola Verde e Amarela afirmaram conhecer pouco, sendo que esta última revelou a existência de manuais ainda muito obscuros, mas que não trazem tais informações. Quanto ao cálculo propriamente dito. Os gestores da Escola Azul e Verde revelaram não saber e o grupo da Amarela disse não lembrar, mas as três escolas demonstram algum conhecimento quanto aos elementos considerados para a composição do Ideb, apontando a média da Prova Brasil e o fluxo, de acordo com o Censo Escolar. Entretanto, algumas confusões são perceptíveis na fala dos entrevistados, como o entendimento de fluxo como as "taxas de evasão, frequência e desistência", conforme encontramos na Escola Azul, ou o entendimento de fluxo como as "taxas de transição, desistência e evadidos", de acordo com a Verde.

Formação para o trabalho com as informações geradas pelas avaliações externas

As lacunas apontadas nos conduzem a uma investigação a respeito da preparação dos gestores para lidar com as avaliações externas. Todas as escolas afirmaram haver informação, mas não formação específica para esse fim. A Secretaria Municipal de Educação, por intermédio da Diretoria Regional de Ensino (DRE), promove reuniões anuais com duração média de quatro horas, para discussão dessas questões, que normalmente giram em torno de aspectos e de resultados da Prova São Paulo. Tal fato deve fornecer elementos que promovem uma maior facilidade dos profissionais entrevistados em se pronunciar em relação a este exame, pois a riqueza de materiais e as discussões ajudam na apropriação desta avaliação, em especial. Temas como a Teoria da Resposta ao Item (TRI) e construção de itens também foram abordados por formadores em tais reuniões, como foi colocado pelo grupo da Escola Azul. Entretanto, não foi relatado o que exatamente, embora seja curiosa a opção pela abordagem de um tema tão complexo como a TRI quando há tempo tão curto disponível. Como tais momentos envolvem a participação exclusiva da equipe gestora, geralmente responsável por disseminar essas informações com os outros membros de suas escolas, acaba ocorrendo o problema do "telefone sem fio", segundo a diretora da Escola Azul.

A equipe da Escola Azul revela analisar os dados e estudar como repassá-los aos professores, utilizando para isso as horas da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF). Os membros da Verde também demonstram interesse em conhecer melhor o tipo de prova e prometeram estudar a matriz do Saeb/ Prova Brasil durante o ano de 2013. Para uma de suas CP, "as avaliações caem de pára-quedas na escola". Vale destacar o comentário da assistente de direção da Escola Amarela, que citou o exemplo da Provinha Brasil, aplicada por conta da própria unidade, sem treinamento ou monitoramento, com toda comunicação, envio de material e de resultados acontecendo de maneira virtual.

Desempenho obtido nas avaliações

Embora com pouco conhecimento sobre características das avaliações externas que participam, como observado, as equipes gestoras concordam com os resultados obtidos nas avaliações externas e/ou índices divulgados. A equipe da Escola Azul afirma perceber coerências ao comparar os resultados do ciclo I e II. Contudo, os gestores da Escola Verde afirmam concordar apenas com os resultados do Ideb, revelando que os resultados da Prova São Paulo não representam a escola, visto que novos alunos são admitidos no decorrer do ano letivo e também fazem a Prova, refletindo, portanto, a bagagem adquirida em instituições anteriores. Para o Diretor "esses alunos não representam a escola". O grupo da Escola Amarela considera que "nem sempre o resultado é real, o aluno que vai bem na escola às vezes pode ir mal nas avaliações externas e vice versa", conta uma das Coordenadoras. Para ela, as avaliações externas não medem o que cada aluno sabe, representa apenas um momento estanque, que pode ser afetado por fatores emocionais como ansiedade e medo.

Sobre esse aspecto, foi colocado que o desempenho dos alunos nos testes sofre interferência de fatores de várias ordens. A equipe gestora da Escola Azul atribui seus resultados ao comprometimento da equipe escolar, gestores e professores, também relacionam o rendimento à continuidade dos trabalhos, a pouca rotatividade de professores e alunos, e até mesmo a boa localização da escola (seu nível socioeconômico é o mais elevado dentre as escolas da amostra). Vale ponderar que, devido a um elevado número de alunos bolivianos matriculados nesta unidade, os gestores acreditam que a língua pode atrapalhar um pouco o desempenho da escola. A equipe da Escola Amarela atribui seu desempenho à baixa rotatividade do grupo, que permanece há mais de sete anos juntos; à gestão e aos professores, que trabalham buscando envolver a todos; e aos 30 alunos com "deficiência intelectual", que "não têm condições de responder a mesma prova aplicada aos demais e mesmo assim participam das avaliações", disse uma Coordenadora. Já a da Escola Verde atribui seus resultados a um conjunto de fatores, como: a qualidade da formação de seus profissionais; preocupação com o desenvolvimento de todos para o sucesso coletivo; ao "currículo vivo" que vai além do básico; as condições do público atendido, oriundo de comunidades carentes; aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) sem laudo e aos que entram na escola no ano da prova e já participam.

Ao ser demandada a elencar os principais aspectos que interferem no desempenho dos alunos, o grupo da Escola Azul considera que: i) condições de vida dos alunos; ii) Política

Educacional do município, em especial ao Programa Ler e Escrever[22]; iii) corpo docente; e iv) instrumentos e materiais pedagógicos que a unidade utiliza. A equipe da Escola Amarela priorizou os aspectos: i) comprometimento da família; ii) Políticas de assistência social e saúde; iii) sociedade; e iv) infra-estrutura. Já a da Escola Verde colocou fatores internos a escola, sociais e políticos ordenados da seguinte forma: i) gestão escolar; ii) corpo docente; iii) sociedade; iv) próprios alunos, pois a criança tem sua autonomia nesta unidade.

Posicionamentos e relações estabelecidas entre equipes gestoras e avaliações externas

Em relação ao posicionamento sobre as avaliações externas, os membros das equipes gestoras entrevistadas possuem opiniões das mais diversas. Quando questionadas sobre seu posicionamento a esse respeito, todas as equipes consideram que as avaliações oferecem um diagnóstico que auxilia a escola e as políticas públicas, mas que também são instrumentos que agregam outras intencionalidades, direcionando trabalhos, e derivando ações como a própria avaliação do professor e a premiação por desempenho.

As três escolas participantes desta pesquisa colocaram a instituição escolar e seus membros em primeiro lugar como instâncias avaliadas pelas avaliações externas. Segundo os entrevistados, a ampla divulgação dos resultados gera cobranças por parte da Secretaria de Educação e da DRE, conta uma Assistente de Direção da Escola Azul. A equipe da Escola Azul indicou as Redes de ensino e próprios alunos em segundo e terceiro lugar, respectivamente, enquanto que na Escola Verde aparecem as Redes de ensino e o Governo, nessa ordem, e na Escola Amarela, os próprios alunos e a equipe escolar na figura do Diretor, Coordenador Pedagógico e professores.

Contudo, o grupo das Escola Amarela e Azul acredita que as avaliações externas têm possibilidade de auxiliar na melhoria da qualidade a partir da comparação entre unidades, mas ponderam que tal ação também pode gerar certo desconforto entre as instituições com baixos rendimentos. Já a equipe da Escola Verde, entretanto, coloca que esse movimento pode gerar competição e não colaboração, contrariando sua filosofia de solidariedade, um dos cinco pilares que sustentam as ações da escola, que adota um modelo diferenciado de educação. Segundo uma de suas coordenadoras esse “é um dos perigos de tais avaliações externas”.

[22]Constitui de uma Política Pública voltada para o Ciclo I, criada em 2007 pela Secretaria da educação do estado de são Paulo, que visa assegurar a aprendizagem dos conceitos matemáticos e das demais disciplinas que integram o Currículo deste Ciclo, promovendo a melhoria do ensino.

Em relação ao modo como gestores se sentem sobre tais avaliações, nota-se divergência nas falas dos entrevistados. De modo geral, a maioria demonstra certo embaraço ao falar sobre isso, reconhecem os benefícios, mas ressaltam as cobranças demasiadas e a falta de apoio. A Assistente de Direção da Escola Amarela trata com conformismo, afirmando que "é o ônus do cargo". Uma de suas Coordenadoras Pedagógicas revelou-se incomodada por sentir que "não usa seus resultados como deveria, pois não há tempo para refletir, discutir com professores, pais e alunos e nem para planejar ações" a partir disso. A coordenadora pedagógica da Escola Verde afirma que "é um mal necessário" e reconhece a oportunidade de "enriquecimento pela reflexão macro e micro" que tanto a avaliação interna como a externa proporciona, mesmo que o tempo para isso seja reduzido. As avaliações permitem que a escola se debruce sobre os resultados, seu Diretor revelou, entretanto, que "há professores que fogem das séries avaliadas", indicando rejeição por parte de alguns docentes.

De modo geral, os gestores parecem lidar de forma tranquila com as avaliações. O grupo da Escola Amarela afirma que já se adequou, que os testes interferem na organização, mas que não atrapalham e que "as avaliações estão no calendário da escola", diz uma Coordenadora da Escola Amarela. A equipe Azul também revela se sentir confortável e a vontade por que considera que elas "já fazem parte das atividades da escola". Nesta Escola também se encontra resistência docente, por isso a equipe afirma se organizar para orientar seus professores visando abrandar essa aversão.

Apesar de ressalvas, como a não representação total das escolas, todos se posicionam favoráveis às avaliações externas. Acreditam ser um bom instrumento para as escolas se observarem com um olhar exterior ao seu, "é uma maneira de formalizar a radiografia da educação pública no país" (Diretor da Verde). Serve também para se localizarem frente ao universo de escolas, comparar resultados e verificar se atingiram as metas traçadas. As Escolas Azul e Amarela colocam como pontos positivos o diagnóstico de problemas através das devolutivas das avaliações, chamando a atenção e promovendo intervenções necessárias a partir da identificação, chamada de atenção e o "direcionamento do trabalho do professor" conforme uma coordenadora da Escola Amarela. Já para a equipe da Escola Verde, as avaliações mostram sua evolução no tempo e a divulgação de seus resultados ajuda a promover "reflexões sobre a qualidade do ensino, chamando a atenção social para esse aspecto", seus bons resultados geram ainda mais motivação da escola e estimulam alunos e pais.

Em relação aos aspectos negativos, a discriminação institucional pelos maus resultados é um aspecto apontado pelos membros das Escolas Amarela e Verde, assim como a

redução curricular através do treinamento dos alunos. A equipe da Amarela se posiciona, também contra o bônus. Uma das coordenadoras da Escola Azul coloca como ponto negativo o fato do professor não ficar com o instrumento de avaliação, para ela "sem esse material a escola não sabe o que o aluno errou ou acertou", contudo, pela própria natureza dos testes padronizados em larga escala, os itens não podem circular pois compõem um banco de itens que é reutilizado na construção das provas em edições futuras. O grupo também reclama da morosidade na divulgação dos resultados e no longo tempo de prova, além da permanência obrigatória de todos os alunos, por meio dos blocos de respostas coletivas que visam manter um ritmo de tempo de resposta mais padronizado, o que acaba gerando inquietação de respondentes mais ágeis, o que atrapalha os demais.

As três escolas apontaram mudanças que gostariam que fossem efetuadas nas avaliações externas. Injustiças quanto à dinâmica das provas, a análise dos resultados e as metas traçadas, que parecem desconsiderar peculiaridades locais (como o projeto pedagógico diferenciado da Escola Verde) e o nível socioeconômico do público que as escolas atendem são motivos de críticas nas Escolas Azul e Verde. Ambas as escolas também reclamam que não há retorno dos questionários socioeconômicos e demandam mais agilidade no envio dos resultados dessas provas.

A equipe da Escola Azul considera que a Prova São Paulo é mal elaborada, contrariando a afirmação de que usam mais esses dados no trabalho escolar. Seus gestores propõem ainda acabar com a divisão da prova em blocos e reduzir o número de questões da prova, pois os alunos ficam impacientes e atrapalham os demais. Eles afirmam ter um grupo bastante heterogêneo e trabalhar com a inclusão e, por isso, também demandam mais tutores para alunos com NEE. Também gostariam que os professores ficassem com a prova aplicada aos seus alunos para entender melhor os resultados, sob o argumento de que os gráficos e materiais enviados, da Prova São Paulo, Prova Brasil e Ideb, ainda são de nebulosa compreensão, demanda impossível de ser atendida dado caráter metodológico e técnico dessas avaliações, como já exposto.

O grupo da Escola Amarela também tem dificuldade de compreensão dos materiais de divulgação dos resultados da Prova Brasil e sugerem assessoria técnica para interpretação e uso dessas informações. Também apresentam dificuldades em relação à Prova São Paulo, que envia correspondência com resultados para a casa dos alunos, mas geralmente as famílias apresentam dificuldades de compreensão e acabam buscando nas próprias escolas maiores esclarecimentos. Os relatos corroboram para a defesa da existência de uma equipe especializada como forma de contribuir para a otimização do uso dos resultados das

avaliações externas de forma mais profunda. Outra queixa ligada ao uso é a ausência de tempo destinado para discussão e assimilação desses materiais. A vinculação de bônus aos resultados alcançados e a criação de *rankings* que desconsideram aspectos socioeconômicos também são criticados, pois a aprendizagem dos alunos deve ser o foco da questão.

A Escola Verde reitera seu desejo de respeito ao projeto diferenciado e revela problemas de incompetência das empresas contratadas para aplicação, pois, segundo eles, os profissionais parecem pouco preparados. Reclamam também dos altos gastos com as avaliações externas e colocam uma questão na esteira de suas preocupações: a responsabilização vestida de culpabilização das escolas por baixos rendimentos e a honestidade dos resultados gerados nas escolas, indicando diligência como procedimento de investigação em casos de desconfiança dos resultados.

Os dados acima situam o leitor quanto a uma visão mais geral da unidade educacional, portanto, para avançar na intenção de compreender o que pensa cada membro da equipe gestora a respeito da temática abordada, optou-se por entrevistar individualmente com a finalidade de perceber as particularidades de cada sujeito ou até captar divergências.

4.4. Análise das entrevistas individuais

Utilizando como instrumento de coleta de dados questionário semi-estruturado, são analisadas as entrevistas realizadas com cada um dos membros das equipes gestoras investigadas. Para efeito de análise, criou-se sub-questões em cada item, com respostas dicotômicas (sim ou não), o tratamento dessas informações se dividiu em duas partes: quantificação da frequência de respostas sim e não para cada sub-questão e análise dos comentários tecidos durante a entrevista, principalmente nos itens de resposta construída, cotejando com observações efetuadas durante a aplicação do questionário. Para análise desses dados contamos com o apoio do Centro de Estatística Aplicada (CEA) do Instituto de Matemática e Estatística (IME) da USP para auxílio da sistematização da massa de informações geradas pela pesquisa e para produções de análises mais sofisticadas.

Os dados foram registrados numa planilha elaborada sob recomendação da consultoria para sistematizar de maneira sintética as informações, para simplificar as análises quantitativas. Os dados lançadas foram conferidos pelas anotações nos instrumentos de aplicação das entrevistas e áudio, prezando pela fidedignidade das informações. Para a análise também foi indicado a elaboração de tabela com agrupamento de questões do instrumento por

objetivos da pesquisa, seguido de priorização para orientar a análise e possíveis cruzamentos, como consta na Tabela 10.

Tabela 14 – Agrupamento de questões por objetivos da pesquisa

OBJETIVOS	QUESTÕES
Apurar como as avaliações externas interferem nas práticas educativas e/ou na superação das dificuldades;	**1º)** 4.1 - As avaliações externas têm influenciado a organização do trabalho da escola em que você atua? Explique sua resposta. **2º)** 7.3 - A escola recebe algum tipo de notificação por resultados satisfatórios ou insatisfatórios? Como isso acontece e por quem é feito esse alerta? **3º)** 7.2 - A escola é beneficiada com algum bônus financeiro de acordo com o desempenho nos testes? Se sim, você atribui a esse mecanismo alguma melhora nos resultados de sua escola? Justifique. **4º)** 7.1 - Qual a sua opinião sobre as políticas de responsabilização que premiam escolas, profissionais e/ou alunos com melhores desempenhos? **5º)** 3.3 - A escola divulga os resultados e os índices gerados pelas avaliações externas? Se sim, para quem e como? Se não, pule para a próxima questão.
Averiguar se há relação entre os resultados alcançados e um trabalho de interpretação dos dados;	**1º)** 4.2 - São desenvolvidas ações com base nos resultados das avaliações externas? **2º)** 4.3 - De que forma a escola vem trabalhando com os resultados das avaliações? **3º)** 3.5 - A Secretaria e/ou seus órgãos intermediários te(ê)m trabalhado os resultados com as escolas? Se sim, como? **4º)** 4.6 - A coordenação pedagógica tem utilizado os materiais e os resultados das avaliações externas? Se sim, de que forma? **5º)** 4.7 - Há na escola alguma iniciativa de monitoramento ou acompanhamento do desempenho nas avaliações externas? Se sim, especifique como e por que isso é feito? **6º)** 5.3 - É feito algum trabalho visando reduzir diferenças de desempenho entre os alunos, promovendo uma maior igualdade de resultados? Como? **7º)** 6.3 - Há ações voltadas para combater reprovação e evasão? Quais e qual a duração delas? 8º) 4.8 - Enumere, por ordem de prioridade, quais desses fatores interferem nos resultados das avaliações externas?
Analisar as relações que equipes gestoras estabelecem com tais avaliações, em especial com o Ideb;	**1º)** 6.3 - Você conhece o Ideb da sua escola? Informe. **2º)** 6.2 - Que tipo de informações você consegue extrair do Ideb? O que é feito com elas? **3º)** 3.1 - Você tem conhecimento sobre os resultados da sua escola nas avaliações externas e/ou índices educacionais? De quais? Qual o resultado em cada um deles? **4º)** 3.2 - Por qual meio você toma conhecimento desses resultados? **5º** 5.1 - A escola percebe se há semelhanças ou diferenças entre os resultados das avaliações externas e internas? (as que disponibilizam resultados individuais para esse tipo de comparação) Quais? **6º)** 5.2 - Em sua opinião o que justificaria essas diferenças?
Sondar razões que justificam o uso ou não uso dos resultados das avaliações externas.	**1º)** 6.1 - A escola utiliza os resultados do Ideb? Como e por quê? **2º)** 4.4 - Qual ou quais avaliações você usa mais? Para você, os resultados de qual avaliação externa mais afeta o trabalho da escola? Como e por quê? **3º)** 3.4 - Você considera que a apropriação dos resultados das avaliações externas pela escola pode ser melhorada? Se sim, como? **4º)** 8.1 - Quanto aos fundamentos das avaliações externas, para quais dos aspectos abaixo você considera ser necessária formação para os Gestores **5º)** 4.5 - Em sua opinião, quais as principais contribuições, dificuldades e desafios encontrados pela escola no trabalho com as avaliações externas?

A análise foi sistematizada nos seguintes tópicos: i) influência das avaliações externas nas práticas educativas e/ou na superação das dificuldades encontradas nas escolas; ii) Relação entre tratamento dos dados das avaliações externas e os resultados alcançados pela

escola; iii) relações estabelecidas entre equipes gestoras e tais avaliações e, em especial, com o Ideb; iv) usos versus não uso dos resultados das avaliações externas.

Influência das avaliações externas nas práticas educativas e/ou na superação das dificuldades encontradas nas escolas

De forma geral, os depoentes das escolas responderam que as avaliações externas têm influenciado a organização da escola apenas nos dias de aplicação de provas. Na Escola Amarela, isso é reiterado, pois as afirmações dos quatro membros da equipe gestora, a grande influência das avaliações externas parece residir na mudança da rotina no dia da aplicação das provas. Na Escola Azul, mudanças na rotina em dias da aplicação das provas e a orientação do trabalho dos professores, também, tiveram quatro indicações cada. Com a mesma intensidade, na Escola Verde foram apontadas influencias na orientação dos trabalhos dos professores e no planejamento das atividades. Com isso, ainda que não tenhamos levantado todos os indícios, nossos depoentes indicam que o impacto das avaliações externas é restrito.

Sobre notificações recebidas por resultados satisfatórios ou insatisfatórios, as opiniões são diversas nas três escolas investigadas. Os respondentes da Escola Amarela afirmaram receber pessoalmente, pelo secretário municipal ou pelo supervisor de ensino. Segundo eles, normalmente o contato é feito diretamente com a equipe gestora, apenas um dos entrevistados não soube informar. Na Escola Azul, quatro gestores disseram nunca terem sido notificados, para o que afirmou ter recebido, as notificações foram feitas pessoalmente ou através do contato com os supervisores. Já na Escola Verde a equipe relatou ter sido notificada uma vez por ter atingido a meta do Ideb, no caso os supervisores também foram os responsáveis pela(s) notificações. Não houve registros de notificações via e-mail, telefone ou através do MEC/Inep ou diretamente do prefeito.

A respeito das políticas de responsabilização que premiam escolas, profissionais e/ou alunos com melhores desempenhos, verifica-se conotação predominantemente negativa quanto à opinião dos gestores. Na Escola Azul, os gestores acreditam que podem gerar pré-indisposição ou o contrário, pode incentivar o trabalho do gestor. Já na Escola Amarela, dois sujeitos afirmaram que estas iniciativas induzem o trabalho por pressão e que também pode gerar pré-indisposição no gestor, e na Escola Verde três respondentes indicaram que a responsabilização induz o trabalho por pressão.

Sobre o recebimento de bônus, de acordo com três membros da equipe gestora, a Escola Amarela nunca recebeu gratificação por desempenho nos testes. O Diretor afirmou que

"pelas políticas da SME, os professores é que recebem bônus, não a unidade". Uma Coordenadora complementa dizendo que "essa verba vêm de acordo com os resultados das provas e com a assiduidade do professor", confundindo as informações. Já na Escola Verde, foi recebido um incremento na parcela do PDE por ter atingido a meta do Ideb, mas os gestores não atribuem a esse mecanismo nenhuma melhora nos resultados. Segundo o diretor "é um equivoco pensar que motiva a escola com esse recurso. O que melhora a educação é planejamento, currículo e envolvimento dos educadores". Na Escola Azul, apenas duas pessoas disseram que a unidade já foi beneficiada com bônus por seu desempenho nos testes. Uma das Assistentes de Direção disse que a escola recebeu um bônus de 50% do MEC, atribuindo uma melhora nos resultados por conta do bônus, pois, segundo ela, "a equipe fica motivada com a premiação, nós ganhamos há 6 anos". Contudo, uma das Coordenadoras que também afirmou o recebimento do bônus disse: "não creio que ajuda nos resultados, ajuda na aquisição de materiais". Desta forma, fica claro que, de modo geral, as escolas não atribuem ao bônus melhoria nos resultados.

Sobre a divulgação dos resultados e os índices gerados pelas avaliações externas, os entrevistados das três escolas disseram se preocupar em disseminar essas informações e divulgam os resultados para professores, pais, alunos, Conselho escolar e comunidade, embora o fizessem de maneira rasa, conforme as limitações de compreensão já delatadas. Na Escola Amarela a divulgação aparece com mais intensidade para professores e pais, com 5 e 4 menções entre os gestores, respectivamente, e uma Coordenadora afirmou também que "quando os alunos da 4ª série de dois anos ultrapassaram a meta prevista para 2017 colocaram cartaz parabenizando". Na Escola Azul, segundo uma Assistente de Direção “nas reuniões de pais a diretora sempre faz uma reunião geral aqui no pátio, onde ela traz esses informes". Quatro de seus gestores disseram ser feito um trabalho de divulgação dos resultados para os professores, e três membros da equipe disseram divulgar também para alunos, pais e para o Conselho. Na Escola Verde, uma das Coordenadoras relatou que a divulgação é feita de forma oral, em reuniões e complementou: “antigamente os resultados eram expostos em cartazes nas paredes, hoje em dia, não mais”. Houve convergência da resposta dos cinco gestores ao relatar ser feita divulgação dos resultados para professores, pais, Conselho escolar e comunidade. Uma das Coordenadoras ao falar da divulgação complementa “a gente até leva o resultado aos professores, mas não 'mergulhamos de cabeça’”, revelando dificuldades para análises mais aprofundadas. A coerência entre as respostas fornecidas de forma individual reforçam a veracidade das informações.

Relação entre tratamento dos dados das avaliações externas e os resultados alcançados pela escola

A respeito de ações desenvolvidas com base nos resultados das avaliações externas, verificou-se que na Escola Verde encontra-se maior variedade de ações. Três membros da equipe gestora afirmaram haver atendimento escolar complementar, dois disseram haver monitoria de ensino e simulados e um indicou que é dado prioridade ao tratamento dos resultados de série específico, que são criadas turmas especiais: "fortes" e "fracas" e que há uma preparação para participação em provas padronizadas. Na Escola Azul, dois gestores mencionaram que são realizados atendimento escolar complementar, monitoria de ensino e simulados com base nos resultados externos. Já na Escola Amarela todos os cinco gestores colocam que é realizado atendimento escolar complementar, três deles mencionaram os simulados e dois acrescentaram que é dado prioridade ao tratamento dos resultados de série específico e que é feita um preparação para participação em provas padronizadas.

Sobre as principais formas que as escolas trabalham com os resultados das avaliações externas, observou-se que na Escola Amarela os gestores afirmaram fazer acompanhamento pedagógico com base no desempenho e utilizar os resultados para tomar decisões, com quatro indicações dentre a equipe. Na Escola Azul, os entrevistados disseram utilizar os resultados das avaliações externas para orientar o estudo dos resultados da unidade, para fazer acompanhamento pedagógico com base no desempenho e para reformular planos de ensino. Indicações de uso apareceram, mesmo que de maneira mais tímida, também na Escola Verde. Três membros da equipe gestora mencionaram usar os resultados de tais avaliações para estipular metas de trabalho, dentre outras coisas com menos intensidade.

De modo geral, verifica-se que a Secretaria e/ou seus órgãos intermediários te(ê)m trabalhado os resultados com as escolas, mas essas iniciativas se dão de maneira ainda muito superficial. Conforme uma das Coordenadoras da Escola Verde, “as secretarias também precisariam de uma maior orientação a respeito de como trabalhar os resultados junto às escolas”. Ainda segundo ela “seria mais eficaz se houvesse reuniões exclusivas para maiores orientações”, esse trabalho se dá apenas para a Prova São Paulo, não sendo desenvolvidas ações desse tipo para as demais avaliações. Segundo quatro gestores da Escola Verde é feita divulgação e distribuição de materiais informativos, assim como também um trabalho de leitura e interpretação dos resultados. Dois membros da equipe indicaram que são feitas proposições de ações pedagógicas e dado algumas orientações de encaminhamentos. Em relação à equipe da Escola Azul, as mesmas indicações da escola anterior foram reforçadas, exceto o trabalho de leitura e interpretação dos resultados. Três membros da equipe gestora

afirmaram não saber se ocorre e os que apontaram que ações são concretizadas nesse sentido, reforçam que são iniciativas sobre a Prova são Paulo, organizadas pela DRE. Já na Escola Amarela, dois respondentes mencionaram ser feito um trabalho de divulgação e distribuição de materiais informativos e de orientações de encaminhamentos a partir dos dados gerados, mas os outros três informantes não souberam explicar que tipo de ação é desenvolvida.

De acordo com seus gestores, a Escola Verde parece utilizar os materiais e os resultados das avaliações externas de forma não sistematizada. As duas Assistentes de Direção revelaram utilizar os resultados no sentido de situar a escola e de nortear medidas, “usamos em reuniões coletivas e pedagógicas, onde discutem os dados, as expectativas de aprendizagem e como utilizar isso no cotidiano". O diretor afirma utilizar os resultados do Ideb para comprovar o sucesso da proposta inovadora, atendendo as cobranças da Secretaria e da comunidade. Entretanto, contraditoriamente, as coordenadoras disseram não utilizar os resultados por conta do que “os resultados da Prova São Paulo estavam equivocados e os da Prova Brasil não chegaram". Os membros da equipe gestora da Escola Amarela afirmaram utilizar os materiais e os resultados das avaliações externas. Segundo o Diretor, trabalham com estas informações visando reformar planos de ensino. Uma Coordenadora afirmou serem realizados estudos dirigidos com esses materiais. Uma Assistente de Direção disse que são trabalhados "interpretando os resultados e repassando para os professores nas JEIF orientando-os sobre os conteúdos que precisam ser priorizados e reforçados na sala de aula”. Conforme três entrevistados da Escola Azul, o uso dessas informações se restringe ao trabalho de leitura e interpretação dos resultados para, então, apresentá-los nas reuniões pedagógicas. Ocasião que reserva determinado tempo no horário coletivo para discussão em conjunto sobre esses dados, assim como também, definir prioridades, metas e um planejamento a partir desse estudo.

Conforme o próprio diretor da Escola Verde, a unidade possui iniciativas de monitoramento ou acompanhamento do desempenho nas avaliações externas. Segundo ele, é feito o acompanhamento do Ideb na série histórica de 2005 a 2011, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. O próprio diretor realiza o acompanhamento a divulgação desses dados, pois reconhece o “peso social que o índice adquiriu” e usa esses resultados, quando positivos, para legitimar a proposta pedagógica diferenciada da instituição, conta ele em tom de brincadeira. Os demais membros concordaram o diretor exerce esse trabalho, apenas um membro da equipe revelou diretamente não haver tais iniciativas. Já na Escola Azul todos os membros da equipe gestora afirmaram não ter nenhuma iniciativa de monitoramento ou acompanhamento do desempenho nas avaliações externas, ao que tudo indica as informações

são usadas apenas para diagnóstico e como referência para pautar o planejamento nas reuniões. Segundo uma das Assistentes de Direção "com base nos resultados, os professores elaboram os seus planos, o que, automaticamente, muda todo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola". E na Escola Amarela quatro membros da equipe gestora afirmaram não ter nenhuma iniciativa de monitoramento ou acompanhamento do desempenho nas avaliações externas. Apenas um respondente revelou que havia iniciativas, mas não soube entrar em detalhes.

Na Escola Amarela há iniciativas visando reduzir diferenças de desempenho entre os alunos, promovendo uma maior igualdade de resultados. Os gestores acompanham o avanço dos alunos durante o processo, fazendo atendimento individualizado para alunos com necessidades especiais ou de acordo com dados da avaliação interna. É dado um foco maior na sala de aula com a questão da leitura e da escrita, relata uma Coordenadora. A escola também promove encaminhamento médico para os casos de dificuldades de aprendizagem e recuperação contínua. Já na Escola Azul 3 membros da equipe gestora afirmaram haver iniciativas desta natureza, contraditoriamente uma pessoa relatou não haver e a outra disse não acompanha muito bem o trabalho dos professores para se manifestar a respeito. Exemplificando as ações voltadas para os alunos com dificuldades que a escola encabeça, tem-se: recuperação paralela contínua, reforço no contra turno, rodízio de turmas, revisão de práticas e replanejamento docente. No entanto, na Escola Verde, de acordo com o Diretor, “antes os grupos eram heterogêneos e os alunos se ajudavam mutuamente para avançar nos roteiros. O grupo só avançaria quando todos tivessem concluído os roteiros. No entanto, percebemos que alunos mais adiantados eram amarrados e este ano passamos a trabalhar com evoluções individuais”. A mudança na medida parece, ao contrário de seu propósito, acentuar as diferenças entre os alunos, dado que naturalmente elas existem e talvez até em nível mais agudos diante do trabalho com salões que reúnem diversas séries e turmas, se pensarmos no modelo tradicional.

De acordo com as respostas dos gestores das três escolas, são desenvolvidas ações de combate a reprovação e a evasão de alunos. Destaca-se a coerência no caso da Escola Verde, em que as respostas de todos os membros da equipe gestora convergem quanto a projetos de reforço em horário paralelo, de controle de faltas, visita às casas dos alunos faltosos e reuniões com famílias. Na Escola Amarela, observa-se também uma consistência nas respostas, principalmente nas relativas ao reforço no contra turno e ao controle de faltas. Na Azul também há uma alta correspondência em relação ao controle de faltas, a coincidência de

respostas entre os sujeitos entrevistados individualmente, vale lembrar, imprime veracidade ao que foi relatado.

De acordo com os gestores das escolas entrevistadas um dos fatores que mais interfere nos resultados das avaliações externas é a Formação docente, sendo colocada em primeiro lugar pelas três unidades. Em segundo lugar a equipe da Escola Verde coloca a questão do absenteísmo docente, a da Escola Amarela o currículo escolar e a da Azul o Planejamento. Em terceiro lugar os gestores da Escola Verde põem o planejamento, os da Escola Amarela também indicam o planejamento e os da Azul o currículo escolar.

Relações estabelecidas entre equipes gestoras e tais avaliações e, em especial, com o Ideb

Todos os membros das equipes gestoras das três escolas investigadas revelaram conhecer o Ideb da sua escola, observa-se que a maioria, nove dos 15 gestores entrevistados, concentrados nas Escolas Verde e Amarela, usam a internet para acessar seus resultados. Na Escola Verde todos os gestores conhecem o Ideb da sua escola via internet, dois deles também revelaram recorrer a documentos para ter acesso a essa informação, três disseram saber os resultados por edição e dois por ciclo. Já na Escola Azul, dois entrevistados recorrem a documentos com os dados do Ideb, apenas um respondente, cada, indicaram saber decorado, baixar na internet, e saber por edição e por ciclo. Contudo, na Escola ninguém sabe o índice decorado, sendo necessário recorrer a algum documento impresso para acessá-lo. A maioria usa a internet para baixar seus dados e apenas um respondente disse saber o resultado “por edição” e “por ciclo”.

Sobre os tipos de informações que conseguem extrair do Ideb verifica-se que, de modo geral, a maioria dos gestores (oito) afirmou extrair as médias da escola em Língua Portuguesa e Matemática, concentrados com mais intensidade nas Escolas Amarela, respectivamente. Taxas de aprovação da escola e posição da escola no ranking foram citados por cinco dos entrevistados, cada uma. Na Escola Azul, os gestores pareceram não estar muito seguros quanto às possibilidades de explorações através do índice, apenas uma pessoa citou médias e outra ranking. Como registro de observação acrescentamos a dificuldade de apontar essas possibilidades de maneira espontânea, a maioria só se colocou a respeito após a leitura de opções indicadas no próprio instrumento.

Em relação ao conhecimento dos gestores sobre os resultados de suas escolas nas avaliações externas e/ou índices educacionais, a maioria afirma saber. A Prova São Paulo aparece como a avaliação em que mais gestores afirmam conhecer seus resultados, 14 de um

total de 15 pessoas, confirmando a importância dessa avaliação para essas escolas como foi colocado no grupo focal. O Ideb, apesar de ser um índice, também é destaque, pois se mostrou conhecido por 13 dos 15 entrevistados. A Prova Brasil é a terceira colocada nesta lista, com 12 indicações, seguida da Provinha Brasil, com 11, da Sondagem, com oito, e da Prova da Cidade, com seis. Note-se que na Escola Verde não houve menção à Prova da Cidade, dado que a unidade não participa desta avaliação após problemas com os resultados apresentados e atrasos em seu recebimento. O Indique não foi mencionado nem pela Escola Azul e nem pela Escola Amarela, apenas por um membro da equipe gestora da Escola Verde.

Verifica-se que, na Escola Azul, a Prova Brasil, Prova São Paulo e Ideb foram mencionados por todos os gestores. Além disso, Provinha Brasil e Prova da Cidade, também, obtiveram uma quantidade expressiva de indicações (quatro). Já na Escola Amarela a avaliação municipal Prova São Paulo apresentou mais indicações (quatro), do que para iniciativas nacionais, como Prova Brasil, Provinha Brasil e Ideb (três, cada). Na Escola Verde que os itens “Prova São Paulo” e “Ideb” foram apontados por todos os gestores. Este dado revela a força que esta avaliação local exerce, diante deste cenário.

Os meios de divulgação dos resultados das avaliações externas mais comuns, segundo os gestores entrevistados são o Portal do MEC/Inep ou da Secretaria, com 14 indicações, Material específico do MEC/Inep ou da Secretaria, Relatório pedagógico e Reuniões ou oficinas promovidas pela Secretaria, com dez menções, respectivamente. As demais formas de divulgação mais apontadas foram através de Jornais, com 6 indicações, Revistas, com 5 e através de rádio e TV, com três menções, cada. Vale sublinhar que na Escola Azul ninguém apontou a rádio como forma de tomar conhecimento dessas informações e que, nas Escolas Azul e Amarela, o item TV também não foi mencionado por nenhum gestor.

Nas três escolas, os gestores parecem perceber semelhanças e diferenças entre os resultados das avaliações externas e internas, mas não possuem uma forma sistematizada para analisar essas incongruências e acabam por lançar hipóteses pouco fundamentadas para explicar as razões para tanto. De modo geral, na Escola Verde, a equipe considera que há diferenças, mas não se debruçou sobre esse tipo de análise ainda. Os gestores atribuem ao descompromisso de alunos, a pressa, desatenção ou mesmo nervosismo na hora da prova. As diferenças também são justificadas pelas formas diferentes de se avaliar da iniciativa externa e interna. Nesta escola, a atribuição de nota é por meio de Conselho para definição de conceito semestral, de acordo com o Diretor "a coletividade reduz incoerências e evita discrepâncias". Na unidade avaliam-se também os conteúdos ‘atitudinais’ (comportamento, participação, senso de coletividade, etc.), que não são observados nas avaliações externas, conforme uma

Coordenadora colocou. Uma das Assistentes de Direção revela que "há casos de incoerência, tem alunos que vão bem nas avaliações externas e não têm um bom desempenho escolar. Eu acho que nunca podemos achar que é um mal aluno, porque conversa, porque falta. Nós pensamos que o aluno não está entendendo nada, mas está. Muitos alunos vão mal a vida inteira na escola e depois passam na Escola Técnica Estadual (ETEC), voltam para nos visitar com a vida feita, coisa que não imaginávamos!".

Na Escola Amarela, três membros da equipe gestora afirmaram não perceber se há semelhanças ou diferenças entre os resultados das avaliações externas e internas. Segundo o Diretor, semelhanças são mais comuns, pois "os professores não procuram fazer avaliações subjetivas", o que levanta uma questão a ser mais bem investigada. Uma das Coordenadoras revela que há coerência, no caso das primeiras séries do ensino fundamental, pois utilizam o diagnóstico da Sondagem para direcionar o trabalho aos alunos identificados com rendimento insatisfatório.

Já na Escola Azul, a Diretora identifica mais semelhanças do que diferenças, "apesar de não haver sistematização dessa análise percebo isso através de comentários dos docentes". Uma das Assistentes de Direção conta que "é feita uma correlação geral, por exemplo, alunos "fracos" na escola vão refletir essa dificuldade na avaliação externa". A outra Assistente justifica as diferenças de resultados com um argumento dos professores, segundo ela "eles acham que os alunos levam a prova do professor mais a sério que essas avaliações de fora". Uma Coordenadora explica as diferenças pelo fato de a avaliação interna considerar o progresso diário, interesse e participação do aluno, segundo ela "às vezes se percebe pela oralidade que o aluno vai bem, mas ele não consegue expor isso na forma escrita e vai mal na avaliação externa". A outra Coordenadora revelou não perceber semelhanças ou diferenças entre os resultados externas e internas.

Em relação ao que justificaria as semelhanças ou diferenças encontradas entre avaliações externas e internas, as respostas foram bem diversas entre as três escolas, tornando difícil a identificação de tendências. Verifica-se que na Escola Amarela as razões que essas justificam mais indicadas foram: o formato das provas, com 3 indicações; o nível socioeconômico, com duas menções; e interesse e participação dos alunos, conteúdos dos testes e critérios diferentes, com uma indicação cada. Já na Azul indisciplina e Necessidades Educacionais Especiais (NEE) foram as mais citadas, com três indicações. Interesse e critérios diferentes tiveram duas menções, cada e formato das provas e conteúdos dos testes apenas um. Na Escola Verde a questão do interesse, dos próprios conteúdos dos testes e da frequência do aluno foram mencionado por 3 respondentes, cada, e indisciplina, NEE,

formato das provas e nível socioeconômico, por dois, respectivamente; critérios diferentes foi indicado apenas por um dos gestores desta unidade.

Usos versus não uso dos resultados das avaliações externas

De modo geral os gestores das escolas investigadas revelaram utilizar os resultados do Ideb para diagnosticar a situação da escola, totalizando dez indicações, metade delas concentradas na Escola Verde. O uso dos resultados para levantar dificuldades no trabalho da escola e superá-las e o uso para cobrar professores por melhores resultados também foram indicadas com menos intensidade por cinco gestores, cada. O uso dos resultados do Ideb para monitorar ações para alcance de metas também foi mencionado por quatro respondentes. O uso para diagnosticar a situação da escola foi a forma de uso dos resultados do Ideb mais indicada pelas três escolas participantes da pesquisa, seguidos pelo uso para monitoramento, na Escola Amarela, e pelo levantamento das dificuldades, no caso da Escola Verde, enquanto que na Azul, é acompanhado da cobrança aos professores por melhores resultados.

Em relação a quais avaliações os gestores mais utilizavam ou qual afetava mais o trabalho da escola sublinha-se a importância atribuída pelas escolas para a iniciativa municipal Prova São Paulo, que aparece como a mais indicada, conforme dez dos respondentes, concentrados na Escola Azul. A Sondagem do nível de alfabetização é indicada por nove gestores, seguido do Ideb, com oito menções, e pela Prova Brasil, com sete indicações, essas duas últimas concentradas na Escola Verde. A Provinha Brasil e a Prova da Cidade foram indicadas por cinco e três pessoas, respectivamente, e apenas um gestor da Escola Amarela afirmou não utilizar nenhuma avaliação. Na Escola Amarela, a Prova São Paulo foi a mais mencionada por três dos cinco gestores, seguida pelo Ideb e pela sondagem, mencionadas por dois gestores cada, e pela Prova Brasil, indicada por apenas um dos membros. A Provinha Brasil, Prova da Cidade e Indique não foram citados. Nesta instituição, conforme uma Assistente de Direção, “a avaliação que mais afeta seria a Prova São Paulo por oferecer um resultado mais detalhado de cada aluno, possibilitando a tomada de algumas decisões”. Na Escola Azul, todos os gestores disseram usar a Prova São Paulo, a Sondagem foi mencionada por quatro e a Provinha Brasil e a Prova da Cidade por três, respectivamente. A Prova Brasil foi indicada por dois e o Ideb por apenas um. Nesta escola, a Prova São Paulo é mais usada “por avaliar outras séries”, conforme uma Assistente de Direção, e a Sondagem por que “é mais próxima do professor”, de acordo com uma Coordenadora. A Escola Verde foi a que apresentou maior quantidade de indicações para o Ideb, todos os cinco gestores reforçam esta afirmativa. A Prova Brasil foi segunda mais usada, com quatro menções;

Sondagem foi a terceira, com três referências; e Provinha e Prova São Paulo, citadas por dois gestores, respectivamente. A Prova da Cidade, assim como o Indique, não apareceu na fala dos gestores desta escola. Nesta unidade houve orientação da supervisora de usar a plataforma QEDU para acessar dados educacionais e os resultados da Prova Brasil.

Apesar de indícios de usos já relatados pelos gestores, na Escola Amarela, por exemplo, a equipe considera que a apropriação dos resultados das avaliações externas pela escola poderia ser melhorada se houvesse mais tempo para processar as informações ou se os materiais de divulgação dos resultados fossem simplificados, de acordo com quatro gestores. Outras alternativas indicadas por este grupo é o oferecimento de cursos de interpretação dos resultados, apoio especializado da secretaria e agilidade no retorno das avaliações, conforme três respondentes. Já na Escola Azul, os gestores consideram que essa apropriação poderia ser melhorada, em primeiro lugar, se houvesse algum tipo de apoio especializado da secretaria, conforme quatro entrevistados; em segundo se houvesse mais agilidade no retorno das avaliações, de acordo com três sujeitos; seguido pela simplificação dos materiais de divulgação dos resultados e de cursos de interpretação dos resultados, segundo dois respondentes; e de mais tempo para processar as informações, com uma indicação. Na Escola Verde, os gestores consideram que a apropriação dos resultados das avaliações externas pela escola poderia ser melhorada se os materiais de divulgação dos resultados fossem simplificados, de acordo com todos os cinco membros da equipe desta unidade; se houvesse mais apoio especializado da secretaria e mais agilidade no retorno das avaliações, conforme quatro respondentes; e se houvesse mais tempo para processar as informações e se fossem oferecidos cursos de interpretação dos resultados, segundo três dos gestores. Tais demandas se acentuam conforme a centralidade adquirida por tais iniciativas e, enquanto não forem sanadas serão barreiras para o uso dessas informações nas escolas.

Sob a hipótese de que limitações na formação impediriam reflexões mais profundas a cerca desses dados, indagou-se para quais aspectos os gestores considerariam ser necessária formação. De acordo com a maioria dos gestores, faz-se necessário mais investimentos em formação primordialmente relacionada à Matriz de Referência – ou Matriz de Avaliação – das provas e Interpretação pedagógica da escala de proficiência, com 13 indicações cada; construção e interpretação dos níveis de proficiência (abaixo do básico, básico, adequado e avançado), no caso da Prova São Paulo, e Teoria da Resposta ao Item (TRI), também foram indicados com 12 referências; já construção de itens de múltipla escolha e itens de resposta construída, aparecem com nove menções; Teoria Clássica dos Testes (TCT), com sete; e Blocos Incompletos Balanceados (BIB), com seis.

Analisando isoladamente as escolas da amostra, as formações mais citadas e que, portanto, denotam caráter mais urgente para cada unidade foram: Matriz de Referência – ou Matriz de Avaliação – das provas; interpretação pedagógica da escala de proficiência; construção e interpretação dos níveis de proficiência, no caso da Prova São Paulo, para a Escola Amarela, demandada por todos os cinco gestores entrevistados. Interpretação pedagógica da escala de proficiência e TRI, para a Escola Verde, também demandada por todos os gestores. E Matriz de Referência – ou Matriz de Avaliação – das provas e TRI, para a Escola Verde, demandada por todos os 4 dos respondente.

Como principais contribuições das avaliações externas, a Escola Verde coloca a sinalização do nível de desempenho da escola de forma sistematizada, a divulgação de seus resultados tem um valor social e inclui a comunidade nas questões da educação, o que provoca reflexões e debates que levam a mudanças em práticas pedagógicas, o que, por sua vez, promovem uma melhoria nos resultados. “Dar um norte, informa onde a escola está e no que deve avançar”, conta uma das coordenadoras. Já a Escola Azul pontua a possibilidade da escola ter uma referência de como está. Segundo a Diretora, "com os resultados se têm parâmetros palpáveis para comparar". A análise desses dados acaba auxiliando a seleção de conteúdos que devem ser priorizados nas orientações curriculares. Enquanto que na Escola Amarela, é ressaltado como contribuição a construção de parâmetros de avanço dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e o resgate do valor da aprendizagem.

Já como principais dificuldades, a Escola Verde indica atrasos no envio dos resultados, a dificuldade de compreensão das informações e dos materiais enviados, e a padronização sem considerar as especificidades de cada escola, pois por causa de seu projeto diferenciado as aulas acontecem em grandes salões com mesas coletivas. Então, a escola tem pouquíssimas salas individualizadas, sendo necessária reorganização da escola nos dias de prova. Outra dificuldade relatada é a questão do perfil da clientela atendida, com muitas dificuldades (econômicas e cognitivas) citando a necessidade de “salas específicas e acompanhantes para alunos com Necessidades Educacionais Especiais”, de acordo com uma Assistente de Direção. Uma das Assistentes da Escola Azul aponta como dificuldade a resistência dos professores e coordenadores, que “não gostam de trabalhar com as avaliações externas por que é muito trabalhoso”, e a apropriação dos resultados por toda a equipe, pois os materiais, os instrumentos diferentes, os programas utilizados para registro das informações são muito difíceis (no caso da Provinha Brasil). A ausência de tempo para refletir sobre os resultados e transformá-los em ações, o descompromisso dos alunos e o tempo de espera na escola após a realização da prova também foram relatadas como dificuldade. Na Escola Amarela, a falta de

clareza sobre a formulação da prova, detalhes "obscuros" que dificultam o entendimento de professores e gestores, a interpretação dos resultados, e as cobranças, por parte de Secretaria, que desconsideram a realidade da região foram apontadas pela equipe gestora como dificuldades das avaliações externas.

Em relação aos principais desafios, a Escola Verde coloca o próprio projeto que se choca muitas vezes com as políticas nacionais e mesmo locais. A Escola Amarela aponta como desafios a falta de clareza sobre concepção de avaliação e a ausência de suporte para aproximar as escolas com essas informações, não há esclarecimentos sobre os objetivos e finalidades das avaliações. Na Escola Azul, os gestores acrescentam como desafio a melhor apropriação dos resultados, reforçam o problema de manutenção da padronização da aplicação das provas, dado que alunos que já que “os alunos terminam antes e ficam ociosos e problemáticos”, conta uma Coordenadora; demanda de professores extras por salas em dias de aplicação e de melhora do atendimento especializado a alunos com necessidades especiais.

Postos os resultados da pesquisa de campo, reservou-se o próximo tópico para tecer algumas considerações a luz do referencial teórico apresentando, sintetizando impressões e propondo indicações para futuros aprofundamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a elaboração desta Dissertação, o problema de pesquisa concentrou-se em como equipes gestoras de escolas de ensino fundamental concebem uso das avaliações externas, principalmente a Prova Brasil, a Prova São Paulo e o Ideb, como elemento de efetivação do conceito de avaliação e possíveis implicações para o trabalho pedagógico nas unidades escolares?. Tal problema é extremamente importante no debate concernente ao tema das avaliações externas e, ao mesmo tempo, relevante para a compreensão das repercussões dessas avaliações no interior das escolas. Nesse escopo, definirmos como objeto de investigação as posições de gestores de escolas sobre as avaliações externas, especialmente, na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP).

Para a realização deste trabalho, iniciou-se um levantamento bibliográfico em fontes diversas e procedeu-se uma revisão de literatura a respeito das avaliações externas e seus usos, além de contar com uma pesquisa de campo voltada para a investigação empírica de nosso tema de interesse. No campo teórico, foram delimitados dois conceitos que se revelaram úteis e consistentes para o enfrentamento do problema, discernimos **uso dos resultados** das avaliações externas e **uso das avaliações** externas. A esse respeito, a produção acadêmica é, do ponto de vista teórico, recente e, portanto, composta por trabalhos ainda incipientes, com estudos, do ponto de vista empírico, de poucos casos, não sendo possível generalizações.

A revisão da literatura permitiu constatar a capilaridade da questão do uso das avaliações externas nos debates educacionais, sendo tema presente em reuniões, conferências, congressos, minicursos e eventos acadêmicos do campo da educação. Também encontramos a expressão da utilização de avaliações externas como instrumento de políticas educacionais, o que em muitos casos tem relevado quase que uma identidade entre essas políticas e essas avaliações, consequência da centralidade adquirida pelo tema no país, nas últimas décadas.

A pesquisa constatou a existência de poucos trabalhos relativos ao uso da Prova Brasil e do Ideb por gestores de escolas municipais de ensino fundamental e praticamente nenhum sobre a Prova São Paulo. A temática é abordada por diversos prismas: i) avaliações próprias, em contraste com outras mais genéricas; ii)avaliações estaduais ou municipais, como Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) e Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece); iii) enfoque por níveis ou modalidades de ensino, tais como: o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), para a educação superior e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), para o Ensino Médio; iv) pelos diversos sujeitos

implicados, tais como: gestores nacionais, estaduais municipais; coordenadores e gestores escolares; v) pelas diferentes finalidades, tais como: para pagamento de prêmios e bonificação, *accountability*, para direcionar temas de formação de professores, para direcionar o currículo escolar.

Diante disso, desenvolveu-se, em seguida, uma pesquisa de campo, cujo principal objetivo não era encontrar elementos generalizáveis, mas, sim, empreender um levantamento empírico que favorecesse algumas problematizações. Por um lado, isso decorreu de lacunas constatadas na literatura a respeito dos profissionais da educação voltados para gestão de escolas. Por outro, para buscar apreender os possíveis desdobramentos das avaliações externas nas escolas, aspecto este, ainda incipiente na literatura como ficou constatado. Seguramente, não se trouxe da pesquisa de campo as "respostas" que o problema de pesquisa concentra, mas acredita-se contribuir para o campo, ainda em construção.

Como uma das etapas da pesquisa de campo, analisou-se documentos que as escolas receberam relativos às avaliações externas, como boletins e relatórios pedagógicos. Problemas em relação ao armazenamento, dificuldades no acesso, sugeriram que esses materiais são pouco acessados pelas escolas. Em algumas escolas não foram encontrados todos os boletins de divulgação dos resultados das avaliações externas. A investigação salientou que, especialmente no caso da Prova Brasil, a divulgação virtual dos boletins é insuficiente para favorecer a apropriação desses dados por parte dos profissionais das escolas, considerada a pouca familiaridade dos gestores com as tecnologias e mesmo com o portal do Inep.

O material distribuído é conciso e não oferece, por exemplo, comparações com dados de edições anteriores, pois em cada boletim são informados apenas os resultados de uma edição, o que, no caso da escola não dispor dos boletins anteriores, impossibilita uma visão da série histórica do desempenho de seus alunos. Para a edição de 2011, tal situação foi agravada pela demora na disponibilização dos resultados, que ocorreu no final de 2013, de tal modo que as parcas tentativas de apropriação dos mesmos se referiam a alunos que estavam praticamente há dois anos de intervalo em relação à realização da prova, no caso do 5º ano do ensino fundamental, e já fora da escola, no caso do 9º ano. Isto posto, melhorar os processos de registro e recuperação de informações pode favorecer as análises que conduzam a processos de acompanhamento.

Por outro lado, se houvesse a distribuição de materiais mais ricos e mais informativos, com cruzamentos mais complexos, indicando algumas estratégias de exploração desses dados, até mesmo pela impossibilidade prática de atendimento individualizado às escolas, tais materiais poderiam, inclusive, se constituir em elementos de formação para professores e

gestores no âmbito escolar. Isso não se contrapõe a atividades com assistência de especialistas e que poderiam ser promovidas por órgãos centrais das redes de ensino, ao contrário, contribuiria para o rompimento de um ciclo meramente burocrático, no qual parecer bastar a coleta e a geração de informações para que haja, nas escolas, as condições para da análise desses resultados e o desencadeamento de ações.

Nesse sentido, a questão da formação dos profissionais escolares é importante de ser destacada, com vistas às condições para a efetivação do discurso de usos dos dados gerados pelas avaliações externas. Parece que muito se investiu para realização de avaliações em larga escala, mas ainda percebem-se poucos esforços no sentido de formar as equipes escolares para compreender e utilizar informações geradas pelos testes. A pesquisa aponta a necessidade de cursos de interpretação dos dados, prezando pela inteligibilidade dos resultados, evitando apropriações indevidas e estimulando o uso dessas informações. Importante ressaltar que o oferecimento desses cursos de formação precisa ir de encontro com os interesses de gestores e professores, caso contrário há grandes riscos de não funcionar para os fins pedagógicos desejados.

O estudo indica problemas como: a escassez de tempo para processar as informações; a simplificação dos materiais de divulgação dos resultados; carência de apoio especializado da secretaria; a morosidade na divulgação dos resultados, comprometem a apropriação dos resultados; e, principalmente a ausência de formação para tratamento das informações geradas pelas avaliações, suscitando a necessidade de simplificação dos materiais de divulgação. acrescidos de apoio técnico para uma primeira aproximação com esses dados. Para efetivação e maior aproveitamento desses dados fica um alerta aos gestores centrais que produzem e detém os resultados das avaliações externas: é preciso empenho na dinamização da divulgação dos resultados para uso das avaliações na superação de obstáculos e canalização de esforços para a melhoria da qualidade da educação pública.

Em relação às entrevistas realizadas com as equipes gestoras, vale sublinhar que, apesar de contribuições importantes, como a sistematização de informações que possibilitam a comparação entre unidades, o fornecimento parâmetros e metas, a busca pelo envolvimento da sociedade nas questões educacionais e a indução de mudanças para a melhoria dos resultados, conforme os gestores, as avaliações externas também trazem dificuldades e desafios. Dentre as principais indicações tem-se: a dificuldade de compreensão dos resultados das avaliações externas; a padronização dos procedimentos de aplicação; a resistência de professores com relação aos testes em larga escala; e o descompromisso dos alunos ao responderem a prova. As reflexões que os resultados das avaliações promovem sobre a

qualidade do ensino, enriquecida pelo diagnóstico da dimensão macro e micro da educação, é dada como um aspecto positivo das avaliações externas pelas equipes gestoras; e a ausência de apoio para compreensão desses dados e a morosidade na divulgação dos resultados são colocadas como ponto negativo.

Salienta-se ainda que a dificuldade que os gestores estudados em nossa pesquisa revelaram com vistas à periodicidade das muitas avaliações externas, e os consequentes desdobramentos para o planejamento do trabalho pedagógico, incluindo as interfaces com o próprio calendário escolar, levantam a problematização sobre o modo como os gestores de rede tratam esse aspecto, pois a eles cabem a tarefa de articular o conjunto das avaliações externas e não ao gestores de escola, como transparece a partir dos dados que compilamos. Portanto, em cada rede e, por conseguinte, em cada escola, deve existir um planejamento tanto da aplicação quanto, e, sobretudo, dos usos dos resultados e, também, o que se denominou de uso das avaliações, sendo essa expressão utilizada para designar a utilização daquelas características típicas das avaliações externas e que poderiam e que, ousaríamos afirmar, deveriam ser incorporadas aos dispositivos pedagógicos das escolas, como é o caso do cuidado na elaboração, aplicação e tratamento de resultados de provas.

A abertura dos gestores das três escolas para discutir a respeito das avaliações externas, incluindo aspectos mais delicados, por envolver relações profissionais, permitiu captar influências no cotidiano escolar. Contudo, como exposto ao longo do trabalho, as contribuições aqui apresentadas derivam de aportes teóricos que não consolidaram uma posição mais densa a respeito do problema delimitado em face de nosso objeto de investigação e de achados empíricos que não permitem generalizações, por conta da impossibilidade material de tratar dados de uma amostra representativa. Se isso revela uma restrição do trabalho, entende-se, não obstante, que essas contribuições, no mínimo, podem ser consideradas como um ensaio sólido o suficiente para orientar novas, e necessárias, pesquisas nesse terreno.

Dado esse quadro, algumas questões podem ser consideradas para aprofundamentos futuros. A primeira delas poderia abordar a relação entre o que é dito e o que é efetivamente praticado, configurando uma pesquisa de natureza etnográfica na tentativa de superação da análise do discurso.

Na perspectiva da formação docente, seria interessante investigar o que está sendo discutido a respeito das avaliações externas em disciplinas de avaliação ministradas em curso de licenciatura, explorando a ementa do curso, bibliografia, perfil do docente, planejamento das aulas e participar de alguns encontros durante o semestre.

Outra proposta seria um estudo de alunos egressos do ensino fundamental em escolas com alto Ideb nas duas etapas, tanto nos anos iniciais quanto finais, com crescimento nos componentes de proficiência e rendimento. Seriam analisados os dados internos e a trajetória escolar de alunos que tiveram sua escolarização durante todo o fundamental nas unidades investigadas. Esta iniciativa permitiria analisar a questão sob o prisma do direito a educação e identificar ações desenvolvidas no interior das escolas e sua relação com alguns entraves explorados pela literatura, como *accountability*, seleção, estreitamento curricular, dentre outros temas.

Pode-se apontar como questão a ser pesquisada quais são os cotejamentos possíveis entre as avaliações internas e as externas, como forma de problematização que as equipes escolares possam desencadear sobre seu próprio trabalho avaliativo, incidindo sobre, por exemplo, critérios e instrumentos de avaliação, elementos decisivos desse trabalho.

No intuito de contribuir com outras pesquisas assemelhadas, apresentamos também a sistematização de instrumentos de coleta de dados e procedimentos de aplicação que corresponderam ao desafio de captar informações e evidências do que ocorre no interior de unidades educacionais, justamente para tentar superar uma das lacunas detectadas na revisão bibliográfica. Com este trabalho pretendemos agregar as produções neste campo ainda em construção no país, aproveitando o ensejo para reiterar a necessidade de pesquisas mais expressivas, preferencialmente iniciativas conduzidas pelo próprio MEC/Inep com mapeamento dos tipos de usos das avaliações no país e elaboração de material com sugestões para facilitar o uso dessas informações pelas escolas.

Por fim, o estudo evidenciou, nas escolas investigadas e sem exaurir todas as possibilidades, ecos das avaliações externas em seu interior, descortinando como equipes gestoras concebem a influência de tais avaliações no interior das escolas, rompendo com discursos cristalizados de contraposição de ideias que vão do profundo impacto nas atividades escolares à falta de reverberação no âmbito destas unidades, como pode ser apreendido das entrevistas com as equipes gestoras de escolas públicas municipais de ensino fundamental, que desvelaram reflexos nem tão contundentes ou que nem alteram significativamente o trabalho desenvolvido nessas unidades. De todo modo, este trabalho indica que ainda são necessárias pesquisas nesse sentido, para cujo desenvolvimento, acreditamos, os processos aqui adotados podem ser um ponto de apoio.

REFERÊNCIAS

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

ALAVARSE, O. M. **Ciclos ou séries?**: a democratização do ensino em questão. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

ALAVARSE, O. M. **Avaliações internas e externas na educação básica**: características e possíveis articulações. São Paulo: Cenpec. 2011.

ALAVARSE, O. M.; MACHADO, C. Avaliação interna no contexto das avaliações externas: desafios para a gestão escolar. **Cadernos Anpae**, v. 17, p. 1-13, 2013.

ALAVARSE, O. M.; MACHADO, C.; BRAVO, M. H. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24. n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013.

ALAVARSE, O. M.; MACHADO, C.; LEME, L. F. **Avaliações externas e qualidade do ensino**: desafios para os conhecimentos dos professores. Trabalho apresentado no Congreso de Pedagogía 2013, Encuentro por la Unidad de los Educadores, Havana, 2013.

ALVES, F. C. Mapeamento das políticas de escolha de diretores da escola e de avaliação na rede pública das capitais brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 71-86, jan./abr. 2009.

ANDRADE, E. C. *"School accountability"* no Brasil: experiências e dificuldades. **Revista de Economia Política**, v. 28, n. 3, p. 443-453, jul./set. 2008.

ARELARO, L. R. G. Direitos sociais e política educacional: alguns ainda são mais iguais que outros. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Org.). **Políticas públicas**: educação, tecnologias e pessoas com deficiência. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003. (Leituras no Brasil). p. 13-36.

BARRÈRE, A. Ce qui fait l´évaluation aux établissement scolaires: une anné dans um collège d´"éducation prioritaire". **Ethnologie Française**, Paris, v. 40, n. 1, p. 141-149, 2010.

BAUER, A. Uso dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da Américas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 315-344, maio/ago. 2010.

BLASIS, E.; FALSARELLA, 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. **Tempos de avaliação educacional**: o Saeb, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002. 192 p.

BONAMINO, A. C.; BESSA, N. O "estado da avaliação" nos estados. In: BONAMINO, A. C.; BESSA, N.; FRANCO, C. (Org.). **Avaliação da educação básica**: pesquisa e gestão. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. (Teologia e Ciências Humanas, v. 21). p. 65-78.

BONAMINO, A.; CRESO, F. Avaliações e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.

BRANDÃO, Z.; BAETA, A. M. B.; ROCHA, A. D. C. R. **Evasão e repetência no Brasil**: a escola em questão. Rio de Janeiro: Achiané, 1983.

BRASIL. **Aprova Brasil**: o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil. 2. ed. Brasília: MEC: Unicef, 2007.

_____. **Desempenho dos alunos na Prova Brasil**: diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes municipais de ensino. Organização de Suhas D. Parandekar, Isabel de Assis Ribeiro de Oliveira e Érica P. Amorim. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 213 p.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria Nº 482, de 07 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 109, seção 1, p. 17, 10 jun. 2013.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria Nº 867, de 04 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 129, seção 1, p. 22-23, 05 jul. 2012.

_____. Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2007.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. (Constituição 1988). Constituição da República Federativa do Brasil.

_____. Ministério da Educação. Portaria Nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994. Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, n. 246, p. 20.767-20.768, 28 dez. 1994.

_____. Portaria Nº 931 de 21 de março de 2005. Institui que o Saeb será composto por dois sistemas de avaliação: Aneb e Anresc. **Diário Oficial da União,** Brasília, seção 1, Nº 55, p. 16/17, 22 mar 2005.

BROOKE, N. **Accountability Educacional en Brasil**: una visión general. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). 2005.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 2, 2011.

CAMPBELL, D. T. **Assessing the impact f planned social change**. Hanover, NH: The public Affairs Center, Dartmouth College, December, 1976.

CARVALHO, M. X. O conceito de qualidade em educação: uma revisão de literatura. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação. Universidade de são Paulo. São Paulo: s.n., 2011.

CASTILLO ARREDONDO, S.; CABRERIZO DIAGO, J. **Avaliação educacional e promoção escolar**. Tradução de Sandra Martha Dolinsky. Curitiba: IBPEX, São Paulo: Unesp, 2009. 584 p.

CASTRO, M. H. G. O desafio da qualidade. In: ITUASSU, A.; ALMEIDA, R. (Org.). **O Brasil tem jeito?** v. 2: educação, saúde, justiça e segurança. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007. p. 35-72.

CASTRO, A. M. D. A.A qualidade da educação básica e a gestão da escola**”**.. In: FRANÇA, M. e BEZERRA, M. C. (Org.). Política educacional: gestão e qualidade do ensino Brasília: Liber Livro, 2009. p. 21-44.

MAGALHÃES, Marcos Nascimento; BRANCO, Márcia D’Elia; CHEQUE, Fabiano Rodrigues Dias. **Relatório de análise estatística sobre o projeto “Uso dos resultados Ideb por equipes gestoras de escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo”**. Centro de Estatística Aplicada – CEA – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, 2008.

CRAHAY, M. **Poderá a escola ser justa e eficaz?**: da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Tradução de Vasco Farinha. Lisboa: Instituto Piaget, 2002. (Horizontes Pedagógicos, 92). [Original 2000]

CRANE, E. W.; RABINOWITZ, Stanley; ZIMMERMAN, Joy. **Locally tailored accountability**: building on your state system in era of NCLB. WestEd, 2004. p. 1-12.

CRUZ, L. F. R. **Resultados de avaliações externas**: percepções e usos das equipes gestoras de escolas públicas municipais. Congresso Internacional – políticas educativas, eficácia e melhoria das escolas. PUC Rio, 2013.

DEE, T.; JACOB, B. **The impact of no child left behind on student achievement**. National Bureau of Economic Research (NBER), Massachusetts Avenue, Cambridge, MA 02138. November, 2009.

DUBET, F. O que é uma escola justa? Tradução de Édi Gonçalves de Oliveira e Sérgio Cataldi. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

DUBET, F. Les dilemmes de la justice. In: DEROUET, J. C.; DEROUET-BESSON, M. C. **Repenser la justice dans le domaine de l´éducation et de la formation**. Lyon: Peter Lang, 2009. p. 29-46.

FACCENDA, O.; DALBEN, A.; FREITAS, L. C. Capacidade explicativa de questionários de contexto: aspectos metodológicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 231, p. 246-267, maio/ago. 2011.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. (Série Documental. Textos para Discussão, n. 26).

FERNANDES, C. F. R. **O IDEB no município de Vitória-ES**: um estudo sobre variações e variáveis no sistema e nas escolas (2005-2007). 189 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2010.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. P. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, Fernando et al. (Org.). **Educação básica no Brasil**: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 213-238.

FREITAS, D. N. T**. A avaliação da educação básica no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREITAS, L. C. **Responsabilização, meritocracia e privatização**: conseguiremos escapar ao neotecnicismo. Trabalho apresentado no III Seminário de Educação Brasileira, Cedes-Unicamp, 28 fevereiro a 01 março 2011, Campinas.

FREITAS, P. F. **Escolas com alto e baixo rendimento no Ideb**: estudo comparativo entre quatro escolas no interior do Ceará. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, jul. 2011.

FULLAN, M. **O significado da mudança educacional**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 303 p.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Relatório final**: uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes: um estudo em quatro redes de ensino público. São Paulo: FCC: FIS, 2012.

GIMENES, N.; SILVA, V. G.; PRÍNCIPE, L. M.; LOUZANO, P.; MORICONI, G. M. 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.

GIMENO SACRISTAN, J. A Avaliação no ensino. In: GIMENO SACRISTAN, J.; PÉRES GÓMEZ, Á. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 295-351. [Original 1996]

GLEISER, M. A verdade e o erro. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, p. C12, 3 jul. 2011.

HADDAD, F. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (Textos para Discussão, n. 30).

HILSDORF, M. L. Da circulação para a circularidade: propagação e recepção de idéias educacionais e pedagógicas no Oitocentos brasileiro. In: PINTASSILGO, J. FREITAS, M. C. de; MOGARRO, M. J.; CARVALHO, M. C. (Org.). **História da escola em Portugal e no Brasil**: circulação e apropriação de modelos culturais. Lisboa: Edições Colibri, 2006. p. 65-89.

HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1991. 128 p.

HORTA NETO, J. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 42, n. 5, p. 1-13, 2007.

HORTA NETO, J. L. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010.

HORTA NETO, J. L. Ideb: limitações e usos do indicador. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Org). **Ciclo de debates**: vinte e cinco anos de avaliações de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos Florianópolis: Insular, 2013a. p. 149-161.

HORTA NETO, J. L. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a união e os estados de Minas Gerais e São Paulo**. 358 p. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília. Brasília, 2013b.

IAIES, G. Evaluar las evaluaciones. In: IAES, Gustavo et al. **Evaluar las evaluaciones**: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa. Buenos Aires: IIPE, Unesco, 2003. p. 15-36.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANISIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação básica**: censo escolar 2012. Brasília: O Instituto, 2013.

_____. **Nota metodológica sobre a compatibilização de desempenhos do PISA com a escala do SAEB (Nota técnica)**. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/Ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf Acesso em: 15 nov. 201.1

_____.**Consulta ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica** Ideb. Disponível em: http://Ideb.inep.gov.br/site. Acesso em: 03 set. 2011.

_____. **Comunicado**. (Nota Informativa). Disponível em: http://Ideb.inep.gov.br/Files/Site/Download/Ideb-nota_explicativa16_09_08.pdf Acesso em: 02 dez. 2011.

_____. **Metodologia da concepção do Ideb** (Nota técnica) Disponível em:

http://www.inep.gov.br/download/Ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf Acesso em: 02 dez. 2011.

_____. **Nota metodológica sobre a compatibilização de desempenhos do PISA com a escala do SAEB** (Nota técnica) Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/Ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdfAcesso em: 02 dez. 2011.

_____. **Metodologia utilizada para o estabelecimento das metas intermediárias para a trajetória do Ideb no Brasil, Estados, Municípios e Escolas**. (Nota técnica) Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/Ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf. Acesso em: 02 dez. 2011.

KOETZ, C. M. 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. Brasília: Liber Livro, 2010.

KOHN, A. **The Case Against Standardized Tests**: Raising the scores, ruining the schools. Portsmouth, NH: Heinemann, 2000.

LAMMOGLIA, B. **O sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo (Saresp) em escolas da Rede Estadual de Ensino**. 479 p. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, V. V. **Cartografia da avaliação educacional no Brasil**. Tese (Doutorado) – Curso de Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LUKAS MUJIKA, J. F.; SANTIAGO ETXEBERRÍA, K. Anexo 1: Definiciones de evaluación educativa. In: _____. **Evaluación educativa**. 2. ed. Madrid: Alianza, 2009. p. 289-302.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. 2. ed. São Paulo: Educ, 2011.

MACHADO, C. **Avaliação externa e gestão escolar**: reflexões sobre usos dos resultados. @mbienteeducação, 2012. Disponível em: http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/index.html. Acesso em: 03 out 2012.

MADAUS, G. F. The influence of testing on the curriculum. In: TANNER, Laurel N. (Ed.). **Critical issues in curriculum**. Eighty-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1988. p. 83-121.

MANNO, B. V. et al. **Accountability educacional**: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional. Santiago: San Marino, 2006.

MARQUES, C. A.; RIBEIRO, A. P. M.; MONTEIRO, A. J. **Estratégia utilizada para auxiliar a compreensão dos resultados de avaliações em larga escala**. 2009.

MEC/INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Nota Técnica. Disponível em: http://portalideb.inep.gov.br. Acesso em: 26 out. 2011.

MESQUITA, S. Os resultados do Ideb no cotidiano escolar. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 587-606, 2012.

MILDNER,T . **O Inep e as (pseudo) avaliações que realiza**. Carta enviada ao MEC e Inep em 22 de fevereiro de 2009.

MINHOTO, M. A. P. Notas sobre a avaliação da qualidade de sistemas educacionais. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Org.). **Ciclo de debates**: vinte e cinco anos de avaliações de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013. p. 137-148.

MOSOLINO, A. C. H. **Prova São Paulo e Saeb/Prova Brasil**: um estudo comparativo de seus princípios, abrangência e procedimentos. Relatório do Programa de Iniciação Científica – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

NEVO, D. **School-based evaluation**: a dialogue for school improvement. Oxford: Perganon, 1995.

_____. Avaliação por diálogos: uma contribuição possível para o aprimoramento escolar. In: TIANA, Alejandro (Coord.). **Anais do Seminário Internacional de Avaliação Educacional, 1 a 3 de dezembro de 1997**. Tradução de John Stephen Morris. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), 1998. p. 89-97.

_____. Evaluation in education. In: SHAW, Ian F.; GREENE, Jennifer C.; MARK, Malvin M. (Ed.). **Handbook of evaluation**: London: Sage, 2006. p. 441-460.

OLIVEIRA, R. P. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: CATANI, A.; OLIVEIRA, R. P. (Org.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 77-94.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.

OLIVEIRA, R. P. **Estado e Política Educacional no Brasil**: desafios do Século XXI. Livre Docência. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2006. 106 p.

SOUZA, S.; OLIVEIRA, R. **Sistemas de Avaliação no Brasil**: características, tendências e usos dos resultados. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, R. P. Avaliações externas podem auxiliar o trabalho pedagógico da escola? In: **Educação**: fazer e aprender na cidade de São Paulo. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2008. p. 230-237.

OLIVEIRA, R. P. A qualidade do ensino como parte do direito à educação: um debate em torno dos indicadores. In: FERNANDES, Domingos (Org.). **Avaliação em educação**: olhares sobre uma prática social incontornável.Pinhais, PR: Editora Melo, 2011. p. 117-208.

OLIVEIRA, L. K. M. **Sistemas estaduais de avaliação e gestão educacional**. Trabalho apresentado no II Congresso Nacional de Avaliação em Educação. Faculdade de Ciências, Unesp, Bauru, 24 a 26 set. 2012.

OLIVEIRA, R. V.; NOVAES, L. C. **Os efeitos dos resultados da avaliação externa e dos índices de desempenho escolar sobre a gestão da escola e do trabalho pedagógico na rede estadual paulista**. Trabalho apresentado no XVI Endipe. Campinas. 2012

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, C. O. **Avaliações externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos**: estudo em uma rede municipal paulista. 141 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

PIMENTA, C. O.; ISHII, I . **Que usos coordenadores pedagógicos têm feito das avaliações externas?** Trabalho apresentado no XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, Recife. 2013.

RAVITCH, D. Lições aprendidas. In: _____. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011. p. 249-269. [Original 2010]

RIBEIRO, V. M. **Justiça na escola e regulação institucional em redes de ensino do estado de São Paulo**. 2012. 455 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

RISTOFF, D. Algumas definições de avaliação. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (Org.). **Avaliação e compromisso público**: a educação superior em debate. Florianópolis: Insular, 2003. p. 21-34.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo**. São Paulo; ago. 1992.

SATTERLY, D. Quality in external assessment. In: HARLEN, Wynne (Ed.). **Enhancing quality in assessment**. London: British Educational Research Association (BERA) / Policy Task Group on Assessment: Paul Chapman, 1994. p. 51-70.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In: TYLER, Ralph Winfred; GAGNE, Robert; SCRIVEN, Michael. **Perspectives of curriculum evaluation**. Chicago, IL: Rand McNally and company, 1967. p. 39-83.

SILVA, M. J. A. **Regulação educativa**: o uso dos resultados de proficiência das avaliações do PROEB por diretores escolares em Minas Gerais. 242 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

SILVA, A. F. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) na ótica de gestores e docentes de escolas municipais do estado da Paraíba/BR. **Anpae Iberoamericana**, 2012.

SOLIGO, V. Possibilidades e desafios das avaliações em larga escala da educação básica na gestão escolar. **Política e Gestão Educacional**, v. 8, p. 1-15, 2010.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação escolar e democratização: o direito de errar. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 125-139.

SOUSA, S. M. Z. L.; 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. M. Z. L.; OLIVEIRA, R. L. P.; ALAVARSE, O. M. Políticas educacionais municipais e qualidade do ensino: o Ideb como mecanismo de monitoramento da educação fundamental. In: FREITAS, Dirce Nei Teixeira de; REAL, Giselle Cristina Martins (Org.). **Políticas e monitoramento da qualidade do ensino fundamental**: cenários municipais. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2011. p. 13-23.

SOUZA, C. F. **O uso dos resultados da Prova Brasil na gestão do sistema público de ensino fundamental de João Pessoa**. 31 p. Especialização em Gestão Pública Municipal. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

SOUZA, M. A. O uso dos resultados da avaliação externa da escola: relação entre os resultados da avaliação externa e a avaliação interna dos alunos. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Org.). **Ciclo de debates**: vinte e cinco anos de avaliações de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013. p. 163-174.

SHADISH, W.; COOK, T.; LEVINTON, L. Introduction. In: _____. **Foundations of program evaluation**: theories of practice. [S.l.]: Sage, 1991.

STECHER, B. M. Consequences of Large-Scale, Hight-Stakes Testing on School and Classroom Practice. In: HAMILTON, Laura S.; STECHER, Brian M.; KLEIN, Stephen P. (Ed.). **Making Sense of Test- Based Accountability in Education**. Santa Mônica, Ca: Rand Corporation, 2002. p. 79-100.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1974. [Original 1949]

UNICEF; UNDIME; INEP; MEC. **Redes de aprendizagem**: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender. Brasília: Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2005.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Sistema Integrado de Bibliotecas da USP. **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP**: documento eletrônico e impresso: Parte I (ABNT). Vânia Martins Bueno de Oliveira Funaro (Coord.) et al. 2. ed. São Paulo: Sistema Integrado de Bibliotecas da USP, 2009. 102 p. (Cadernos de Estudos, 9).

VERGANII, F. M. **Avaliação externa de rendimento escolar**: um instrumento da gestão pedagógica. Trabalho apresentado no V Congresso Internacional de Filosofia e Educação em Caxias do Sul, RS, 2010.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

VIDAL, D. O Museu Escolar Brasileiro: Brasil, Portugal e França no âmbito de uma história conectada (final do século XIX). In: LOPEZ; FARIA FILHO e FERNANDES (Org.). **Para a compreensão histórica da infância**. Belo horizonte: Autêntica, 2007. p. 199-220.

VIEIRA, S. L. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

VIEIRA, S. L. (Org.). **Educação básica**: política e gestão da escola. Brasília: Liber Livro, 2008. p. 17-28.

WEBER, S. Relações entre esferas governamentais na educação e PDE: o que muda? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 305-318, maio/ago. 2008.

XISTO, R. S. **Política educacional do município de São Paulo (2004-2008)**: o significado sócio-político dos programas e projetos educativos. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2009.

ANEXOS

Da: Profa. Dra. Telma Mildner

Aos: Srs./Sras. Professores, Pais, Estudantes em todos os níveis da Educação Brasileira (a quem esse documento venha a ser enviado – diretamente por mim ou por demais profissionais da educação e de outras áreas que considerem relevante e oportuno divulgá-lo)

Prezados Sr./Sra.,

Permitam-me apresentar o Documento que enviei ao MEC e ao INEP em 22/02/2009 próximo passado, e ao qual não foi prestada/emprestada qualquer atenção por parte dos respectivos tomadores de decisão, abaixo citados

'gabinetedominister@mec.gov.br' (Ao Sr. Ministro da Educação - que parece possuir um email "transparente" a sociedade civil - mas somente chega a ele após passar pelo seu Chefe de Gabinete e/ou "assessores/as através de um email "particular)

Dr. Reynaldo Fernandes (Presidente do INEP/MEC), e

Diretores/as das Diretorias de "Avaliação" do Ensino Básico e do Ensino Superior, bem como Diretores/as da Diretoria de Tecnologia e Disseminação de Informações Educacionais e da Diretoria de Estatísticas da Educação Básica - INEP

O Inep e as (pseudo) avaliações que realiza
ou
Se o Inep possui uma ou várias políticas de avaliação socioeducacional:
qual é ela ou quais são elas?

Telma Mildner[23]

Prezados/as Srs./Sras.

Este documento foi elaborado numa perspectiva de intencionalmente voltar e tentar/re-tentar provocar/re-provocar discussões em larga-escala na ambiência educacional sobre a relevância e propriedade do argumento, de acordo com o qual afirmo que:

O SAEB, A PROVA BRASIL, O ENEM, O ENADE, A PROVINHA BRASIL, NÃO CARACTERIZAM QUALQUER SITUAÇÃO DE AVALIAÇÃO DE RESULTADOS EDUCACIONAIS, EMBORA A ISSO SE PRETENDAM, MAS SIM, E DECISIVAMENTE, TRATAM, TÃO SOMENTE DA VERIFICAÇÃO DESSES RESULTADOS; E ISSO DE MODOS QUE NÃO POSSIBILITAM QUAISQUER TOMADAS DE DECISÕES QUE, EM QUALQUER NÍVEL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, SE MOSTREM POTENCIALMENTE ADEQUADAS PARA SUBSIDIAR A MELHORIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.

Tento aqui argumentar sobre as falhas conceituais que se encontram embutidas nas atividades desenvolvidas pelo Inep e enganosamente denominadas como "Avaliação da Educação", e que nesses termos são amplamente disseminados publicamente pelo próprio Inep.

Tais atividades **lidam, apenas e tão somente, com a aferição de resultados educacionais** "per si", **mas não lidam com a avaliação da educação em qualquer hipótese**, e, por isso, consistem, nessas suas configurações, em mecanismos seletivos sócio-educacionais que **reforçam os sentimentos já semeados pelas pedagogias da reprovação, da seleção e conseqüente exclusão que tão fortemente caracterizam os três níveis da educação formal**. Tal como nessa sistemática educacional, **também no Saeb, na Prova Brasil, no Enem, no Enade e na Provinha Brasil,** a **aferição** de resultados manifestos de aprendizagem é o instrumento precípuo, através do qual se verifica, em seus resultados, as deficiências do processo de ensino-aprendizagem, errônea, mas **precipuamente consideradas as "deficiências" dos respectivos estudantes**. **Eles são os instrumentos**

[23] PhD em Educação – Avaliação Educacional e Profª. Adjunta (Aposentada) do Centro de Educação da UFPE.

necessários para que se venha a formalmente "declarar" o "fracasso" daquele processo. E, exatamente por terem, tão conspícuos, esses efeitos, num contexto educacional fortemente comprometido com princípios e propósitos discriminatórios e seletivos, eles concorrem eficazmente para reforçá-los na percepção e na conduta dos atores envolvidos.

Mais precisamente, tanto no contexto do Saeb, como no contexto da Prova Brasil, no contexto do Enem, e também no âmbito do Enade, tanto quanto naquele da "Provinha Brasil", a aferição de desempenhos de ensino-aprendizagens "experimentada" por estudantes, diretamente, e por professores e escolas, indiretamente, concorre para reforçar, nuns e noutros, a concepção seletiva do processo pedagógico escolar, a induzir-lhes à adesão a essa concepção e aos comportamentos dela decorrentes: o professor, a escola, e, agora, também a sociedade civil em geral, "reconhecem o fracassado" reafirmando-o como tal, enquanto este assim se assumirá e agirá em conseqüência.

Saliento, ainda, que **esses equívocos conceituais vêm sendo largamente implementados e disseminados nacionalmente na área de conhecimento que se pretende seja aquela que se insere nas ciências da avaliação socioeducacional.** Pode-se mesmo argumentar que **o MEC, por meio do Inep**, **não se encontra em condições objetivas de definir uma política de avaliação socioeducacional adequadamente correta, compatível, desejável, desejada e efetiva relativamente a cada nível e nível do sistema educacional brasileiro.**

Na base deste argumento está a observação de que **tudo o que se refere à avaliação do e no sistema de educação no Brasil** – no nível do ensino fundamental, no nível do ensino médio e no nível do ensino de terceiro grau – **consiste em falácias sobre a existência, a utilização e a implementação de avaliação** em quaisquer desses níveis de sistemas pertinentes e correspondentes – no nível macro e no nível micro –; **enfim, dogmas de avaliação e/ou de sistemas de avaliação do ensino básico e do ensino superior, e ainda mesmo assim dogmas conceitualmente equivocados – na melhor das hipóteses**.

A disseminação desses dogmas se faz ao longo e por meio dos sistemas nacionais, regionais, locais e eminentemente escolares, em documentos oficiais publicados e/ou largamente distribuídos pelo Inep, e, que, invariavelmente, abordam os testes que são aplicados no contexto do Saeb e da Prova Brasil; a prova/exame que é aplicada no contexto

do Enem; e o exame que é utilizado no Enade, como avaliação do sistema de ensino fundamental, médio e de 3º. grau, respectivamente, e agora também pela "Provinha Brasil".

A falácia de tais dogmas esta na assumida **absoluta equivalência entre os conceitos e a prática da testagem, verificação e avaliação**. Sabe-se que em todas as áreas de conhecimento, e em todos os níveis e tipos de ciências, **a testagem, nos resultados que elicita, e não nela mesma nem por ela mesma, é, na realidade, utilizada para aferir, para verificar** – e tão somente para possibilitar a aferição, a verificação – do estado atual de grau e de extensão qualitativa-quantitativa com os quais Resultados de Aprendizagens se manifestam em qualquer Sistema Educacional. Segue-se, pois, no âmbito socioeducacional, que, por si, **a testagem, em seus resultados – frise-se, mais uma vez –, tão somente possibilita, na prática, a aferição, a verificação de aprendizagens manifestas – mas tão somente daquelas aprendizagens que, nas específicas e variadas condições em que os instrumentos de testagens são utilizados, se manifestam, seja por escrito ou não.**

Em particular, os questionários utilizados nessas atividades, claramente não abordam questões sobre tipos e modos de metodologias de ensino-aprendizagem, de recursos de ensino e de aprendizagem, de literatura enfocada, de livros didáticos adotados, seja relativamente às opiniões e atitudes dos estudantes, seja – dos professores, seja – dos diretores de unidades escolares.

Consequentemente, pode-se afirmar que os resultados desses instrumentos utilizados pelo Saeb, pela Prova Brasil, pelo Enem e pelo Enade não permitem a qualquer segmento do MEC/Inep, nem a qualquer segmento de instituições que compilam e resumem os resultados derivados da aplicação dos referidos instrumentos, seja emitir juízo de valor ou de mérito sobre o fenômeno manifesto que eles elicitam. Então, tais resultados invalidam as decisões de, seja fornecer e/ou utilizar aqueles resultados como subsídios para julgamento das aprendizagens manifestadas em si mesmas, ou como decorrência da atuação de escolas, diretores, professores.

Mais ainda, não posso eticamente me omitir e não lembrar, explicitamente, que a **manifestação das aprendizagens elicitada pelos instrumentos em seus todos e em cada um dos itens que os compõem** e que caracterizam e "constroem" a testagem, **são variáveis dependentes de condições e situações escolares e dos vários segmentos da sociedade civil que a essa testagem se submetem** (ou são submetidos, voluntária ou involuntariamente –

essa última, mais uma variável interveniente para e na manifestação de aprendizagens já desenvolvidas, em desenvolvimento, ou ainda não desenvolvidas).

Em outras palavras, re-afirmo que também no nível macroeducacional **é a situação de verificação de resultados educacionais**, e **não de avaliação** desses resultados, **que concretamente vem sendo considerada como um "mecanismo preventivo e de controle social e democrático" da "qualidade" da educação formal.**

Observe-se aqui que no contexto escolar e no contexto do MEC/Inep, o processo de avaliação de resultados de aprendizagem é realizado segundo uma concepção e utilização equivocadas de avaliação, posto que tão somente praticada em termos da mensuração e da verificação de desempenhos manifestos de aprendizagem. Para Luckesi (1995, p. 93):

> [...] a avaliação da aprendizagem usualmente tem tido a função de estabelecer uma classificação do educando, expressa em sua aprovação ou reprovação [e seu] uso tem se encerrado na obtenção e registro da configuração da aprendizagem do educando, nada decorrendo daí.

Em adição, Luckesi (1995, p. 81-82) parece propor que introduzir a prática da avaliação da aprendizagem em seus mais verdadeiros significado e natureza, implica concebê-la e praticá-la como:

> [...] o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos [...] como um mecanismo de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista **tomar decisões** suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem [a fim de] poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários.

De acordo com Vasconcelos (1995, p. 88), "[avaliar] para ver se o tipo de trabalho que está fazendo está de fato atingindo os alunos. [...] A avaliação deve servir para isto: para que o professor capte as necessidades do aluno em termos de aprendizagem, e/ou as suas necessidades em termos de ensino".

Isso significa então que, no contexto escolar ao qual esses autores se referem, tanto quanto no contexto do Inep, utiliza**-se, equivocadamente, o termo "avaliação",** porque, em último termo, **considera-se e pratica-se a mensuração e a verificação da aprendizagem**.

Conforme indicado por Worthern e Sanders (1973), a avaliação não é um conceito novo; e tendo em vista a sua definição ampla como "a determinação do valor de" ou "a valoração de", pode-se argumentar que a avaliação tem sempre acompanhado as pessoas e que cada uma delas, de seu próprio modo, é um avaliador. Porém, a "determinação do valor de" pode se referir à **utilidade** de alguma coisa para cumprir determinada tarefa ou para servir a determinado propósito, sem necessariamente estar relacionada com o seu "valor", entendido "valor" em termos de qualificação de um objeto relativamente a um critério preestabelecido, cientificamente e/ou socioculturalmente entendido e aceito como válido para valorar aquele objeto. Na medida em que é através da mensuração que se processa a coleta de informações relevantes para caracterizar um objeto qualquer, então a mensuração está **a serviço** da valoração desse objeto relativamente a critério(s) pertinente(s), do julgamento de valor do objeto, ou da avaliação do objeto. **Portanto, se fosse o caso, a avaliação não poderia ser entendida como ou confundida com a mensuração; e, se a mensuração fosse entendida como ou confundida com a avaliação, isso somente poderia ocorrer enquanto se entendendo valoração em termos de "utilidade para".**

Observe-se, também, que a **avaliação,** no contexto socioeduacional**,** é, necessariamente, um processo de descrição e julgamento de mérito e valor de um objeto educacional (Stake, 1967, Guba; Lincoln, 1981, Stufflebeam, 1974), realizado no sentido de fornecer informações avaliativas relevantes que subsidiem de modo direto o processo de tomada de decisão (Stufflebeam, 1969; Alkin, 1979), aqui considerado relativamente à educação formal, no sentido de melhoria e aperfeiçoamento e jamais de "prova(s)" qualquer(quaisquer) relativa(s) aos "estados da arte" de resultados educacionais, e por conseguinte do processo pedagógico em seu todo e em seus partes, no desenvolvimento de uma nova cultura para esse processo – não apenas oportunidade de acesso a todos mas também e paralelamente educação de qualidade para cada um e para todos.

Assim, a avaliação de qualquer objeto socioeducacional, incluindo-se aqui "resultados educacionais", haverá de lidar, pelo menos, com quatro variáveis principais, dentre outras: os objetivos do objeto educacional que está sendo avaliado, o programa proposto para a consecução desses objetivos; os processos de implantação desse programa; e os resultados e efeitos do programa sobre a população para a qual se destina (Stufflebeam, 1974).

No espírito dessa revisão quasi-epistemológica de avaliação socioeducacional, **os produtos de um sistema de avaliação em larga-escala de resultados educacionais**, haverá, **necessariamente**, de tratar de questões e dificuldades didático-pedagógicas, de ensino e de aprendizagem, de metodologias, de professores e de estudantes, que venham a consistir em cernes de análise e reflexão, teóricas e metodológicas, de "como fazer a educação" – em termos da efetiva articulação dos aspectos envolvidos neste "como fazer", e a sua harmonização com "o para que fazer o que fazer pedagógico" –, que subsidiem a elaboração de estratégias de decisão pedagógica adequadas para o re-direcionamento do processo pedagógico em curso, no sentido de melhoria de qualidade educacional para todos os alunos.

Assim, na medida em que a identificação de questões e dificuldades de ensino e de aprendizagem requer, também necessariamente, a "mensuração ou aferição para verificação" do que manifestam "saber" os estudantes e do que eles "podem fazer" com aquele saber manifestado, então **a avaliação de resultados educacionais envolve a verificação desses,** revelando-se <u>ilógica, pelo menos, ou conceitualmente enganosa,</u> intencionalmente ou por confusão mental conceitual correspondente, qualquer tentativa de reduzir a significação daquela (avaliação) à significação dessa (verificação).

Enfim, **qualquer situação ou sistema de avaliação de resultados educacionais há de, <u>necessariamente</u>, ter como objeto o processo pedagógico em seu todo e em seus componentes, não se restringindo à verificação de resultados de aprendizagem**. E, ela se ocupará com a mesma intensidade e intencionalidade com os objetivos do processo pedagógico e do currículo (currículo proposto), com os modos de ensino-aprendizagem e com variáveis processuais de professores e alunos (currículo implementado), bem como com resultados de aprendizagem (currículo atingido), em si mesmos e em suas articulações. Nesse

contexto, o objetivo da avaliação de produtos (ou avaliação dos resultados educacionais dos alunos) é medir e é interpretar resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos, relacionando-os a objetivos e às avaliações do currículo proposto, implementado e atingido, ou seja, envolver, em sua última fase, interpretações racionais dos resultados, usando as informações coletadas sobre as variáveis do currículo proposto, implementado e atingido (Stufflebeam, 1969).

Note-se, portanto, agora embasando-se na literatura relevantes anteriormente citada, que **é a situação de verificação de resultados educacionais**, e **não de avaliação** desses resultados, que concretamente vem sendo considerada como um "mecanismo preventivo e de controle social e democrático" da "qualidade" da educação formal, por meio de uma implementação sistemática de estudos de "verificação de resultados educacionais" desde meados da década de 1980, no Brasil, seja no nível nacional ou regional seja no nível de redes estaduais e municipais de ensino formal, incluindo-se aqui, a partir de 1995, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Enem, o Exame Nacional de Cursos (PROVÃO ou Enade), e, mais recentemente, a Prova Brasil, bem como a "Provinha Brasil". Parece interessante notar que, ironicamente porque equivocadamente, a "Provinha Brasil" é abordada pelos segmentos tomadores de decisão do MEC/Inep nos seguintes termos "foi criada em 2008 com **o objetivo de avaliar os alunos matriculados no segundo ano de escolarização** (grifos da autora) do ensino fundamental. **É composto por um teste a ser aplicado em todas as escolas públicas do País** (grifos da autora)." (http://www.inep.gov.br/ – em "Página Principal" (dentre outros itens do "Menu" do Site).

Aceitas essas considerações, ratifica-se, **em síntese**, o fato de que, de fato, o Saeb, a Prova Brasil, o Enem, o Enade, a Provinha Brasil, **constituem, decisivamente, sistemas de levantamentos ou verificações ou aferições de resultados de aprendizagem ou de desempenhos de apresentados**, os quais são processados no espírito do **"The National Assessment of Educational Progress"** (NAEP), nos Estados Unidos.

Com efeito, The National Assessment of Educational Progress (NAEP), "also known as **"**the Nation's Report Card**"**, is the only nationally representative and continuing assessment

of **what America's students know and can do in various subject areas**" [ênfase nossa] (http://nces.ed.gov/nationsreportcard/about/).

Em outras palavras, eles consistem em **"Assessment" de resultados educacionais**, traduzindo-se **"assessment" como "verificação"**, enquanto englobando, essa v**erificação, a aferição ou mensuração**.

Com efeito, de acordo com Shepard (1979, p. 13-17):

> Assessment is a [...] word adopted by the education community do distinguish large-scale **measurement programs** intended for accountability and program evaluation from more traditional testing programs aimed at measuring individual student achievement. […] It is agreed […] that assessment generally refers to large-scale, system-wide measurement programs – at the national, state, or local district level – but not to less formal, teacher-made tests of pupil performance. […] if the term has any meaning, it is that assessment is the process of gathering data **to assist** in judging educational programs. […] **Assessment is not itself evaluation** [ênfase nossa].

Trata-se, pois, vale a pena recordar, de estudos que enfocam precipuamente a verificação/exame de resultados educacionais, **sem a preocupação de relacionar** variações de resultados a variações pedagógicas, teórico-metodológicas (Tyler, 1985; Mildner, 1989).

Observe-se, então, que parece interessante e oportuno deixar explicitamente anotado que, conforme disposto em documentos relevantes publicados pelo MEC/Inep, o objetivo fundamental do Enem, **é avaliar o desempenho** (ênfase nossa) de cada indivíduo ao término da escolaridade básica, **para aferir o desenvolvimento** (ênfase nossa) das competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania, no sentido de:

a. oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vista às escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;

b. estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;

c. estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior

Ora, se isso é verdade, mais uma vez há de se anotar: parece então que, no âmbito do MEC/Inep/Enem, a "avaliação do desempenho" é, no mínimo, utilizada como "jargão", desde que ali se estabelece que ela (a avaliação) servirá para "aferir o desenvolvimento de [...]". Concludentemente, pode-se então dizer que tal declaração é contraditória e é incongruente, ou, intencionalmente enganosa, ou, no mínimo, seus elaboradores manifestam confusão conceitual: conforme anteriormente indicado, **a avaliação não pode servir como mecanismo ou instrumento de aferição, porque, exatamente a aferição nela encontra-se inserida, sendo dela parte integrante**.

Mais geralmente, apresentam-se as seguintes questões:

1. Realiza o Inep "avaliação de resultados educacionais?"
2. Realiza o Inep "avaliação de habilidades?"
3. Realiza o Inep "avaliação de cursos?"
4. Realiza o Inep "avaliação de condições de ensino?"
5. "O MEC/Inep apresenta, possui, propõe [...] uma política de avaliação de ensino fundamental, médio, de 3º. Grau?"

Aparentemente, pelo que antes se expos no presente documento, as respostas seriam negativas. **A isso se destinam, em parte, os resultados da avaliação educacional**, **<u>mas não apenas</u>** os resultados da aplicação de instrumentos de testagens de manifestação de aprendizagens diversas e dos resultados que apresentem. **A avaliação educacional há de produzir resultados que subsidiem a definição de alternativas de tomadas de decisão que, de fato, concorram para a melhoria, o aperfeiçoamento, e idealmente a optimização do processo educacional formal**.

Assim, novamente volto e repito que a Avaliação de qualquer objeto socioeducacional, incluindo-se aqui "resultados educacionais", haverá de lidar necessariamente com quatro variáveis principais, dentre outras:

- os objetivos do objeto educacional que está sendo avaliado;

- o programa proposto para a consecução desses objetivos;

- os processos de implantação desse programa; e

- os resultados e efeitos do programa sobre a população para a qual se destina (Stufflebeam, 1974).

Daí, portanto, **no espírito dessa concepção de avaliação socioeducacional**, **os produtos de um sistema de avaliação em larga-escala de resultados educacionais**, haverão **de tratar explicitamente**, de questões e de dificuldades didático-pedagógicas, de ensino e de aprendizagem, de metodologias, de professores e de estudantes, as quais venham a consistir em cernes de análise e reflexão, teóricas e metodológicas, de "como fazer a educação" – em termos da efetiva articulação dos aspectos envolvidos neste "como fazer", e a sua harmonização com "o para que fazer e o que fazer pedagógico" –, e que subsidiem a elaboração de estratégias de decisão pedagógica adequadas para o re-direcionamento do processo pedagógico em curso para a melhoria de qualidade educacional para todos os estudantes.

NA MEDIDA, ENTÃO, EM QUE **A IDENTIFICAÇÃO DE QUESTÕES E DIFICULDADES DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM REQUER, TAMBÉM NECESSARIAMENTE, A "MENSURAÇÃO OU AFERIÇÃO PARA VERIFICAÇÃO" DO QUE MANIFESTAM "SABER" OS ESTUDANTES E DO QUE ELES "PODEM FAZER" COM AQUELE SABER MANIFESTADO, ENTÃO A AVALIAÇÃO DE RESULTADOS EDUCACIONAIS ENVOLVE A VERIFICAÇÃO DESSES, MAS NÃO SE CONFUNDE COM, NEM SE DILUI NESSA ATIVIDADE DE VERIFICAÇÃO. REAFIRMO, POIS, MAIS E MAIS UMA VEZ QUE SE REVELA ILÓGICA QUALQUER TENTATIVA DE REDUZIR A SIGNIFICAÇÃO DAQUELA (AVALIAÇÃO) À SIGNIFICAÇÃO DESSA (VERIFICAÇÃO): A AVALIAÇÃO NÃO PODE SERVIR COMO MECANISMO OU INSTRUMENTO DE TESTAGEM PARA AFERIÇÃO, PORQUE EXATAMENTE A AFERIÇÃO NELA ENCONTRA-SE INSERIDA, SENDO DELA PARTE INTEGRANTE.** Acrescento também que **ilógica, conceitualmente enganosa**. **É A REDUÇÃO DE FATO DA SIGNIFICAÇÃO DA AVALIAÇÃO À SIGNIFICAÇÃO DA VERIFICAÇÃO que consiste no cerne da**

página principal do site do INEP que trata do SAEB e da Prova Brasil, e que se destina a três públicos alvos (professores, gestores e pais) ou "stakeholders".

No Quadro 1 que segue – e que consta, no site do INEP, na página http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=81&Itemid=98 , esse órgão afirma que **"A Prova Brasil e o Saeb são dois exames complementares que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica"** (POR MIM ASSINALADA COMO **"ASSERTIVA 1"** NO REFERIDO QUADRO)

Quadro 1 - Semelhanças e diferenças entre a Prova Brasil e o Saeb, de acordo com o site http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=81&Itemid=98 , do INEP, anotado e reproduzido aqui em 26/02/2009.

A Prova Brasil e o Saeb são dois exames complementares que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica **(ASSERTIVA 1)**. Para saber mais sobre o assunto veja o quadro comparativo abaixo e leia também a História da Prova Brasil e do Saeb.

Dessa forma você vai entender melhor os pontos em comum e as diferenças entre as duas avaliações.

Prova Brasil	Saeb
A prova foi criada em 2005.	A primeira aplicação ocorreu em 1990
Sua primeira edição foi em 2005, e em 2007 houve nova aplicação.	É aplicado de dois em dois anos. A última edição foi em 2005. Em 2007 houve nova prova.
A Prova Brasil avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas) – **(ASSERTIVA 2)**	Alunos fazem prova de Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)
Avalia apenas estudantes de ensino fundamental, de 4ª e 8ª séries. **(ASSERTIVA 3)**	Avalia estudantes de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e também estudantes do 3º ano do ensino médio. **(ASSERTIVA 5)**
A Prova Brasil avalia as escolas públicas localizadas em área urbana. **(ASSERTIVA 4)**	Avalia alunos da rede pública e da rede privada, de escolas localizadas nas áreas urbana e rural. **(ASSERTIVA 6)**

A avaliação é quase universal: todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas urbanas do Brasil com mais de 20 alunos na série, devem fazer a prova.	A avaliação é amostral, ou seja, apenas parte dos estudantes brasileiros das séries avaliadas participam da prova.
Por ser universal, expande o alcance dos resultados oferecidos pelo Saeb. Como resultado, fornece as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes.	Por ser amostral, oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidades da Federação.
Aplicação em 2007: 5 a 20 de novembro.	Aplicação em 2007: 5 a 20 de novembro.
Parte das escolas que participarem da Prova Brasil ajudará a construir também os resultados do Saeb, por meio de recorte amostral.	Todos os alunos do Saeb e da Prova Brasil farão uma única avaliação.

Entretanto, a Prova Brasil é uma prova aplicada aos estudantes das escolas públicas das Regiões Urbanas dos Estados do Brasil, e o Saeb é o próprio "Sistema de Avaliação da Educação Básica". Então, como podem ser ambos "apenas" dois exames e, ainda mais dois exames complementares (entre si – evidentemente) que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica como dito no site do Inep? O Inep quer dizer, então, que a Prova Brasil é parte integrante e indissociada do Saeb (repito: do "Sistema de Avaliação do Ensino Básico")? Mas, no site está dito que são duas atividades diversas, realizadas em tempos diversos e em diferentes intervalos de tempo direcionadas para a consecução de objetivos gerais semelhantes. Como podem, nesses termos, serem "os dois exames"– "exames complementares"? De que modo um exame complementa o outro? Isso acontece entre os exames entre si?, ou acontece no contexto do Sistema de Avaliação do Ensino Básico? Porém, o Sistema de Avaliação do Ensino Básico é o próprio Saeb. Então, eu posso dizer que a Prova Brasil é parte integrante do Saeb e há duplicação de atividades no âmbito do Saeb, ou ainda despesas inúteis nesse âmbito!!!????, ou não posso dizer isso por causa dos objetivos imediatos que visam atingir, e que, em último de caso, eles, de fato, não se complementam?

2. **"A Prova Brasil avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)" – (ASSERTIVA 2) – "apenas estudantes de ensino fundamental, de 4ª e 8ª séries." (ASSERTIVA 3)**, [e] **"as escolas públicas localizadas em área urbana." (ASSERTIVA 4).**

"[O Saeb] Avalia estudantes de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e também estudantes do 3º ano do ensino médio." (ASSERTIVA 5) "[e] alunos da rede pública e da rede privada, de escolas localizadas nas áreas urbana e rural." (ASSERTIVA 6)

Mas reforça o Inep, em um documento público disseminado na web, que uma prova (seja ela Prova Brasil ou não, seja ela a Prova aplicada no âmbito do Saeb) avalia, ou seja, não apenas e tão somente apenas mede para verificar, tanto habilidades, quanto estudantes, como escolas, simultaneamente e por meio dela mesma – único instrumento de medida –, em seus itens – pelos quais se tenta elicitar a manifestação de desempenhos de aprendizagens.

Porém, a prova não avalia nada. Como já disse anteriormente, **a avaliação <u>não</u> pode servir como mecanismo ou instrumento de testagem para aferição, porque <u>exatamente a aferição nela encontra-se inserida</u>, sendo dela parte integrante**.

Mais ainda, tudo o que, **por meio de qualquer prova ou qualquer teste, os estudantes manifestam** em termos de desempenhos de aprendizagens, **<u>apenas se presta para aferir e verificar</u> "o que eles sabem e de que modo sabem o que lhes é solicitado que manifestam em uma qualquer situação de testagem", e nada mais do que isso**.

São tantas e quantas as variáveis intervenientes para e na manifestação dos referidos desempenhos de aprendizagem, que **<u>é pelo menos ignorância conceitual</u> atribuir "prêmios e punições" (quem e o que não é "premiado" – é então "punido" porque não foi "premiado") a estudantes, a professores e a escolas, a secretarias de educação municipais e estaduais, apenas e tão somente tomando como referência os resultados manifestos de aprendizagens de seus estudantes.**

Quanto ao entendimento, pelo Inep, do Enem, do Enade enquanto avaliação do ensino médio e avaliação dos cursos do ensino do 3º. Grau, respectivamente, **<u>aplica-se</u>, naqueles mesmos termos o que denominei anteriormente de equívocos conceituais, confusões mentais conceituais e, por fim, ignorância conceitual.**

E, então, finalmente, posso afirmar, final e decisivamente, que o Saeb, a Prova Brasil, o Enem, o Enade, a Provinha Brasil **não** tratam de questões e dificuldades didático-pedagógicas, de ensino e de aprendizagem, de metodologias, de professores e de estudantes, que venham a consistir em cernes de análise e reflexão, teóricas e metodológicas, de "como fazer a educação" – em termos da íntima articulação entre "como fazer", "o para que fazer" e "o que fazer" pedagógico" –, que subsidiem a elaboração de estratégias de decisão

pedagógica adequadas para o redirecionamento do processo pedagógico em curso, no sentido de melhoria de qualidade educacional para todos os alunos

Enfim, e novamente, volto e repito, por ser necessário, oportuno e relevante: **qualquer situação ou sistema de avaliação de resultados educacionais há, necessariamente, de ter como objeto o processo pedagógico em seu todo e em seus componentes, não se restringindo à verificação de resultados de aprendizagem**. **Ela se ocupará com a mesma intensidade e intencionalidade** com os objetivos do processo pedagógico e o currículo (currículo proposto), os modos de ensino-aprendizagem e variáveis processuais de professores e alunos (currículo implementado), bem como com resultados de aprendizagem (currículo atingido), em si mesmos e em suas articulações. Nesse contexto, **o objetivo da avaliação de produtos (ou avaliação dos resultados educacionais dos alunos) é medir e interpretar resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos, relacionando-os a objetivos e às avaliações do currículo proposto, implementado e atingido, ou seja, envolver, em sua última fase, interpretações racionais dos resultados, usando as informações coletadas sobre as variáveis do currículo proposto, implementado e atingido** (Stufflebeam, 1969).

A ISSO NÃO SE PRESTAM O SAEB, O ENEM, O ENADE, A PROVINHA BRASIL.

E ASSIM, FINDEI POR APRESENTAR PARTE DAS JUSTIFICATIVAS EM FUNÇÃO DAS QUAIS ESTOU LHES ENVIANDO O PRESENTE DOCUMENTO, E QUE, RELEBRANDO, TEVE COMO COROLÁRIO O , ARGUMENTO DE QUE:

O Saeb, a Prova Brasil, o Enem, o Enade não caracterizam qualquer situação de avaliação de resultados educacionais, embora a isso se pretendam, mas sim, e decisivamente, tratam, tão somente da verificação desses resultados; e, ainda assim, de modos que não possibilitam quaisquer tomadas de decisões que, em qualquer nível da educação brasileira, se mostrem potencialmente adequadas para subsidiar a promoção da melhoria da educação no Brasil.

Referências bibliográficas

André, M. E. D. A. Avaliação da escola e avaliação na escola. **Cadernos de Pesquisa**, v. 74, 1996.

Bender, T. **A pesquisa de interação entre aptidão e treinamento instrucional e sua aplicabilidade nas situações de ensino**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1980.

Choppin, B. Evaluation, assessment and measurement. In: Husen, T.; Postlethwaite, T. N. (Ed.) **The international encyclopedia of education**: research and studies. Oxford: Pergamon Press, 1985.

Guba, E. G.; Lincoln, Y. S. **Effective evaluation**. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

Lelis, I. A. A prática do educador: compromisso e prazer. In: Candau, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

Lewy, A. A função da avaliação (in Hebrew). In Eden, S. (ed.) **On the New Curricula**. Tel-Aviv: Maaloth, 1971.

Lewy, A.; Nevo, D. (Ed.). **Evaluation roles in education**. New York: Gordon and Breach, 1981.

Luckesi, C. C. O papel da didática na formação do educador. In: Candau, V. M. (Org.) **A didática em questão**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

Luckesi, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1994.

Mello, G. N. Fatores intra-escolares como mecanismo de seletividade no ensino de Ensino Fundamental. **Educação e Sociedade**, São Paulo, ano 1, n. 2, 1979.

Mildner, T. **Avaliação da Rede Pública Estadual de Ensino**: resultados de avaliação do currículo atingido. Recife: Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, 1998.

Mildner, T. Avaliação da Rede Estadual – 1997. In: Porto, Z.G.; Mildner, T. **Avaliação da Rede Pública Estadual de Ensino**. Recife: Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, 1997.

Mildner, T. **A statewide assessment and evaluation of fourth grade mathematics delivery system**. Jerusalem: Ministry of Education and Culture, Israel Curriculum Center, 1989.

Nevo, D. **Avaliação vantajosa** [em Hebraico]. Israel: Mesada, 1989.

Nevo, D. The conceptualization of educational evaluation: an analytical review of literature. **Review of Educational Research**, n. 53, p. 117-128, 1983.

Oliveira, L. A. **Avaliação escolar**: julgamento ou construção? Petrópolis: Vozes, 1994.

Paulo, I. A dimensão técnica da prática docente. In: Candau, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

Perrenoud, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

Porto, Z. G.; Mildner, T. **Avaliação da Rede Pública Estadual de Ensino**. Recife: Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, 1997.

Sarason, S. B. **The culture of the school and the problem of change**. Boston: Allyn and Bacon, 1971.

Scriven, M. The methodology of evaluation. In: Stake, R. E. (Ed.). **Perspective on curriculum evaluation**. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, n. 1. Chigago: Rand MaNally, 1967.

Stake, R. E. The countenance of educational evaluation. **Teachers College Record**, v. 68, n. 7, p. 523-540, Apr. 1967.

Stufflebeam. D. L. Evaluation as enlightment for decision making. In: Beatty, M. W. H. (Ed.). **Improving educational assessment and an inventory of measures of affective behavior**. Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development, 1969.

Stufflebeam, D. L. et al **Educational evaluation and decision-making**. Itasca, Ill: Peacock, 1971.

Vasconcelos, Celso dos Santos. Algumas observações sobre a mudança na prática da avaliação. Avaliação: novos paradigmas. **Revista da AEC**, ano 24, n. 94, 1995.

Vasconcelos, Celso dos Santos. A participação do professor na distorção da avaliação. **Dois Pontos**, v. II, n. 13, 1992.

Vasconcelos, I. A metodologia enquanto ato político da prática educativa. In: Candau, V. M. (Org.) **Rumo a uma nova didática**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

Weber, S. (Org.) **Democratização, educação e cidadania**: caminho do Governo Arraes (1987-1990). São Paulo: Cortez, 1991.

Weber, S. (Org.) **Sociedade e educação**: alguns aspectos para debate. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1993.

Worthen, B.; Sanders, J. R. **Educational evaluation**: theory and practice. Washington, DC: C. A. Jones, 1973.

APÊNDICES

QUESTIONÁRIO DE PERFIL DOS RESPONDENTES

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO INFORMANTE

Nome:_____

E-mail: _____

Telefone: _____

Escola: _____

Data:____/____/_____

Informações pessoais

1. SEXO

(A) Masculino.

(B) Feminino.

2. IDADE

(A) Até 24 anos.

(B) De 25 a 29 anos.

(C) De 30 a 39 anos.

(D) De 40 a 49 anos.

(E) De 50 a 54 anos.

(F) 55 anos ou mais.

3. COMO VOCÊ SE CONSIDERA?

(A) Branco(a).

(B) Pardo(a).

(C) Preto(a).

(D) Amarelo(a).

(E) Indígena.

4. QUAL SEU ESTADO CIVIL?

(A) Solteiro(a).

(B) Casado(a).

(C) Outros.

5. QUANTOS DEPENDENTES VOCÊ POSSUI?

(A) Um.

(B) Dois.

(C) Três.

(D) Quatro ou mais.

(E) Nenhum.

Formação dos Gestores

6. QUAL O SEU NÍVEL MÁXIMO DE ESCOLARIDADE?

(A) Menos que o Ensino Médio (antigo 2.º grau).

(B) Ensino Médio – Magistério (antigo 2.º grau).

(C) Ensino Médio – Outros (antigo 2.º grau).

(D) Ensino Superior – Pedagogia.

(E) Ensino Superior – outras Licenciaturas

(F) Ensino Superior – Escola Normal Superior.

(G) Ensino Superior – Outros.

(H) Pós-graduação em qual dos estágios: (H1) Concluída (H2) Em andamento

7. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ OBTEVE O NÍVEL DE ESCOLARIDADE ASSINALADO ANTERIORMENTE?

(A) Há 2 anos ou menos.

(B) De 3 a 7 anos.

(C) De 8 a 14 anos.

(D) De 15 a 20 anos.

(E) Há mais de 20 anos.

8. EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ FEZ O CURSO SUPERIOR? SE VOCÊ ESTUDOU EM MAIS DE UMA INSTITUIÇÃO, ASSINALE AQUELA EM QUE OBTEVE O SEU TÍTULO PROFISSIONAL.

(A) Pública federal.

(B) Pública estadual.

(C) Pública municipal.

(D) Privada.

(E) Não se aplica.

9. DE QUE FORMA VOCÊ REALIZOU O CURSO SUPERIOR?

(A) Presencial.

(B) Semi-presencial.

(C) A distância.

(D) Não se aplica.

10. INDIQUE A MODALIDADE DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.

(A) Atualização (mínimo de 180 horas).

(B) Especialização (mínimo de 360 horas).

(C) Mestrado.

(D) Doutorado.

(E) Não fiz.

11. INDIQUE QUAL A ÁREA TEMÁTICA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇAO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.

(A) Educação, enfatizando Gestão e Administração Escolar.

(B) Educação, enfatizando a área pedagógica.

(C) Educação, enfatizando Avaliação Educacional.

(D) Educação, com outras ênfases.

(E) Outras áreas que não a Educação.

(F) Não se aplica.

12. VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (ATUALIZAÇÃO, TREINAMENTO, CAPACITAÇÃO ETC.) NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS?

(A) Sim.

(B) Não.

13. ALGUMA DESSAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO ABOUDOU O TEMA DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS?

(A) Sim.

(B) Não. (Pule para a questão 16)

14. SE SIM, QUAL(IS) INSTITUIÇÕES PROMOVERAM ESSAS CAPACITAÇÕES?

(A) Ministério da Educação.

(B) Secretarias de educação.

(C) Universidades.

(D) Outros órgãos.

15. QUAL A CARGA HORÁRIA DA ATIVIDADE MAIS RELEVANTE DA QUAL VOCÊ PARTICIPOU?

(A) Menos de 20 horas.

(B) De 21 a 40 horas.

(C) De 41 a 80 horas.

(D) Mais de 80 horas.

16. SE VOCÊ NÃO PARTICIPA DOS CURSOS DE CAPACITAÇÃO PROMOVIDOS, ASSINALE O MOTIVO?

(A) Não tenho tempo.

(B) O formato dos cursos não me atrai.

(C) Já fiz um número de cursos suficiente ao longo da minha carreira.

(D) Os cursos oferecidos não contribuem para o exercício da minha função.

(E) Outras razões.

Experiências profissionais

17. INDIQUE O TIPO DE VÍNCULO QUE POSSUI COM A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO:

(A) Concursado/efetivo como Diretor.

(B) Concursado/efetivo como Coordenador Pedagógico.

(C) Concursado/efetivo como Professor.

(E) Temporário/contrato precário como Professor.

(F) Outro. Indique: _____

18. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA EM EDUCAÇÃO?

(A) Há menos de 2 anos.

(B) De 2 a 4 anos.

(C) De 5 a 10 anos.

(D) De 11 a 15 anos.

(E) Há mais de 15 anos.

19. HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHA NESTA ESCOLA?

(A) Menos de 2 anos

(B) Entre 2 e 5 anos

(C) Entre 5 e 10 anos

(D) Mais de 10 anos

20. QUANTO TEMPO EXERCEU ATIVIDADE DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO?

(A) Até 3 anos.

(B) De 3 a 6 anos.

(C) De 6 a 9 anos.

(D) 9 anos ou mais.

21. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ EXERCE SUA ATUAL FUNÇÃO NESTA REDE?

(A) Há menos de 2 anos.

(B) De 2 a 4 anos.

(C) De 5 a 10 anos.

(D) De 11 a 15 anos.

(E) Há mais de 15 anos.

22. VOCÊ RECEBEU TREINAMENTO OU CAPACITAÇÃO PARA ADMINISTRAR OU DIRIGIR ESCOLAS?

(A) Fiz um curso de carga horária de até 8 horas.

(B) Fiz um curso de carga horária de 9 a 20 horas.

(C) Fiz um curso de carga horária acima de 20 horas.

(D) Não houve capacitação.

23. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ FAZ PARTE DA EQUIPE GESTORA DESTA ESCOLA (com ou sem interrupção)?

(A) Há menos de 2 anos.

(B) De 2 a 4 anos.

(C) De 5 a 10 anos.

(D) De 11 a 15 anos.

(E) Há mais de 15 anos.

24. QUAL É A SUA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO NESTA ESCOLA?

(A) Até 20 horas semanais.

(B) Até 30 horas semanais.

(C) Até 40 horas semanais.

(D) Mais de 40 horas semanais.

25. ALÉM DA DIREÇÃO DESTA ESCOLA, VOCÊ EXERCE OUTRA ATIVIDADE REMUNERADA?

(A) Sim, na área de Educação.

(B) Sim, na área de Educação de outra Rede.

(C) Sim, fora da área de Educação.

(D) Não.

26. CASO TENHA RESPONDIDO SIM NA QUESTÃO ACIMA, QUE TIPO DE ATIVIDADE VOCÊ EXERCE ALÉM DA DE GESTOR?

(A) Na área de educação.

Especificar atividade e local: _____

(B) Outra atividade não vinculada ao ensino.

Especificar atividade e local: _____

27. VOCÊ ATUA COMO GESTOR DE:

(A) Educação infantil.

(B) Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano).

(C) Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano).

(D) Ensino Fundamental I e II.

(E) EJA - Ensino Fundamental (anos iniciais).

(F) EJA - Ensino Fundamental (anos finais).

28. QUANTOS PROFISSIONAIS ESTÃO SOB SUA DIREÇÃO?

(A) Até 10 professores.

(B) De 11 a 15 professores.

(C) De 16 a 20 professores.

(D) Mais de 20 professores.

29. VOCÊ PASSOU A COMPOR A EQUIPE GESTORA DESTA ESCOLA POR:

(A) Concurso.

(B) Seleção.

(C) Eleição apenas.

(D) Seleção e eleição.

(E) Indicação de técnicos.

(F) Indicação de políticos.

(G) Outras indicações.

(H) Outra forma.

30. NA SUA OPINIÃO, VOCÊ FOI ESCOLHIDO(A) POR SEUS PARES PARA DIRIGIR A ESCOLA POR QUE? (MARQUE ATÉ TRÊS OPÇÕES).

(A) Entendo bem as questões pedagógicas.

(B) Estou capacitado(a) para dirigir a escola.

(C) Sou bom/boa administrador(a).

(D) Sou carismático(a).

(E) ou honesto(a) e trabalhador(a).

(F) Sou respeitado(a) como professor(a).

(G) Tenho experiência na área.

(H) Tenho liderança entre meus colegas.

(I) Outras razões.

INSTRUÇÕES DO ROTEIRO DE ENTREVISTA

“Uso dos resultados de avaliações externas por equipes gestoras de escolas da Rede Municipal do estado de São Paulo”

Prezado (a) gestor (a),

O questionário que você está recebendo tem a finalidade de coletar dados para pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), sob nossa responsabilidade. A investigação visa a captar relações de equipes gestoras com avaliações externas e seus desdobramentos no interior da escola.

Suas respostas são muito importantes para o aporte de alguns dados sobre o alvo da pesquisa. Por isso solicitamos, encarecidamente, que responda a todas as perguntas. Garantiremos a confidencialidade das informações, preservando sua identidade e assegurando seu anonimato quando da divulgação da pesquisa.

Agradecemos sua participação.

Pâmela Félix Freitas (aluna de pós-graduação da Feusp)

Prof. Dr. Ocimar Munhoz Alavarse (Professor da Feusp)

Instruções:

- Entregar um roteiro de questões para que o sujeito possa acompanhar as perguntas durante a entrevista;
- Adotar postura imparcial, não emitir opinião e/ou interpretações sobre a fala do gestor, seja por meio de comentários, expressões ou entonações.

PARTE 1 – ENTREVISTA COLETIVA COM A EQUIPE GESTORA

Bloco 1: mapear grau de conhecimento da equipe gestora sobre avaliações externas.

1.1 - Quais os sistemas ou os componentes de avaliação que você conhece? Para os que conhecem o significado das siglas, escreva na linha ao lado.

( ) Pisa_____

( ) Saeb/ Prova Brasil _____

( ) Ideb _____

( ) Indique_____

( ) Idesp_____

( ) Saresp _____

( ) Enem_____

( ) ANA_____

( ) Provinha Brasil.

( ) Prova São Paulo.

( ) Prova da Cidade.

( ) Sondagem dos níveis de alfabetização.

1.2 - Quais dessas avaliações foram aplicadas aos alunos de sua escola no período 2005-2012?

( ) Pisa.

( ) Saeb/ Prova Brasil.

( ) Provinha Brasil.

( ) ANA.

( ) Prova São Paulo.

( ) Prova da Cidade.

( ) Saresp.

( ) Sondagem dos níveis de alfabetização.

( ) Outras. Quais?_____

1.3 – Assinala a frequência com que essas avaliações externas acontecem?

Avaliações	Bimestral	Semestral	Anual	Bianual
Pisa	( )	( )	( )	( )
Saeb/ Prova Brasil	( )	( )	( )	( )
Provinha Brasil	( )	( )	( )	( )
ANA	( )	( )	( )	( )
Prova São Paulo	( )	( )	( )	( )
Prova da Cidade				

Saresp	( )	( )	( )	( )
Sondagem	( )	( )	( )	( )
Outras	( )	( )	( )	( )

1.4 - Conhece os objetivos e metas desses sistemas de avaliação externa em larga escala?

( ) Não conheço.

( ) Conheço pouco.

( ) Conheço mais ou menos.

( ) Conheço razoavelmente.

( ) Conheço profundamente.

1.5 - Quais são os objetivos e metas dos sistemas de avaliação externa que você conhece?

1.6 - Você conhece o valor do(s) índice(s) de desenvolvimento da educação ou rendimento da sua escola nessas avaliações? Informe.

1.7 - Você já ouviu falar sobre o Ideb? Sabe o que é? Explique.

1.9 - Conhece a forma como são construídos esses índices?

( ) Não conheço.

( ) Conheço pouco.

( ) Conheço mais ou menos.

( ) Conheço razoavelmente.

( ) Conheço profundamente.

1.10 - Você sabe quais elementos são considerados para composição do valor desse índice?

1.11 - Como é calculado o Ideb?

1.12 - Você considera que os gestores são preparados para trabalhar com os dados levantados pelas avaliações externas? Justifique.

1.13 - São realizados cursos de capacitação ministrados via:

( ) Secretaria de Educação do Estado.

( ) Secretaria Municipal de Educação.

( ) Ministério da Educação.

( ) Não tenho conhecimento ou nunca participei dessas capacitações.

( ) Outros:_____

1.14 - Qual a dinâmica desses cursos (frequência, carga horária)?

Bloco 2: captar percepções sobre o modo como a escola vivencia e interage com as políticas de avaliação.

2.1 - Você considera as avaliações externas como (escolha até três alternativas):

( ) Um importante instrumento diagnóstico de auxílio à escola.

( ) Um instrumento desnecessário por já haver avaliações na escola.

( ) Um instrumento que ajuda na melhoria da qualidade da educação a partir da comparação entre resultados de outras escolas.

( ) Uma ação externa que interfere no calendário normal das escolas, causando transtornos e alterações na rotina escolar.

( ) Um instrumento que agrega outras intencionalidades, além de avaliar o aluno.

( ) Outras:_____

2.2 - Você se posiciona favorável ou contra as políticas de avaliação externa? Por quê?

2.3 - Liste três pontos positivos das avaliações externas de que sua escola participa, conforme seu entendimento.

2.4 - Liste três pontos negativos das avaliações externas de que sua escola participa, conforme seu entendimento.

2.5 - Aponte aspectos ou mudanças, caso existam, que você gostaria que fossem efetuadas.

2.6 - Você concorda com o valor do(s) índice(s) atribuído(s) à sua escola? Justifique.

2.7 - A quais fatores você atribui os resultados obtidos pela sua escola?

2.8 - Em sua opinião, o desempenho dos alunos deve-se, principalmente: (marque até três opções por ordem de importância).

( ) À gestão escolar.

( ) Ao corpo docente.

( ) Aos próprios alunos.

( ) Aos pais.

( ) Às condições de vida dos alunos.

( ) À sociedade.

( ) À qualidade do ensino.

( ) À política educacional do município.

( ) Outros_____

2.9 - Marque quem ou o quê você considera que é avaliado a partir do desempenho dos alunos nos exames em larga escala. Justifique sua resposta (marque até três opções por ordem de prioridade).

( ) Escola.

( ) Diretor.

( ) Coordenador Pedagógico.

( ) Professores.

( ) Os próprios alunos.

( ) Família.

( ) O Governo.

( ) Redes de ensino.

( ) Outros_____

2.10 - Como a equipe gestora gerencia as demandas de avaliações externas diante de suas próprias demandas internas? Liste algumas ações do trabalho que é feito com essas informações.

2.11 - Como a equipe gestora se sente tendo que atender as questões de avaliações externas aqui discutidas?

INSTRUÇÕES DO ROTEIRO DE ENTREVISTA

"Uso dos resultados de avaliações externas por equipes gestoras de escolas da Rede Municipal do estado de São Paulo"

Prezado (a) gestor (a),

Este questionário que você está recebendo é uma continuidade do anterior relacionado à pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), sob nossa responsabilidade.

A aplicação desse instrumento será realizada de forma individual. Desta maneira, pretendemos avançar para uma compreensão mais específica e individualizada a respeito de suas impressões em torno das avaliações externas e seus desdobramentos no trabalho e no interior da escola. Suas respostas são muito importantes para a pesquisa. Por isso, solicitamos, encarecidamente, que responda a todas as perguntas. Garantiremos a confidencialidade das informações, preservando sua identidade e assegurando seu anonimato quando da divulgação da pesquisa.

Agradecemos sua participação.

Pâmela Félix Freitas (aluna de pós-graduação da Feusp)

Prof. Dr. Ocimar Munhoz Alavarse (Professor da Feusp)

Instruções:

- Entregar um roteiro de questões para que o sujeito acompanhe as perguntas durante a entrevista e avisar que o tempo médio de aplicação é de uma hora;
- Explicar o tema de cada bloco de questões e ler calmamente cada item, deixando os entrevistados livres para responder da forma que achar mais adequada;
- A maioria dos itens é de resposta construída**. As orientações em azul NÃO devem ser lidas pelo pesquisador**. Elas facilitam os apontamentos do aplicador e evitam que os entrevistados divaguem nas respostas;
- Adotar postura imparcial, não emitir opinião e/ou interpretações sobre a fala do gestor, seja através de comentários, expressões ou entonações.

PARTE 2 – ENTREVISTA INDIVIDUAL COM CADA MEMBRO DA EQUIPE GESTORA

Bloco 3: mensurar o grau de apropriação dos resultados das avaliações externas pela equipe gestora.

3.1 - Você tem conhecimento sobre os resultados da sua escola nas avaliações externas e/ou índices educacionais? Se sim, de quais? Qual o resultado mais atual em cada um deles?

Resposta Espontânea	Resposta Estimulada	Orientações	Resultados
		Pisa	
( )	( )	Saeb/ Prova Brasil	
( )	( )	Provinha Brasil	
		ANA	
( )	( )	Sondagem do nível de alfabetização	
( )	( )	Prova São Paulo	
( )	( )	Prova da Cidade	
( )	( )	Ideb	
( )	( )	Indique	
( )	( )	Nenhuma	

3.2 - Por qual meio você toma conhecimento desses resultados?

Resposta Espontânea	Resposta Estimulada	Orientações (pode marcar mais de uma alternativa)
( )	( )	Portal do MEC/Inep ou da Secretaria.
( )	( )	Material específico do MEC/Inep ou da Secretaria.
( )	( )	Jornal.
( )	( )	Revista.
( )	( )	Rádio.
( )	( )	TV.
( )	( )	Relatório pedagógico.
( )	( )	Reuniões ou oficinas promovidas pela Secretaria.
( )	( )	Outros (especificar):_____

3.3 - A escola divulga os resultados e os índices gerados pelas avaliações externas? Se sim, para quem e como? Se não, pule para a próxima questão.

Resposta Espontânea	Resposta Estimulada	Orientações
( )	( )	Professores.
( )	( )	Alunos.
( )	( )	Pais.
( )	( )	Comunidade.
( )	( )	Conselho escolar.
( )	( )	Outros. Quem?_____
( )	( )	Não divulga.

3.4 - Você considera que a apropriação dos resultados das avaliações externas pela escola pode ser melhorada? Se sim, como?

Resposta Espontânea	Resposta Estimulada	**Orientações** (até três alternativas)
( )	( )	Mais tempo para processar as informações.
( )	( )	Simplificação dos materiais de divulgação dos resultados.
( )	( )	Cursos de interpretação dos resultados.
( )	( )	Apoio especializado da secretaria.
( )	( )	Agilidade no retorno das avaliações.
( )	( )	Apropriação dessas informações satisfatória.

3.5 - A Secretaria e/ou seus órgãos intermediários te(ê)m desenvolvido algum trabalho com os resultados com as escolas? Se sim, como? Se não, pule para a próxima questão.

Resposta Espontânea	Resposta Estimulada	Orientações (pode marcar mais de uma alternativa)
( )	( )	Divulgação e distribuição de materiais informativos.
( )	( )	Leitura e interpretação dos resultados.
( )	( )	Proposições de ações pedagógicas e orientações de encaminhamentos.
( )	( )	Reuniões com a Diretoria Regional de Educação (DRE).

( )	( )	Outros (especificar):
( )	( )	Não ou não sabe responder.

Bloco 4: investigar formas de usos das avaliações externas pela equipe gestora.

4.1 - As avaliações externas têm influenciado a organização do trabalho da escola em que você atua? Se sim, explique sua resposta.

Orientações:

( ) Planejamento das atividades da escola?

( ) Atuação como gestor?

( ) Orientação do trabalho de professores?

( ) Reconhecimento do trabalho da escola.

( ) Aprimoramento de políticas em prol da qualidade do ensino.

( ) Estimulado a preparação para as provas através de simulados.

( ) São utilizadas para discutir as taxas de aprovação e reprovação.

( ) São utilizadas para comparação entre turmas.

( ) Motiva o envolvimento de alunos e pais.

( ) Influencia a rotina da escola em dias de aplicação de provas.

( ) Não tem influenciado.

( ) Outros_____

4.2 - São desenvolvidas ações com base nos resultados das avaliações externas? Se sim, exemplifique. Se não, pule para a próxima questão.

Orientações:

( ) É dado prioridade ao tratamento dos resultados de série específico(a)? Justifique.

( ) Atendimento escolar complementar (recuperação ou reforço)? Quais disciplinas?

( ) Criação de turmas especiais ("fortes" e "fracas").

( ) Monitoria de ensino.

( ) Realização de simulados para preparar os alunos para as provas padronizadas.

( ) Replanejamento curricular.

4.3 - De que forma a escola vem trabalhando com os resultados das avaliações? Dê exemplos.

Orientações:

( ) Estipular metas de trabalho.

( ) Orientar o estudo dos resultados da escola.
( ) Fazer acompanhamento pedagógico com base no desempenho.
( ) Tomar decisões.
( ) Formar/capacitar gestores e professores.
( ) Investir no processo de ensino e de aprendizagem.
( ) Selecionar e/ou enfatizar conteúdos.
( ) Repensar a organização dos horários.
( ) Elaborar estratégias que contenham o abandono.
( ) Criar estratégias que diminuam a reprovação.
( ) Premiar com base nos bons resultados.
( ) Alterar do currículo.
( ) Preparar simulados.
( ) Reformular planos de ensino.
( ) Repensar o projeto político-pedagógico.
( ) Aderir a programas do MEC. Quais?
( ) Não é feito nenhum tipo de trabalho com esses dados.
( ) Outros_____

4.4 - Qual ou quais avaliações e/ou índices você utiliza com mais frequência? Para você, os resultados de qual avaliação externa mais afeta o trabalho da escola? Como e por quê?

( ) Pisa.
( ) Saeb/ Prova Brasil.
( ) Provinha Brasil.
( ) ANA.
( ) Sondagem dos níveis de alfabetização.
( ) Outras. Quais?_____
( ) Prova São Paulo.
( ) Prova da Cidade.
( ) Saresp.
( ) Ideb
( ) Indique
( ) Nenhuma.

4.5 - Em sua opinião, quais as principais contribuições, dificuldades e desafios encontrados pela escola no trabalho com as avaliações externas?

4.6 - A equipe gestora tem utilizado os materiais e os resultados das avaliações externas? Se sim, de que forma? Se não, pule para a próxima questão.

4.7 - Há na escola alguma iniciativa de monitoramento ou acompanhamento do desempenho nas avaliações externas? Se sim, especifique como e por que isso é feito?

4.8 - Enumere, por ordem de prioridade, quais desses fatores interferem nos resultados das avaliações externas, em sua opinião?

( ) Infraestrutura física.
( ) Recursos financeiros.
( ) Materiais pedagógicos.
( ) Currículo escolar.
( ) Planejamento.
( ) Rotinas.
( ) Merenda.
( ) Formação professores.
( ) Falta de professores.
( ) Absenteísmo docente.

Bloco 5: explorar desafios e tensões anunciadas pela literatura sobre as avaliações externas.

Diferenças de rendimento

5.1 - A escola percebe se há semelhanças ou diferenças entre os resultados das avaliações externas e internas? (as que disponibilizam resultados individuais para esse tipo de comparação) Se sim, quais? Se não, pule para a questão 6.1.

Orientações:

( ) Há coerência ou incoerência na comparação entre os seus conceitos e as proficiências resultantes da Prova São Paulo?

( ) A que vocês atribuem?

5.2 - Em sua opinião, o que justificaria essas diferenças?

( ) Indisciplina.
( ) Inteligência.
( ) Interesse e participação dos alunos.
( ) Necessidades Educacionais Especiais.
( ) Formato das provas.
( ) Conteúdos dos testes.
( ) Critérios diferentes.
( ) Nível socioeconômico.
( ) Frequência do aluno.
( ) Subjetividade da correção do professor.

( ) Outros (especificar):

5.3 - É feito algum trabalho visando a reduzir diferenças de desempenho entre os alunos, promovendo uma maior igualdade de resultados? Como?

Aprofundamentos sobre o Ideb

6.1 - A escola utiliza os resultados do Ideb? Se sim, como e por quê? Se não, pule para a próxima questão.

Orientações:

( ) Diagnosticar a situação da escola.

( ) Levantar dificuldades no trabalho realizado na escola e superá-las.

( ) Monitorar ações para alcance de metas.

( ) Cobrar professores por melhores resultados.

6.2 - Que tipo de informações você consegue extrair do Ideb? O que é feito com elas?

Orientações:

( ) Médias da escola em Língua Portuguesa e Matemática.

( ) Taxas de aprovação da escola.

( ) Posição da escola no *ranking*.

( ) Localização em relação ao universo das escolas da rede, por meio da comparação.

( ) Nenhuma ou não sabe informar.

6.3 - Há ações voltadas para combater reprovação e abandono? Quais são elas e qual a duração das mesmas?

Orientações:

( ) Reforço no contra turno

( ) Reforço em horário paralelo

( ) Reposição de aulas

( ) Controle de faltas

( ) Visita às casas de alunos faltosos

( ) Reuniões com famílias

( ) Apoio do Conselho Tutelar

( ) Flexibilização dos prazos para recebimento de trabalhos.

6.4 - Você conhece o Ideb da sua escola? Informe.

Orientações:

( ) Sabe decorado.

( ) Recorre a algum documento específico.

( ) Recorre à internet.

( ) Sabe apenas o mais atual.

( ) Por ano: 2005, 2007, 2009 e 2011.

( ) Conhece por segmento (séries iniciais e finais).

Responsabilização e bônus

7.1 Você é contra ou a favor das políticas de responsabilização que premiam escolas, profissionais e/ou alunos com melhores desempenhos? Por quê?

Orientações:

( ) Estratégia para incentivar o trabalho do diretor.

( ) Estratégia que pode gerar pré-indisposição no diretor.

( ) Estratégia que induz o trabalho por pressão.

( ) Estratégia de controle sobre o trabalho do diretor.

( ) estimula competição entre as escolas

( ) Injusto, pois desconsidera influencia de fatores externos nos resultados.

( ) Desconsidera especificidades das escolas e do entorna (infra e NSE).

( ) Outros _____

7.2 - A escola é beneficiada com algum bônus financeiro de acordo com o desempenho nos testes? Se sim, você atribui a esse mecanismo alguma melhora nos resultados de sua escola? Justifique.

7.3 - A escola recebe algum tipo de notificação por resultados satisfatórios ou insatisfatórios? Se sim, como isso acontece e por quem é feito esse alerta?

Orientações:

QUEM

( ) Prefeito.

COMO

( ) Postal.

( ) Secretário Municipal de Educação.
( ) Supervisores de Ensino.
( ) MEC/Inep.

( ) Telefone.
( ) E-mail.
( ) Pessoalmente.
( ) Reuniões individuais.
( ) Assembléias.
( ) Mídia.

Formação para uso das avaliações

8.1 - Quanto aos fundamentos das avaliações externas, assinale para quais dos aspectos abaixo você considera ser necessária formação para os gestores:

Instruções:

Aponte item por item e espere o comentário do professor. Se necessário, reforce o objetivo da questão que é o de efetuar um levantamento para possíveis atividades de formação e não para testar os conhecimentos do professor entrevistado.

( ) Matriz de Referência – ou Matriz de Avaliação – das provas;
( ) Interpretação pedagógica da escala de proficiência;
( ) No caso da Prova São Paulo, construção e interpretação dos níveis de proficiência: abaixo do básico, básico, adequado e avançado;
( ) Construção de itens de múltipla escolha e itens de resposta construída;
( ) Blocos Incompletos Balanceados (BIB);
( ) Teoria de Resposta ao Item (TRI);
( ) Teoria Clássica dos Testes (TCT);
( ) Citar, eventualmente, outro(s) aspecto(s).

GLOSSÁRIO DE AVALIAÇÕES EXTERNAS QUE A RME-SP PARTICIPA

INTERNACIONAL

Pisa

O Programa Internacional para Avaliação de Estudantes (Pisa) é uma avaliação, simultaneamente, externa, em larga escala e de sistema. Desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 1997, entidade formada por governos de mais de 30 países, abarca países participantes não necessariamente membros da organização, como é o caso do Brasil, que participa desde 2000, com operacionalização sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e de empresa contratada. Somados os membros da OCDE e os convidados, os participantes totalizam quase 70 países.

Sua periodicidade é trienal, com caráter amostral de escolas públicas e privadas, da zona urbana ou rural. O grupo avaliado é composto por alunos na faixa dos 15 anos de idade, etapa em que, em tese, os estudantes completaram a escolaridade obrigatória na maioria dos países. A partir da versão do Pisa 2012, no Brasil passam a ser considerados elegíveis os alunos a partir do 7º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Os componentes curriculares avaliados são letramento em Leitura, Matemática e Ciências, com enfoque em determinado assunto por aplicação. Informações sobre origens socioeconômicas dos alunos também são consideradas nesta avaliação.

São utilizados como instrumentos provas com itens de múltipla escolha e questionários preenchidos pelos alunos, diretores de escolas e pais para fornecer informações contextuais. Possui Matriz própria com as competências e habilidades avaliadas.

Apresenta uma escala construída de modo que a média seja de 500 pontos. É dividida em níveis de proficiência e 1 a 6, em Ciências e Matemática, e de 1 a 5, em Leitura. Para a análise dos resultados, é usada a Teoria de Resposta ao Item (TRI). No Brasil, os resultados são divulgados por país, por estado e por região.

+*Informações*: http://www.oecd.org/pisa/

NACIONAL

Enem

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi elaborado pelo Inep em 1998. Ainda que seja tratada como avaliação externa, a rigor representa uma avaliação em larga escala com prova padronizada. Prioritariamente, avalia alunos do 3º anos do Ensino Médio que voluntariamente se inscrevem para sua realização, razão pela qual não pode ser considerado uma avaliação de sistema, no caso o sistema de ensino médio.

O teste é composto por uma prova com itens de múltipla escolha, redação que pode variar entre 0 e 1.000 pontos (corrigida por uma dupla de avaliadores) e questionário socioeconômico preenchido pelos alunos no ato da inscrição.

Até 2008, as provas eram estruturadas a partir de uma matriz de 21 habilidades. A partir de 2009, as provas objetivas passaram a ser estruturadas em quatro matrizes. Atualmente os estudantes são avaliados em Linguagens, códigos e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; e Ciências Humanas e suas tecnologias.

Os resultados são disponibilizados *online* por meio da divulgação dos cadernos de provas e gabaritos (de 1998 a 2011); boletim individual de desempenho do aluno; médias por escolas, desde que tenham número suficiente para "representar" a escola; e relatórios pedagógicos, embora estes só tenham sido produzidos de 2001 a 2008.

Criado com o objetivo inicial de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, a partir de 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no Ensino Superior, podendo ser usado como mecanismo único, alternativo ou complementar, combinado com processos seletivos próprios. É utilizado ainda para o acesso a programas federais, como o Programa Universidade para Todos (ProUni); Sistema de Seleção Unificada (Sisu); Financiamento Estudantil (Fies) e, atualmente, no Ciências sem Fronteiras.

Recentemente também está sendo discutida a utilização do Enem para fins de certificação de conclusão do ensino médio, para alunos maiores de 18 anos e que não concluíram esse nível de escolaridade na idade adequada.

+*Informações*: http://www.inep.gov.br/

Saeb

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) em meados da década de 80, mas só foi aplicado em 1990. Trata-se de uma avaliação externa em larga escala e de sistema. Sua periodicidade é bianual, sempre nos anos impares. Aplicada geralmente no segundo semestre, tem seus resultados divulgados apenas no ano seguinte.

Operacionalizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), mediante empresa contratada, o Saeb abrange escolas públicas e particulares, localizadas na zona rural e urbana. O grupo avaliado corresponde aos alunos da 4ª série (atual 5º ano) e da 8ª série (atual 9º ano) do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, com no mínimo dez estudantes por turma.

Os componentes curriculares avaliados são Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco em resolução de problemas). Em edições anteriores a 2001, outros componentes foram objeto de avaliação, sendo cogitado o retorno de Ciências para a edição de 2013. Utiliza como instrumentos de coleta de dados provas com itens de múltipla escolha e questionários socioeconômicos para alunos, professores dos anos e componentes avaliados, diretores, além de questionário para os aplicadores.

Possui matrizes de referência que reúnem o conteúdo a ser avaliado em cada disciplina e série, descrevendo as competências e habilidades. Seus resultados são expressos na Escala Saeb, uma escala métrica para cada disciplina, que vai de 0 a 350 para o Ensino Fundamental e de 0 a 500 para o Ensino Médio, com interpretação pedagógica por níveis descritos por cortes de 25 pontos nessa escala. A partir de 1995, adotou a Teoria da Resposta ao Item (TRI) para o processamento dos resultados, que são divulgados por vários estratos, dependendo de sua configuração em cada edição.

Em 2005, o Saeb teve uma importante reestruturação, ao ser desdobrado em duas avaliações bienais complementares. Uma é constituída pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), de caráter amostral, abrangendo alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental de escolas privadas e alunos da 3ª série do Ensino Médio de escolas públicas e privadas, de certa forma mantendo a estrutura original do Saeb. A outra é a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil, de caráter censitário, abrangendo as 4ª e 8ª séries do ensino fundamental de escolas públicas (federais, estaduais e municipais), cujos resultados são divulgados por escola.

+*Informações*: http://www.inep.gov.br/ e http://www.mec.gov.br/

Provinha Brasil

Elaborada pelo Inep, em 2008, é distribuída pelo MEC/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para todas as secretarias de Educação, municipais e estaduais. Pode ser aplicada pelo próprio professor da turma ou por outras pessoas indicadas e preparadas pela secretaria, podendo ser, portanto, utilizada para avaliação externa e em larga escala.

Contudo, em seu projeto original, a Provinha deveria ser uma prova padronizada, com itens de múltipla escolha e itens de resposta construída, para diagnóstico do nível de alfabetização, em leitura e matemática, em dois momentos: no início do ano letivo (preferencialmente até o mês de abril) e ao término do ano letivo (até o final de novembro). Sua matriz de avaliação foi construída tendo como referência alunos matriculados na antiga 2ª série, que no mês de abril teriam, no mínimo, um ano e meio de escolarização. Atualmente, o equivalente dessas crianças está no 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos, o que talvez produza alguma alteração no desempenho, mas sobre isso, até o momento, não houve manifestação do Inep.

Possui matrizes de referência para Leitura e Matemática disponíveis *online*. Os resultados podem ser corrigidos pelo próprio professor da turma ou pelo aplicador do teste, utilizando o Guia de Correção e Interpretação de Resultados, em que são descritos os cinco níveis de desempenho.

+*Informações*: http://www.mec.gov.br/

ESTADUAL

Saresp

O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) foi implementado em 1996 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP), com realização anual e censitária para a rede estadual, com possibilidade de adesão de redes municipais e escolas privadas.

Trata-se de uma avaliação externa e de larga escala, operacionalizada por empresa licitada. Além das provas cognitivas, são aplicados questionários com informações sobre características pessoais, socioeconômicas e culturais, bem como a situação escolar, que são respondidos por pais, alunos, professores e gestores do ensino.

No Saresp são avaliados alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio nos componentes curriculares Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza. Na edição de 2007, passou a utilizar a TRI, o que viabilizou a comparação de resultados, disponibilizados com base em relatórios detalhados para cada escola. A interpretação pedagógica é feita de duas maneiras, pela divisão da escala de proficiências de acordo com o objeto de avaliação e com o ano de escolarização. A primeira considera quatro níveis: Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado. A segunda maneira considera Insuficiente, que corresponde ao Abaixo do Básico; Suficiente, que corresponde ao Básico; Adequado e Avançado, coincidindo com a maneira anterior.

+*Informações*: http://www.educacao.sp.gov.br/

MUNICIPAL

Prova São Paulo

Criada em 2005, pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), foi aplicada pela primeira vez em 2007. É uma avaliação externa e de larga escala, com periodicidade anual e duração que varia de dois a três dias, de acordo com o ano da aplicação.

É censitária para alunos dos seguintes anos: 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos ou 4º ano do ciclo I do Ensino Fundamental de oito anos; 3º e 4º ano do ciclo I PIC; alunos do 1º ano do ciclo II, que no ano anterior tiveram proficiência abaixo de 150 em Língua Portuguesa, 2º ano do ciclo II e 4º ano do ciclo II. É amostral para alunos do: 4º ano do ciclo I do Ensino Fundamental de nove anos ou 3º ano do ciclo I do Ensino Fundamental de oito anos, alunos do 1º ano do ciclo II, novos ou que no ano anterior obtiveram proficiência maior ou igual a 150 em Língua Portuguesa; e 3º ano do ciclo II.

Os componentes curriculares avaliados de 2007 a 2010 foram Língua Portuguesa e Matemática. Já em 2011 e 2012, foram Língua Portuguesa (leitura e produção de texto), Matemática e Ciências Naturais. Além da prova com itens de múltipla escolha, é composta por questionários de hábitos de estudo, para os alunos; socioeconômico para os pais; e questionários para professores, coordenadores pedagógicos, diretores de escola e supervisores escolares.

Cada edição é operacionalizada por empresa contratada por meio de concorrência pública. Apresenta uma matriz de referência para a avaliação do rendimento escolar do

Ensino Fundamental, baseada na escala de proficiência do Saeb, o que permite comparação com outras redes de ensino.

Utiliza a Teoria Clássica de Testes (TCT) e a TRI para análise dos resultados, que são disponibilizados para as unidades educacionais a partir de relatórios gerais e boletins individuais dos alunos.

+*Informações*: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/default.aspx

Prova da Cidade

Foi criada em 2009 pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP), por meio do Núcleo de Avaliação Educacional e da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica. Sua periodicidade é anual, com aplicação semestral. A SME envia para as escolas os seguintes materiais: guias de aplicação, de Correção, e de Digitação; e orientações para análise das planilhas de respostas.

Trata-se de uma prova padronizada e de larga escala, cujas propostas de elaboração, aplicação, correção e intervenção estão mais próximas dos profissionais atuantes nas escolas. Uma estratégia utilizada para essa aproximação foi a organização de oficinas de itens. No entanto, pelo uso da TCT para o processamento dos resultados, não permite a comparação com outras redes de ensino tampouco entre edições diferentes.

Todos os alunos de uma turma respondem a um mesmo conjunto de itens. O instrumento é composto de prova de múltipla escolha e itens de resposta construída. Porém, em 2012 não houve produção de texto. Os componentes curriculares avaliados são Língua Portuguesa e Matemática.

Para o conjunto da RME-SP, a Prova da Cidade ainda é uma avaliação é de caráter amostral, visto que a participação de escolas se dá por adesão. O grupo avaliado corresponde ao: 2º, 3º e 4º ano do Ciclo I, além do 3º e do 4º PIC, e 1º, 2º, 3º e 4º ano do Ciclo II.

A correção de itens de respostas construídas é feita pelos professores, conforme critérios propostos pelo Núcleo de Avaliação Educacional. São divulgados relatórios de resultados das escolas por Diretoria Regional de Ensino (DRE); boletins dos alunos por DRE; e boletins bimestrais comparativos dos alunos também por DRE.

+*Informações*: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/default.aspx

Sondagem do nível de alfabetização

Por iniciativa da Diretoria de Orientação Técnica (DOT), para os anos iniciais do Ensino Fundamental, os coordenadores pedagógicos organizavam instrumentos para levantar o nível de alfabetização dos alunos. Nestes termos, a Sondagem, como é chamada, constitui-se em uma avaliação externa, porém sem prova e procedimentos padronizados, o que compromete as tentativas de comparações entre escolas.

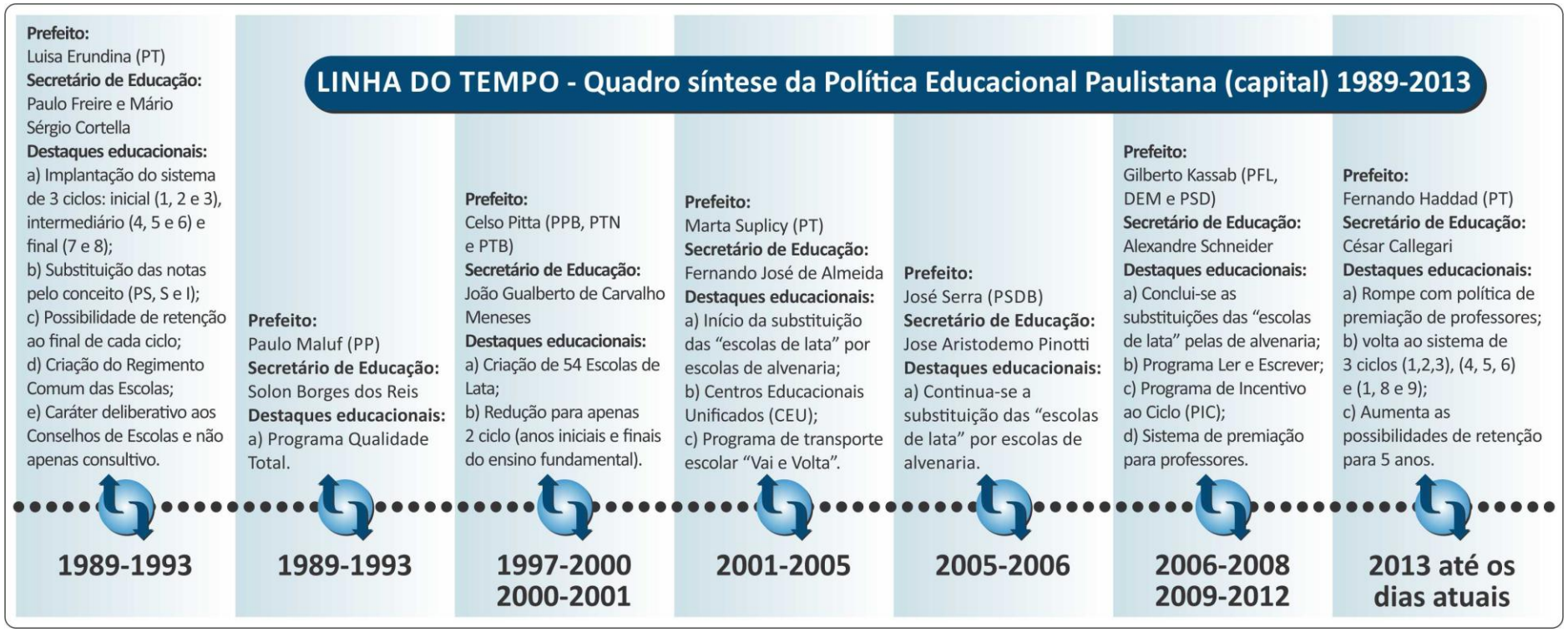
Para efeito dos resultados, os alunos são classificados em:

1-pré-silábico;

2-silábico sem valor sonoro;

3-silábico com valor sonoro;

4-silábico-alfabético;

5-alfabético.

LINHA DO TEMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL PAULISTANA (1989-2013)