

USOS DE AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA EM ÂMBITO ESCOLAR

Vandré Gomes da Silva – FCC/UNISANTOS

Agencia(s) Financiadora(s): FCC e Fundação Itaú Social

A penetração das avaliações em larga escala de desempenho discente junto a diversas redes de ensino público aponta uma tendência inequívoca de consolidação desse tipo de política educacional. Em maior ou menor grau se observam diversas ações vinculadas às avaliações externas, desde a ampla divulgação dos resultados ao conjunto da sociedade até a premiação de agentes escolares tendo como um de seus critérios as notas obtidas por escolas.

A introdução maciça desse tipo de avaliação nos países, em especial a partir dos anos 1990, acompanhou uma agenda e tendência internacionais já consolidadas que enxergam nesse tipo de ação uma forma de se aferir a qualidade e a efetividade dos sistemas educacionais. Ainda que o termo qualidade no campo educacional possua diversos significados e comporte diferentes dimensões (Dourado, 2007; Silva, 2008), o fato é que tais avaliações rapidamente se associaram à ideia de qualidade, limitando-a aos resultados obtidos pelos alunos. Assim, não é estranho o argumento de que essas avaliações seriam a própria tradução de uma política educacional (Oliveira, 2000; Souza, 2003) cujo alcance ainda carece de avaliação mais ampla e diversificada quanto ao seu potencial indutor de transformação e maior qualificação do trabalho escolar.

Em meio ao esforço de se investigar e buscar descrever eventuais tipos de apropriação de resultados desencadeados por sistemas de avaliação externa, a primeira impressão é a de que qualificar tais usos como *instrumentos* ou *políticas de gestão* no âmbito do processo decisório de Secretarias de Educação (Souza e Oliveira 2010; Bonamino e Souza, 2012; Brooke e Cunha, 2010) parece não abranger, em profundidade, outras formas de utilização dessas avaliações e seus resultados, sobretudo quando praticadas no cotidiano escolar.

Como destaca Vianna (2003), as avaliações, além das características normais relacionadas a diversos tipos de validade (conteúdo, preditiva e de construto), devem ter, necessariamente, *validade consequencial*. Assim, parece fundamental que os resultados das avaliações cheguem às escolas, aos educadores e a toda a comunidade educacional, não devendo ficar restritos apenas aos setores técnicos das Secretarias de Educação. As eventuais implicações dos instrumentos de avaliação externa utilizados e

as expectativas nele depositadas demandam a verificação de sua *validade consequencial* a partir dos efeitos que a avaliação externa pode despertar no pensamento, nas atitudes e na ação dos diversos interessados, em especial dos agentes escolares. Abre-se, assim, outra perspectiva de análise e intervenção ao investigarmos a recepção desse tipo de avaliação por parte de atores escolares e a pertinência de sua apropriação e uso em um sentido mais pedagógico, uma questão ainda pouco explorada na literatura nacional.

Reconhecendo a profusão de diversos tipos de avaliações externas protagonizadas por diversas secretarias municipais de educação (Souza, Pimenta e Machado, 2012), o presente estudo busca caracterizar uma tipologia de usos de avaliações em larga escala em ambiente escolar, objetivada através da recepção desse tipo de política educacional por parte de agentes escolares (professores, coordenadores e diretores escolares). A opção pela apresentação desse trabalho no âmbito do GT de Sociologia da Educação se circunscreve ao fato de esse grupo de trabalho acolher no âmbito da ANPED, as pesquisas e estudos que abordam, de diferentes formas, as avaliações em larga escala de desempenho discente praticadas no Brasil.

O escopo maior da pesquisa - da qual esse trabalho foi retirado¹ - investigou especificamente os usos das avaliações externas no âmbito de quatro sistemas de ensino público do país: a rede estadual do Espírito Santo e as redes municipais de São Paulo (SP), Sorocaba (SP) e Castro (PR)². Essas redes de ensino, no âmbito de suas distintas políticas de avaliação, laçam mão dos mesmos modelos metodológicos adotados pelas avaliações nacionais disponíveis, em especial a Prova Brasil, em meio a contornos e desenhos distintos conforme a organização e linhas de gestão adotadas.

Como opção metodológica no âmbito de uma pesquisa de caráter exploratório (Babie, 1999; Deslauriers e Kerisit, 2008) foram selecionadas três Secretarias de Educação que possuem sistemas próprios de avaliação em larga escala – o que de alguma forma denota uma preocupação institucional em relevar e avaliar o desempenho cognitivo de seus alunos. Como contraponto, foi investigada também uma Secretaria de

¹ Os dados parciais aqui apresentados são fruto de pesquisa maior em torno dos usos que se tem feito dessas avaliações em larga escala, bem como dos próprios modelos de avaliação adotados em relação ao seu potencial pedagógico como subsídio direto ao trabalho realizado em âmbito escolar. A coleta de dados foi realizada em entre março de 2011 e maio de 2012.

² A orientação da escolha dessas Secretarias de Educação se deu em função do desenho de suas políticas de avaliação e não a partir de seus resultados em seus sistemas próprios ou mesmo nas avaliações nacionais. Como se sabe, resultados considerados bons ou a sua melhora gradativa ao longo de várias ondas de avaliação podem ser influenciados por diversos fatores extraescolares (e.g. Brooke & Soares, 2008) não se constituindo necessariamente em um efeito direto ou principal, por exemplo, de uma política orientada pelos usos dessas avaliações.

Educação que não possui um exame próprio em larga escala nesses moldes (Sorocaba-SP), mas que conta com uma política de avaliação externa formulada a partir dos resultados disponíveis através de outras avaliações em larga escala como o SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – sob a responsabilidade da respectiva Secretaria Estadual de Educação.

Em distintos níveis de investigação (gestão central, instancias intermediárias e escolas) além da coleta de documentos, diversos atores foram entrevistados individual e coletivamente, como secretários de educação, técnicos pedagógicos, coordenadores regionais, supervisores de ensino, gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores. Em cada secretaria de educação foram investigadas quatro escolas e entrevistados, em cada uma dessas unidades, entre cinco e sete profissionais³. Necessariamente participaram do estudo em âmbito escolar o diretor da unidade, o coordenador pedagógico e, ao menos, dois professores de anos e disciplinas efetivamente avaliadas.

Em meio às limitações metodológicas impostas por pesquisas exploratórias como essa, não se pretende generalizar os resultados apresentados a partir dos objetivos específicos desse trabalho, mas indicar possíveis tendências em relação à apropriação por parte de agentes institucionais escolares em torno desse tipo de política educacional, assim como destacar o significado e sentido específicos das experiências regionais aqui abordadas.

No cenário educacional brasileiro, diversos sistemas locais de avaliação tem demonstrado, além de uma característica diagnóstica inerente, a pretensão de ao produzir resultados de desempenho discente por escolas, propiciar algum tipo de consequência nesse âmbito e/ou a seus profissionais. Nesse sentido, as avaliações classificadas de *segunda geração* seriam vinculadas a consequências de caráter mais simbólico em função da divulgação e apropriação dos resultados pelos pais de alunos e demais segmentos da sociedade de modo geral e, evidentemente, pelos próprios agentes escolares segundo classificação estipulada por Sousa e Bonamino (2012). Normalmente, nos estudos sobre o tema, esse tipo de política de avaliação é chamada *low stakes* ou de *responsabilização branda* (Brooke, 2008). A Prova Brasil – feita em âmbito federal - e

³ Em função dos limites desse trabalho abstermo-nos de divulgar os ricos excertos das falas dos atores institucionais entrevistados em favor de uma exposição o mais detalhada possível da compilação e análise dos dados coletados.

os sistemas de avaliação implementados em Castro-PR e São Paulo-SP seriam exemplos de avaliação de *segunda geração*.

Já as avaliações de *terceira geração* estariam relacionadas às chamadas políticas de *responsabilização forte* ou *high stakes* que envolveriam, além da divulgação dos resultados aferidos, também sanções ou recompensas estabelecidas a partir dos desempenhos obtidos por alunos e escolas, em grau e diversidade variados. Uma ação de gestão nesses moldes implicaria algum tipo de consequência material a escolas e professores (Brooke, 2008). No Brasil, o exemplo mais contundente desse tipo de política seriam os processos de bonificação ou premiação de escolas e professores mediante os resultados obtidos, como se verificou no caso da Rede Estadual do Espírito Santo.

Evidentemente, determinados tipos de usos das avaliações podem gerar efeitos diversos a depender dos contornos e pressupostos das ações implementadas, o histórico e características dos sistemas de ensino em que são realizados, o sentido que adquirem tais ações ao longo do tempo e, em última instância, pelos tipos de resultados obtidos pelos alunos fortemente influenciados por suas condições sociais e econômicas de origem (Brooke & Soares, 2008).

Independente das motivações que as políticas de avaliação em larga escala tenham, diferentes objetivos e expectativas atreladas às avaliações externas podem se apresentar como dois lados de uma mesma moeda, ou seja, melhorar progressivamente os resultados implica – de alguma forma - em tentar modificar e aperfeiçoar práticas de ensino e modos de organização escolares.

Nas diferentes redes de ensino pesquisadas foi possível identificar uma crítica comum de seus gestores em relação à demora na divulgação dos resultados da Prova Brasil, bem como em relação ao desenho em que ela é realizada. Assim, destacam-se algumas justificativas para a elaboração dos sistemas próprios de avaliação externa e/ou adoção de outras avaliações externas ao invés da Prova Brasil: 1) o caráter censitário e anual das avaliações externas promovidas pelas redes de ensino estudadas; 2) a possibilidade de detalhar e trabalhar os dados nas escolas com maior rapidez e agilidade; 3) a amplitude dos anos/séries avaliadas pelo modelo de avaliação adotado pelas redes de ensino e; 4) a possibilidade de identificação nominal dos resultados de cada aluno a partir de alguns desenhos de avaliação adotados.

A partir de diferentes desenhos avaliativos e características peculiares das redes de ensino que condicionam os de uma avaliação em larga escala, foi possível caracterizar – em especial através da percepção de seus atores - a apropriação e eventuais efeitos das avaliações externas no âmbito escolar, quer sejam provocadas pelas políticas – mais ou menos efetivas - implementadas pelas instancias centrais de gestão ou como fruto de uma apropriação autônoma e mais autoral protagonizada pelas próprias equipes escolares. Buscou-se, assim, um mapeamento – sob perspectiva qualitativa - dos diversos tipos de uso das avaliações externas identificados nas quatro redes de educação pesquisadas em meio a um dos objetivos principais declarados pelos gestores das quatro Secretarias de Educação investigadas: o de que os resultados gerados devem se converter em subsídio e instrumento de ação direta por parte dos próprios agentes escolares.

Entretanto, de acordo com o tipo de organização e condições em que se dá a execução dessas políticas, não se deve concluir que as ações propostas ao nível central sejam automaticamente absorvidas e executadas integralmente pelas unidades escolares. Foi comum encontrarmos escolas que possuem uma considerável autonomia na maneira de incorporar e encaminhar certas demandas provenientes dos níveis central e ou/intermediário de gestão, não se constituindo apenas em meras executoras de orientações e deliberações externas, mas sendo elas próprias instâncias de reação e reinterpretção do conjunto legal e normativo de que são alvo (MARTINS, 2008).

De qualquer forma, foi possível apreender um padrão comum de recepção das avaliações externas por parte tanto de gestores e técnicos das instancias centrais da Secretaria de educação, como pela maioria de agentes escolares entrevistados, foco precípua desse estudo. Isto é, uma alegada restrição e contrariedade por parte desses atores institucionais nos momentos de implantação e início da política de avaliação em suas redes de ensino e o arrefecimento dessa percepção ao longo do tempo, provocado pela apropriação das avaliações naquilo que podem fornecer de informações uteis e pertinentes ao trabalho pedagógico realizado. Isto não configura, necessariamente, o desaparecimento de eventuais críticas às avaliações em larga escala, mas a sua sensível diminuição e/ou modificação tendo em vista o mérito que as informações e dados que disponibilizam parecem despertar junto a maior parte dos professores, coordenadores pedagógicos e diretores escolares entrevistados em cada uma das

Tipologia de usos das avaliações externas em larga escala

Este estudo distingue dois agrupamentos de usos que informam a organização da tipologia aqui apresentada elaborada a partir da percepção de diversos agentes institucionais entrevistados e documentos coletados. O primeiro grupo refere-se ao tipo de apropriação da avaliação externa que é atrelado ao próprio desenho de avaliação adotado, em especial os referências em que está baseada. É o caso, por exemplo, da utilização dos descritores da matriz de avaliação para elaboração do planejamento docente individual. Uma atividade como essa é realizada de forma independente dos resultados divulgados a cada onda de avaliação. Já O segundo grupo classificatório refere-se à apropriação dos resultados efetivamente realizada a cada edição da avaliação realizada. A identificação de erros mais frequentes praticados pelos alunos observados pode ser tomado como exemplo desse segundo agrupamento.

Os tipos aqui elencados não podem ser tomados como um grupo fixo ou hierárquico de usos, mas como um conjunto de exemplos em torno do que algumas escolas e seus atores institucionais estão fazendo a partir das políticas de avaliação externa praticadas em suas redes de ensino. Assim, essa classificação não foi estipulada em função da frequência ou intensidade – bastante heterogêneas - dos usos verificados, mas a partir da sua ocorrência em uma ou mais escolas e por um ou mais professores denotando à apresentação de cada tipo de uso um caráter genérico, não estando atrelado a uma ou mais redes e/ou escolas, necessariamente.

Grupo 1 - Usos a partir do desenho da avaliação adotado nos sistema de ensino.

- **Realização de provas simuladas.** A definição do termo “prova simulada” é aqui compreendida como toda avaliação ou prova organizada pela rede de ensino, equipe escolar ou mesmo de um professor individualmente inspirada no desenho da avaliação externa. As semelhanças se concentram em sua forma e/ou conteúdo, com a intenção de imitá-la.

Trata-se aqui de uma prática recorrente nas escolas pesquisadas e certamente um tipo de apropriação que tem se destacado na escassa literatura nacional sobre usos da avaliação por professores e escolas . Contudo, a proposição dos chamados simulados e

correlatos não é homogênea, variando, por exemplo, quanto a sua periodicidade, seu formato e os anos/séries e disciplinas em que são aplicados.

O formato adotado pode ser proposto tanto pela rede de ensino, como pela equipe escolar ou mesmo pelos professores individualmente. No que se refere à elaboração das questões, podem ser inspiradas nos formatos adotados pelas avaliações externas ou, o que é mais comum, utilizar os próprios itens que, em algum momento, foram aplicados em edições passadas de avaliações em larga escala. Vale destacar aqui que o próprio Ministério da Educação parece incentivar a prática dos chamados “simulados” ao disponibilizar, em seu sítio eletrônico, uma página denominada “Simulado Prova Brasil 2011”⁴.

De modo geral, foram verificados dois objetivos de usos distintos, ainda que não excludentes, para a utilização dos simulados: 1) treinar os alunos para o preenchimento do gabarito e das rotinas específicas da avaliação externa; 2) identificar os conhecimentos que precisam ser melhor trabalhados em sala de aula. O primeiro objetivo, e o mais relatado pelo conjunto de entrevistados, diz respeito à possibilidade, treinar os alunos na realização das provas, sobretudo no que se refere ao preenchimento do gabarito e das rotinas específicas no dia da avaliação externa (tempo de prova, professor aplicador, caderno de perguntas e folha de respostas, etc.).

O segundo objetivo manifestado pelas equipes escolares foi a da utilização do simulado para a identificação de conhecimentos que necessitam de um maior aprofundamento junto aos alunos. Embora em menor intensidade e frequência que o primeiro, este objetivo também foi manifesto na maior parte das escolas investigadas e revela um maior potencial pedagógico relacionado ao fato de se disponibilizar, em um espaço reduzido de tempo, os resultados alcançados pelos alunos via simulado, proporcionando informações relevantes para o planejamento das atividades docentes, semelhante a uma sondagem ou avaliação diagnóstica.

Além disso, quando planejados coletivamente, os simulados parecem contribuir para uma ampla discussão da equipe escolar em relação aos conhecimentos que devem ser privilegiados em determinados anos/séries, além do fato de os simulados terem seus

⁴http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16640&Itemid=1109. Acesso em 22/02/2012.

resultados disponibilizados rapidamente se compararmos o tempo que costuma levar a chegada dos resultados das avaliações em larga escala nas escolas.

- **Alterações na concepção/forma de avaliação da aprendizagem dos professores.**

Foi possível verificar em diversas escolas pesquisadas, alterações nas concepções e nas próprias formas de avaliação da aprendizagem empregadas em sala de aula pelos docentes, inspiradas nos tipos de questão presentes nas avaliações externas.

Os modelos de prova e de questões adotadas nas avaliações externas parecem se constituir como uma referência importante para diversos docentes e abrangem desde a modificação na reformulação das questões dissertativas tradicionalmente utilizadas nas avaliações cotidianamente praticas em sala de aula até a transposição direta do desenho de avaliação externa no processo avaliativo elaborado pelos professores, com o emprego de questões de múltipla escolha.

- **Planejamento de atividades de acordo com os descritores ou matriz de referência da avaliação externa.** O planejamento de atividades utilizando-se dos descritores ou das matrizes de referência das avaliações externas é uma prática aparentemente recorrente em diversas escolas pesquisadas, muito embora tenham sido relatadas dificuldades nessa aplicação.

De fato, verificou-se que em duas das quatro redes pesquisadas há indícios de uma orientação, seja ela da própria Secretaria ou mesmo por parte de alguns diretores e coordenadores pedagógicos, para que os professores elaborem seus planejamentos empregando os descritores e/ou as matrizes de referência das avaliações externas nas disciplinas avaliadas de Português e Matemática. Contudo, tais orientações parecem ser mais assistemáticas e não foram reguladas por qualquer portaria ou norma escrita.

Nas redes escolares sem um currículo claramente definido, ou que o tenham elaborado a partir da consolidação de uma política de avaliação externa, foi mais comum a apropriação por parte dos atores escolares de um vocabulário típico do campo avaliação, como a utilização do termo “descritores”, por exemplo.

Grupo 2. Usos a partir dos resultados divulgadas da avaliação externa.

- **Análise dos resultados da avaliação externa.** De maneira geral, pode-se verificar a emergência de um tipo de uso relacionado propriamente à *análise dos resultados*

aferidos, em todas as escolas pesquisadas. Nesses termos, a *análise* é aqui compreendida como pré-condição para os outros usos das avaliações como uma forma de apropriação dos resultados – de diversas formas e em graus variados de intensidade –, mesmo que essa prática acarrete pouca ou nenhuma consequência ou ação concreta tomada a partir deles, como se verificou em determinados casos.

Ao receber os boletins de resultados, professores e gestores escolares, procuram dar significado a esse material de acordo com seus conhecimentos acerca das avaliações externas. É importante considerar que a realização da análise dos resultados está fortemente condicionada ao formato dos boletins ou relatórios fornecidos pelas secretarias de educação, constituindo-se, na maior parte dos casos, uma espécie de diagnóstico escolar mais ou menos detalhado.

De modo geral, foram identificadas cinco possibilidades de *análise dos resultados* das avaliações nas escolas pesquisadas. Seriam elas: 1) Identificar, a partir dos resultados da avaliação externa, os alunos com baixo desempenho; 2) Identificar os conteúdos/temas a serem enfatizados prioritariamente com os alunos; 3) Realizar um acompanhamento do desempenho dos alunos/turmas ao longo do tempo; 4) Identificar os erros mais frequentes nos itens das provas; 5) Autorreflexão dos agentes institucionais a partir dos resultados em relação à abordagem dos conteúdos que ministram e/ou seus procedimentos de ensino.

• **Uso dos resultados das avaliações externas como critérios para a formação de grupos de alunos.** O uso dos resultados das avaliações externas para a formação de turmas foi relatado em todas as redes de ensino pesquisadas, dos quais se depreende duas possibilidades distintas. A primeira diz respeito ao encaminhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem para as turmas de reforço e/ou de recuperação paralela, nos casos em que é possível a identificação do desempenho individual do aluno. A segunda refere-se à organização de turmas no início do ano letivo. No entanto, os resultados das avaliações não se configuram em único critério para a seleção dos discentes nesse tipo de ação. Nesses casos costumam-se empregar também outros critérios, como as próprias avaliações que professores realizam em sala de aula e suas impressões quanto ao desempenho dos alunos.

A organização das salas de reforço/ recuperação paralela também é diversa entre as redes. A depender desse contexto essas turmas funcionam entre uma e três vezes por semana, no contra turno escolar, ou então, são constituídos horários específicos no turno

normal das aulas em que os alunos identificados com mais dificuldades são agrupados para o desenvolvimento de atividades específicas de reforço escolar.

Em relação segunda modalidade de uso relacionada a essa categoria, observou-se a utilização dos resultados das avaliações externas para a separação de alunos com níveis distintos de proficiência, sendo constituídas turmas a partir de critérios de homogeneidade dos desempenhos obtidos. Embora tenha sido defendida por alguns dos entrevistados, tal prática não raro pode desencadear efeitos indesejáveis no cotidiano escolar, como um tratamento aligeirado ou até preconceituoso em relação às turmas de antemão rotuladas como de desempenho inferior. Essa percepção ajuda a explicar, em parte, as controvérsias em torno desse tipo de ação no interior das escolas – e mesmo entre os gestores dos sistemas de ensino e a busca, também a partir dos resultados das avaliações externas, de agrupamentos estrategicamente distribuídos de forma heterogênea em algumas escolas.

- **Diversificação e/ou intensificação de atividades pedagógicas.** A apropriação dos resultados das avaliações externas parece ter provocado, na maior parte das escolas pesquisadas, uma mudança perceptível nas rotinas pedagógicas ao favorecer novos direcionamentos a certas tarefas que já vinham sendo realizadas. Assim, destaca-se uma diversificação das atividades pedagógicas desenvolvidas com os alunos, notadamente diferentes daquelas usualmente feitas em sala de aula.

Por outro lado, determinadas atividades já presentes na prática docente foram mais enfatizadas a partir de resultados considerados não satisfatórios. Um exemplo de prática mais intensificada é a *lição de casa*. Nesse caso os alunos acabam realizando mais tarefas desse caráter que priorizam determinados conteúdos que possam ser melhor trabalhados e apreendidos, uma vez diagnosticados.

- **Exposição dos resultados aos alunos e pais.** Em algumas escolas e/ou redes de ensino foi identificada a exposição dos resultados das avaliações externas a pais e alunos. Em relação à apresentação dos resultados para os alunos, verifica-se, que tal prática vem acompanhada de duas justificativas principais. A primeira refere-se à sensibilização ou então, a cobrança que professores e gestores das unidades declaram fazer em relação aos seus alunos e desempenhos por eles apresentados. A segunda justificativa refere-se à exposição destes resultados no intuito de mostrar aos discentes suas principais dificuldades e aspectos que precisam de aprimoramento.

Em uma das redes de ensino, especificamente, se verifica um modelo diferente de exposição dos resultados aos pais, realizado diretamente pela gestão central da Secretaria em um primeiro momento. Isso acontece com envio, por correio, de um boletim individual dos resultados na Prova São Paulo diretamente às famílias. Evidentemente, esse procedimento não exclui outras ações que as escolas, de forma autônoma, possam realizar para informar e discutir como as famílias os resultados e seus possíveis significados e desdobramentos.

- **Elaboração de Plano de Ação Escolar.** A utilização dos resultados das avaliações externas para formulação de *Plano de Ação escolar* e correlatos – como a proposta pedagógica da escola - se constitui em uma prática na maior parte das escolas. A realização desses planos costuma se dar a partir de uma demanda explícita das Secretarias de Educação, ainda que sem parâmetros muito claros, restando às escolas a escolha de como e plano será elaborado e executado.

- **Cobrança e/ou reconhecimento interno às escolas a partir dos resultados.** A introdução das avaliações externas no cotidiano escolar parece propiciar, na maior parte das escolas, um clima misto de cobrança e reconhecimento a partir dos resultados divulgados. Não se pode desconsiderar que tais atitudes são, em boa medida, reflexo das demandas, mais ou menos efetivas, exercidas pelas Secretarias de Educação e suas instâncias intermediárias de gestão. Contudo, deve-se reconhecer certa autonomia das unidades escolares em criar formas próprias de pressão, mas também de incentivo, conforme o interesse e nível de apropriação dos gestores escolares, assim como da própria equipe docente. Foram encontrados desde cobranças diretas e alertas de diretores e/ou coordenadores pedagógicos da necessidade de os resultados melhorarem até formas de cobrança mais sutis – assim compreendidas por alguns entrevistados – como a exposição de resultados nas salas de professores.

Confirmando uma hipótese inicial, percebe-se um tipo de cobrança que parece assumir, em alguns casos, um tom de culpabilização em relação aos resultados direcionada aos professores responsáveis pelas disciplinas e/ou anos avaliados.

No limite dessa pesquisa não foi possível avaliar com precisão os efeitos dessas cobranças, apenas indicar a sua presença na maior parte das escolas, muitas vezes atreladas à justificativa de que isso pode “motivar” ou “provocar” a equipe docente na busca de melhores resultados. Ainda que em menor grau, alguns dos profissionais

entrevistados externaram o reconhecimento e/ou elogio do trabalho realizado por professores a partir dos resultados.

Também é possível admitir que o tom de cobrança ou mesmo de incentivo em função da avaliação externa esteja atrelado a outros argumentos ou então, que seja realizado no âmbito da própria análise dos resultados. Nesse sentido, a força da repercussão e eventuais efeitos – positivos ou negativos – dessas cobranças ficam diluídos em meio à organização interna da escola, à capacidade de pressão diminuta de equipes gestoras em relação ao trabalho docente e ao sentido que a análise e imersão nos dados acaba desencadeando em detrimento desse tipo de procedimento.

- **Formação continuada de professores.** Em escolas de duas das redes municipais de ensino pesquisadas emergiu um tipo de uso dos resultados voltado à formação continuada de professores a ser realizada nos horários de trabalho coletivo. Essa formação, que acontece no interior das escolas, seria caracterizada por um conjunto de atividades organizadas e implementadas pela própria equipe de gestão escolar a partir dos resultados da avaliação em larga escala.

Ainda que se possa tomar os momentos de formação continuada como uma espécie de desdobramento da análise dos resultados, a sua caracterização em uma categoria própria se justifica por indicar que a análise feita no âmbito escolar não raro demanda informações e estudos adicionais podendo provocar uma ação distinta nesse sentido. Contudo, essa formação continuada está condicionada à existência de momentos coletivos na jornada docente, coordenados de forma organizada e concatenada, em especial pelo papel exercido pelo coordenador pedagógico.

Algumas considerações

As diversas formas encontradas por escolas e professores em torno do uso das avaliações externas indicam, de certa forma, seu potencial pedagógico e sua crescente aceitação como um instrumento útil ao trabalho escolar. Contudo, algumas lacunas nos mecanismos de monitoramento e apoio escolar e o caráter recente de adoção desse tipo de política educacional no cotidiano de professores e escolas podem desencadear algumas formas de apropriação discutíveis.

Como exemplo citamos o eventual abuso na adoção dos chamados *simulados*, quando se pretende que a sua realização em demasia possa proporcionar, por si só, o aumento gradativo dos resultados – algo que se refere, sobretudo, ao tipo de ensino ministrado e aprendizagens adquiridas durante todo um trabalho e não a uma esperada e, provavelmente, pouco profícua “técnica de se fazer provas”. Assim como o tratamento de uma febre não se resume ao uso contínuo de termômetros, os simulados não serão responsáveis pelo incremento automático dos resultados. Não obstante, de acordo com os dados disponíveis os simulados podem se converter em um tipo de instrumento diagnóstico de escolas e professores que pode auxiliar de forma mais rápida e ágil a reorientação e adequação das atividades de ensino.

Além da identificação de diversos tipos de usos, foram analisados alguns fatores que favorecem ou dificultam a apropriação das avaliações nas unidades escolares tais como: a opção em adotar um sistema próprio de avaliação e o desenho de avaliação externa adotado; a abrangência e estrutura organizacional das Secretarias de Educação; o tipo de acompanhamento trabalho escolar existente; a relação entre a avaliação externa e o currículo; a formação para a compreensão e uso dos resultados; e algumas características do trabalho pedagógico realizado nas escolas.

Ainda que tais condicionantes não tenham sido objeto desse trabalho, destacamos aqui algumas características que chamam a atenção naquilo que podem favorecer um maior apropriação das avaliações externas em âmbito escolar, como o desenho da política de avaliação adotada e de forma especial, a estratégia de divulgação dos resultados. Duas perspectivas bastante distintas emergiram na pesquisa: desenhos de avaliação externa que procuram divulgar ao conjunto da sociedade os resultados aferidos por suas escolas e os sistemas que optam em divulgar os resultados apenas às escolas, de forma individualizada. Embora tais perspectivas não tenham sido objeto de uma análise mais detida, diversos atores escolares e mesmo gestores de Secretarias de Educação afirmaram o sentimento de desconforto em relação à divulgação ampla - e, não raro, superficial - dos resultados.

Essa opção em divulgar ou não os resultados ao conjunto da sociedade não se confunde em fazer chegar os resultados a cada unidade escolar, como observado em todas as quatro redes de ensino pesquisadas. Nesse sentido, se destaca o caráter mais pedagógico e instrutivo de alguns relatórios de resultados enviados às escolas, o que

parece favorecer bastante a interpretação inicial dos dados e a compreensão do potencial pedagógico das avaliações externas.

É notório o esforço de gestores educacionais para que as avaliações externas possam, cada vez mais, ser apropriadas e utilizadas como um instrumento pedagógico útil e pertinente ao trabalho de escolas e professores. Entretanto, as formas de apropriação e uso verificadas nas escolas parecem guardar uma relativa independência em relação aos níveis central e intermediário de gestão das Secretarias de Educação. Parece não haver, assim, uma maior clareza, por parte das secretarias de educação, quanto ao detalhamento em torno das possíveis formas de utilização da avaliação e de seus resultados nas unidades escolares, em que pese os diferentes tipos de apropriação das avaliações externas registrados.

Apesar de os sistemas de ensino pesquisados destacarem a apropriação da avaliação externa pelas escolas como um dos objetivos dessa política, foi possível perceber lacunas em relação às ações de formação, mais específicas, voltadas a esse fim. Embora tenham sido obtidos alguns relatos sobre a ocorrência de momentos de formação junto às equipes escolares acerca das avaliações externas, na maioria dos casos se tratavam de ações direcionadas prioritariamente aos aspectos diretamente relacionados às etapas de aplicação da avaliação, a eventuais esclarecimentos quanto à metodologia adotada ou a divulgação dos seus resultados. Esses tópicos, embora importantes, não se confundem com o desafio adicional de se pensar, discutir e deliberar em relação que pode ser feito com os resultados e como o desenho do sistema de avaliação adotado pode ser relacionado à prática docente.

De fato, não foram poucos os relatos – de diferentes atores institucionais entrevistados – que explicitam certa insegurança na apropriação das avaliações externas, como também a necessidade de se conhecer mais e melhor esse instrumento naquilo que pode fornecer como subsídio ao trabalho pedagógico, especificamente. De algum modo isso ajuda a compreender a autonomia didática que escolas e professores já possuem para a criação de uma diversidade de usos, dos quais alguns tendem a ser bastante pertinentes e outros, recomendam cautela e análise em sua adoção.

Ainda que se observe diversos avanços na implantação e execução de uma política de avaliação, se constata, de forma generalizada, a falta de um mapeamento detalhado em torno de quais usos das avaliações externas estão sendo feitos nas unidades escolares, as formas empregadas nisso e o quanto essa apropriação foi

motivada por uma ação de caráter mais sistêmico. De modo inverso é preciso saber e refletir a respeito daquelas escolas e seus profissionais que mal tomam conhecimento de suas notas e o que as avaliações externas podem significar e auxiliar em seu trabalho cotidiano.

Por fim, não se pode desconsiderar, como uma espécie de apropriação e uso das avaliações, o clima gerado pela divulgação dos resultados no cotidiano escolar a partir de uma cobrança, tanto interna – por parte de algumas equipes gestoras – quanto externa à escola – feita por gestores e técnicos das Secretarias de Educação. Por outro lado, também foi relatado o reconhecimento do trabalho realizado por escolas e/ou professores a partir da divulgação de resultados. De todo modo, os efeitos eventualmente negativos gerados pela divulgação desse tipo de informação parecem não ter abalado a impressão, externada pela maioria dos entrevistados, da relevância das informações propiciadas pelas avaliações externas na organização e melhoria do trabalho pedagógico, ainda que se reconheçam dúvidas e uma certa dose de insegurança na compreensão e apropriação plenas desse instrumental.

Da mesma forma que diversos elementos presentes na estrutura e gestão das Secretarias de Educação podem determinar a efetividade de uma política de avaliação, a recíproca também é verdadeira. Ao eleger as avaliações externas como uma política educacional estratégica, as Secretarias de Educação investigadas estão cada vez mais atentas a diferentes aspectos que podem favorecer o seu uso em seus diversos segmentos, sobretudo no cotidiano escolar. Parafraseando a perspectiva de Hannah Arendt (2007, p.17) em torno da condição humana, também as unidades escolares são entidades *condicionadas*: “tudo aquilo com o qual elas entram em contato torna-se imediatamente uma condição para sua existência”.

Referencias bibliográficas

ARENDRT, Hannah. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

VIANNA, Heraldo. *Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional*. In *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 28, jul-dez/2003. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, p. 23-38.

BABBIE, E. *Métodos de Pesquisas de Survey*. Tradução Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 2, jun. 2012 . Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php>>

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs). Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BROOKE, Nigel. Responsabilização Educacional no Brasil. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.V.1, nº. 1, pp. 93-109, 2008.

BROOKE, Nigel; UNHA, Maria Amália de A. *A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. In Estudos & Pesquisas Educacionais – n. 2, novembro de 2011 – Fundação Victor Civita, São Paulo.*

DOURADO, L. F; SANTOS, C. A; OLIVEIRA, J. F. *A qualidade da educação: conceitos e definições. Série Documental (INEP), Brasília, v. 24, n. 22, p. 05-34, 2007.*

OLIVEIRA, Romualdo. Reformas educativas no Brasil na década de 90. *In: CATANI, Afrânio; OLIVEIRA, Romualdo (orgs.). Reformas educacionais em Portugal e no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.*

DESLAURIERS, J; KERISIT, M. O delineamento da pesquisa qualitativa *In: A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p.127-153.*

SOUSA, Sandra Zákia; PIMENTA, Claudia; MACHADO, Cristiane. Avaliação e Gestão Municipal da Educação. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 14-36, set/dez. 2012

SOUSA, Sandra Zákia e OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, vol.40, n.141, pp. 793-822, 2010.

SOUSA, Sandra Zákia L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar: *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, jul. 2003.

SILVA, Vandrê Gomes. A narrativa instrumental da qualidade na educação. Estudos em Avaliação Educacional. *Estudos em Avaliação Educacional.V.19. n.40, pp. 191-221, 2008.*

