

USO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS DA ESCOLA*



<http://dx.doi.org/10.18224/educ.v22i1.6524>

Aise Anne Ferreira Silveira**
Luana Costa Almeida***

Resumo: *as avaliações externas estão presentes no cenário educacional e, desde a criação do SAEB, ocupam lugar central nas políticas educacionais. Fruto de pesquisa que analisou o uso dos resultados dessas avaliações na visão dos gestores das escolas municipais de Pouso Alegre/MG, via entrevistas semiestruturadas, o presente artigo problematiza o uso dos resultados anunciados pelos gestores e as ações citadas como exemplos por eles. Ainda que o discurso esteja voltado à melhoria da aprendizagem de forma ampla, usando os resultados sem focar especificamente o melhoramento dos índices, as ações exemplificadas pelos entrevistados se centram na perspectiva de melhoria dos resultados.*

Palavras-chave: *Avaliação Externa. IDEB. Escola.*

A preocupação com a qualidade da educação brasileira vem sendo tema de debate e ponto de discussão no cenário nacional. A preocupação com o direito de acesso, permanência e qualidade do ensino gerou, dentre outras medidas por parte do governo, a implementação das avaliações externas em larga escala.

Dentro do debate acadêmico, as percepções sobre as políticas de avaliação não são consensuais, havendo desde posições de acolhimento e apoio a tais políticas, considerando-as benéficas, quanto visões mais

* Recebido em: 20.06.2019. Aprovado em: 02.04.2019.

** Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Sapucaí-Univás. Professora da rede Estadual de Minas Gerais. *E-mail:* aisisilveira@yahoo.com.br.

*** Pós-Doutora pelo Centro de Estudos da Metrópole-CEM/Cebrap. Doutora em Educação pela Unicamp, com estágio doutoral na Universidade Autônoma de Barcelona-Espanha. Pesquisadora colaboradora no Laboratório de Observação e Estudos Descritivos-LOED FE/Unicamp e no Centro de Estudos Educação e Sociedade – Cedes. *E-mail:* luanaca@gmail.com

pessimistas em relação à sua potencialidade para promoção da melhoria da qualidade educacional. De um lado, está a defesa da positividade das avaliações externas a partir da percepção da indução de melhoria via padronização de currículo mínimo e estabelecimento de metas; de outro, há oposição a elas, a partir da percepção de que não seriam instrumentos capazes de favorecer a construção de uma educação de melhor qualidade exatamente por serem incapazes de lidar com as especificidades das escolas e de estudantes a partir da padronização.

Dentro das propostas governamentais, as avaliações em larga escala são oficialmente anunciadas como um dos principais instrumentos para a elaboração de políticas públicas no direcionamento de metas para as unidades escolares. Na perspectiva que as embasa, objetivam assegurar a qualidade da educação a partir do monitoramento e da cobrança de resultados. Em seu desenho, prevê que a divulgação dos resultados possa mobilizar as escolas a uma ação mais efetiva rumo à melhoria de seu trabalho.

No Brasil, o marco mais conhecido para essas avaliações foi a década de 1990, quando o Ministério da Educação (MEC) implementou alguns programas de avaliação externa, os quais ofereceriam subsídios para o monitoramento das políticas públicas a partir da coleta, da sistematização e da análise de dados e informações referentes a alunos, a professores e a gestores. No tocante à Educação Básica, destaca-se a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Anunciada por seus propositores com o objetivo de melhorar a qualidade educacional, o monitoramento das redes e escolas pela avaliação em larga escala teria a finalidade de que os resultados pudessem mobilizar mudanças que gerassem a melhoria almejada. Nessa perspectiva, a partir de 2005, foram estabelecidas metas bienais a serem atingidas não apenas pelo país como um todo, mas também pelas unidades da federação, pelos municípios e pelas escolas. A lógica adotada pela política é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países participantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), avaliados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

As referidas metas nacionais são calculadas a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para medir a qualidade da educação. Segundo nota técnica do INEP (INEP, s/d), esse índice intenciona ser um indicador nacional

que possibilitaria o monitoramento da qualidade da educação pela população por meio de dados concretos. Não apenas como gerador de diagnóstico, mas como indutor de mudanças ao definir metas individuais intermediárias.

Para Rosistolato e Viana (2014, p. 15), quando se adentra ao campo das políticas de avaliação em larga escala, se encontram duas principais forças políticas. Uma delas representada pelo Estado, que “[...] defende radicalmente as avaliações externas”, e outra, representada pelos sindicatos, que “[...] tendem a negá-las por princípio”, estando distribuídas entre uma ou outra posição e, em nuances entre elas, o posicionamento dos estudiosos da área. Corroborando esta análise, ao investigarem o uso dos resultados dessas avaliações pela gestão do sistema escolar e das escolas, Bauer, Alavarse e Oliveira (2015, p.1378) constataram que há tanto argumentos favoráveis, quanto contrários, sendo os contrários mais abundantes, dentre outras razões, pela indução feita a partir das avaliações em relação à ação das escolas. Segundo os autores, uma importante crítica colocada é a “[...] influência das avaliações sobre o currículo, o trabalho realizado pela escola e, inclusive, sobre as abordagens metodológicas adotadas pelos professores em sala de aula”.

Os sistemas de avaliação foram concebidos com base em um modelo de escola que pressupõe a homogeneização da distribuição do saber escolar e dos níveis socioeconômicos e culturais, trazendo avaliações externas em larga escala, que medem apenas o produto final do processo, sem levar em consideração a heterogeneidade existente nas escolas e o trabalho efetivamente construído por elas. Nesses termos, os resultados tomados como referência são um reflexo opaco do trabalho desenvolvido pelas escolas. Almeida (2014) demonstra que, além das diferenças regionais em termos nacionais, os estudantes têm diferenças socioculturais e econômicas locais que influenciam a aprendizagem.

Nesse sentido, Freitas (2007) alerta que compreender o desempenho de uma escola implica ter alguma familiaridade e proximidade com o seu dia a dia, o que não é possível para os sistemas de avaliação em larga escala, cujo instrumento de coleta de dados está desenhado sem considerar medidas que possam dizer do cotidiano escolar e das especificidades vivenciadas e construídas em cada escola. Crítica que corrobora a percepção de que o resultado da avaliação externa não expressa integralmente os esforços de construção de uma qualidade social que vá além de estratégias para a melhoria nos índices (ALMEIDA; BETINI, 2015).

O USO DOS RESULTADOS PELAS ESCOLAS

Sousa e Oliveira (2010, p. 801) afirmam que “[...] ao realizar determinado processo avaliativo, espera-se, explicitamente, verificar quão distante se está da situação desejável e, a partir daí, definir elementos para modificar a situação em direção ao padrão desejado”. Para que essa modificação realmente ocorra, é preciso que todos os envolvidos estejam dispostos a colaborar e a promover mudanças tomando a realidade da escola como ponto de partida e subsídio primário para a ação.

Pensando nas redes de ensino, Machado e Alavarse (2014) afirmam que é preciso o envolvimento dos profissionais lotados nas Secretarias de Educação, dos gestores escolares, dos professores, dos pais e dos alunos no processo de avaliação, apropriando-se dos descritores e das habilidades avaliados, participando das discussões e, acima de tudo, apoiando-se no desenvolvimento coletivo do processo de ensino-aprendizagem. A partir da divulgação dos resultados alcançados nas avaliações externas e com a corresponsabilidade dos diversos segmentos, cabe às escolas desenvolver novas ações e planejamentos para que as dificuldades apresentadas pelos alunos que participaram das avaliações sejam sanadas e para que o ensino oferecido seja de qualidade e objetive mais que apenas o medido pelos testes.

Na análise do uso dos resultados das avaliações em larga escala, é comum encontrarmos a menção aos gestores escolares como protagonistas. Segundo Machado (2012), eles seriam atores primordiais para a efetivação da intenção da política, já que, ao utilizarem os resultados, poderiam melhorar os processos de gestão escolar. Para a autora, o gestor deveria pautar em reuniões pedagógicas a reflexão sobre os resultados, estimulando o debate “[...] dos possíveis fatores que explicam a dinâmica do desempenho dos alunos”, de forma a permitir “[...] revisões necessárias no trabalho desenvolvido nas escolas” (MACHADO, 2012, p. 73-7).

Analisando a percepção de gestores sobre as avaliações e de seu uso na escola, Rosistolato e Viana (2014, p. 15) ponderam que os posicionamentos antagônicos não favorecem o debate técnico das potencialidades e dos problemas presentes na construção e na implementação das políticas de avaliação. Para eles, a atuação dos gestores pode ser potente também para que “[...] as avaliações externas de aprendizagem passem a ser vistas como instrumentos capazes de contribuir para a distribuição equitativa de saberes escolares” (ROSISTOLATO; VIANA, 2014, p. 24). Corroborando e ampliando o debate, podemos tomar o estudo de Horta Neto (2006), que

defende a discussão dos dados na escola de forma contextual, permitindo que os atores envolvidos possam entender e pensar sobre os resultados de forma que, a partir disso, elaborem ações que permitam avançar. Nessa perspectiva, o foco da equipe gestora diante dos resultados das avaliações externas deve ser sua utilização concreta e objetiva, principalmente na dimensão pedagógica.

Com esse olhar, a avaliação é capaz de fomentar nas escolas e nas redes uma interpelação sistemática sobre a qualidade de suas práticas e dos seus resultados, articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de autoavaliação das escolas e reforçar a capacidade das escolas de desenvolver sua autonomia, regulando o funcionamento do sistema educativo (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013, p. 25).

Todavia, observa-se que a divulgação dos resultados como tem ocorrido, contraditoriamente com essa perspectiva, tem gerado conflitos e, como indicou Mesquita (2012, p. 598), tem contribuído mais para o ranqueamento das instituições e redes do que para sua utilização como mecanismo de reflexão interna em vias de orientação para a ação. Muitos municípios, ao invés de estimularem as escolas a se pensarem perante os dados, mas com indicadores locais que considerem a realidade do entorno social da instituição, têm adotado sistemas de ensino apostilados para nortear o trabalho do gestor escolar e do professor, visando tão somente à melhora do índice (ADRIÃO *et al.*, 2009).

Importante salientar, com base na discussão feita por Adrião *et al.* (2009), que a adoção desses sistemas de ensino acaba acarretando a terceirização da definição dos objetivos da educação no município, já que o planejamento é feito pela equipe da empresa contratada. Outro aspecto desses sistemas que deve ser considerado ao se analisar a questão são os processos de homogeneização da rede, os quais, ainda que pareçam interessantes para “equalizar” as instituições, na verdade acarretam a não percepção das especificidades de cada escola, o que pode ter consequências graves para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e para o atendimento a determinada parcela da população.

A tentativa de padronização dos projetos pedagógicos e do trabalho realizado nas escolas é a principal justificativa dos dirigentes municipais de Educação para a realização de parcerias com sis-

temas de ensino privados. Buscam instaurar nas redes municipais uniformidade nos processos pedagógicos, alegando evitar “desigualdades” entre as escolas. Se tal motivação revela uma preocupação com a possibilidade de que ações diferenciadas gerem qualidade também diferenciada, por outro lado, incide sobre a autonomia de escolas e docentes frente à organização do trabalho pedagógico ao retirar-lhes, como assegura a LDB, a possibilidade de organizarem suas práticas a partir de necessidades locais ou iniciativas próprias (ADRIÃO et al., 2009, p. 810).

Os sistemas de ensino são contratados essencialmente para melhorar os índices do município no IDEB, mas será esse índice realmente útil para se pensar as escolas e o trabalho desenvolvido nelas? Serão os resultados das avaliações externas capazes de refletir o trabalho construído na escola?

Na análise de Dalben e Almeida (2015), a divulgação dos resultados, especialmente do IDEB, tem sua importância ao considerarmos que são sinalizações que indicam um percurso possível, mas cabe à escola o papel principal em sua apropriação. Considerando, essencialmente, seus próprios indicadores de qualidade de ensino, caberia à equipe escolar utilizar os resultados das avaliações externas para, a partir deles, construir, juntamente com outros indicadores internos à escola, a ação a ser empreendida.

Tomando esse debate acerca da potencialidade das avaliações externa em larga escala e sua utilização pelas escolas, conhecer e entender o uso dos resultados das avaliações externas pelas instituições parece um importante aspecto a ser investigado. De forma mais específica, nos parece pertinente compreender como os resultados têm sido utilizados, se voltados a um objetivo educacional mais amplo e pautado na realidade local, ou apenas visando ao aumento do índice, objetivando melhores posições no ranqueamento publicizado nacionalmente. Foi buscando compreender se e quais ações são praticadas pelas escolas do município estudado frente aos resultados das avaliações externas que a presente pesquisa foi desenhada.

DELIMITAÇÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO

A pesquisa da qual se origina este artigo teve por objetivo analisar como as escolas têm utilizado os resultados das avaliações externas em

seu cotidiano. Na busca por compreender se e como esses dados são empregados na orientação do trabalho escolar, entrevistou-se a equipe gestora das escolas da rede municipal de Pouso Alegre, MG.

Dentro de uma abordagem descritivo analítica, delimitamos como nosso campo de pesquisa as escolas de Ensino Fundamental da rede municipal da cidade de Pouso Alegre, no sul de Minas Gerais. Utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada com os gestores das escolas (diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos), as quais, após transcrição, foram analisadas, tomando-se como ponto de referência a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977).

Bardin (1977, p. 131) afirma que fazer uma análise temática “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. Os núcleos de sentido foram agrupados em temas, e os mais recorrentes serviram como subsídio para a elaboração das temáticas descritivas da pesquisa, as quais são sínteses que emergem da classificação dos dados analisados.

O campo do estudo e seus atores

O município estudado é a décima sétima maior cidade do Estado de Minas Gerais e o segundo município mais populoso do Sul desse Estado, com um crescimento superior a 30% na última década, de acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tendo uma população estimada em 2015 de mais de 143 mil habitantes. Segundo informações oficiais disponíveis no site da prefeitura, conta com a maior arrecadação de Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) do sul de Minas Gerais e as fontes geradoras de recursos econômicos são, principalmente, a agropecuária, o comércio e a indústria. A cidade abriga empresas brasileiras e multinacionais de grande porte, além de outras pequenas e médias indústrias de diversos segmentos.

A rede pública educacional de Pouso Alegre é composta por escolas estaduais e municipais. Recortada para a presente pesquisa a rede municipal do município, ela conta com 15 escolas ofertando o Ensino Fundamental, e nosso estudo abarcou todas as unidades da rede. Todavia, ainda que em nosso universo o total de gestores a serem entrevistados fosse o de 37 participantes, como um gestor de uma das escolas se recusou a participar, alegando falta de tempo e muitos compromissos burocráticos, nosso campo se desenvolveu nas 15 escolas, porém com 36 gestores.

Dentre os sujeitos da pesquisa, todos têm formação superior na área pedagógica, mais frequentemente graduação em Pedagogia (trinta e dois). Trinta e três fizeram curso de especialização e um fez o curso de Mestrado em Educação.

O instrumento de coleta de dados

A opção pela entrevista semiestruturada se deu por esse instrumento possibilitar a interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa. Utilizando um roteiro construído previamente, permite que o entrevistador faça adaptações e possa ouvir atentamente as informações, respeitando a fala do entrevistado, e, ao mesmo tempo, interferindo com perguntas para aprofundamento da coleta de dados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Como perguntas norteadoras previamente elencadas no roteiro utilizado, centramos nossa coleta de dados no questionamento sobre o uso dos resultados das avaliações externas pela escola. Buscamos compreender junto à equipe gestora de quais processos de avaliação externa em larga escala participam, se utilizam os resultados dessas avaliações e, em caso positivo, como os utilizam. De forma estratégica, pedimos aos entrevistados que descrevessem as ações implementadas, assim poderíamos analisar como se efetivam as iniciativas de ação.

O USO DOS RESULTADOS: AS AÇÕES ANUNCIADAS *VERSUS* AS AÇÕES CITADAS COMO EXEMPLO

Na rede estudada, ainda que nem sempre de forma declarada para melhoria dos índices, a preocupação dos gestores entrevistados em torno dos resultados obtidos nas avaliações externas é grande. Aspecto possivelmente relacionado à cobrança da SME que, como indica Garcia (2010, p 54), geralmente volta sua preocupação para os resultados. Parece-nos que os parâmetros adotados pelas escolas são os oriundos das orientações da secretaria que, por sua vez, estão diretamente ligados ao proposto nas matrizes de avaliação externa em larga escala.

Em termos de avaliação externa, os gestores entrevistados explicitam que as escolas participam de diversas iniciativas:

- Nível federal: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), englobando a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil, e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA);

- Nível estadual: Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave), que engloba o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) e o Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb);
- Nível municipal: avaliação Hábile do sistema Positivo, adotado pela rede em 2012.

Segundo os gestores, as escolas da rede recebem os resultados das avaliações externas por meio de boletins pedagógicos (encartes), reuniões na Secretaria Municipal de Educação (SME) e, dependendo da avaliação, pelo site do governo que disponibiliza uma senha por escola para que cada unidade possa ter acesso aos seus resultados. Entretanto, como afirma o gestor G1 da escola E9, normalmente o primeiro contato com os resultados é por meio da mídia:

[...] os primeiros resultados são divulgados pela internet e através dos meios de comunicação. Depois, sempre há reuniões na Secretaria Municipal de Educação e, finalmente, os boletins informativos chegam na escola (G1/E9).

Todos os entrevistados afirmaram que as avaliações externas são importantes. Eles destacam a possibilidade pedagógica dessas avaliações, já que contribuiriam para ações que visam a uma melhoria mais ampla da qualidade. Segundo eles, elas informam ao professor sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos, servindo de parâmetro para a reorganização das estratégias de ensino e para o planejamento de atividades diversificadas para melhor atender aos estudantes não apenas nas dimensões testadas, mas de forma mais ampla.

Os gestores declaram a preocupação com a melhoria da aprendizagem para além da resposta positiva aos testes. Discurso que apresenta aspecto potente já que idealmente, e como indicado pela literatura, os resultados das avaliações deveriam ser usados como indicativo para melhoramento do processo educacional.

Olha, nosso foco é a melhoria da aprendizagem, é essa busca que a gente quer. Só que, por mais que o resultado esteja caminhando, a gente ainda percebe que tem muito a se trabalhar, muito que se estudar, muito que se aprender, é porque às vezes o aluno vai bem na prova, mas ele não sabe ainda. Então é aí que está a nossa preocupação (G2/E3).

*Melhorar o ensino-aprendizagem, sanar as dificuldades dos alunos. Não me preocupo com o índice [...] Minha meta enquanto gestora é promover uma educação de qualidade (G1/E11).
Sempre a melhora do aluno porque é ele que vai enfrentar lá na frente o ENEM e condições sociais como ir ao banco, pegar o ônibus. Temos que ter a visão se o aluno vai dar conta do que vai encontrar mais para frente. Me preocupo se ele será capaz de ler rótulos, bulas, manuais de instrução, se ele saberá diferenciar o certo do errado, se vai saber viver em sociedade com cidadania (G2/E15).*

Corroborando essa ideia do uso positivo dos resultados das avaliações em larga escala, os entrevistados declaram que, se o olhar voltado para as avaliações externas for como um instrumento norteador do trabalho do professor, elas são capazes de oferecer um feedback sobre as metodologias e ações a serem adotadas e/ou revistas.

Ah, então, eu sempre digo para os professores que as avaliações externas não são para punir o professor e nem para punir o aluno. Eu vejo como uma reorientação [...] eu preciso reavaliar como é que eu estou trabalhando com meu aluno para que a aprendizagem dele melhore, o que eu devo fazer; que carta eu vou tirar da manga. Então é uma reprogramação, uma visão diferente de todo o processo avaliativo. Eu não vejo como uma punição, eu vejo como um degrau a ser alcançado, um degrau a mais (G1/E13).

[...] Os resultados servem de parâmetro para nos informar sobre o rendimento e o aproveitamento escolar do aluno para eventuais intervenções (G2/E12).

Descrevendo, todavia, como ocorre a recepção dos resultados e as ações a partir deles, observamos certa discrepância entre a visão posta idealmente para a utilização dos resultados anteriormente apresentada e as ações exemplificadas pelos gestores. Ainda que, ao falar do uso dos resultados, os entrevistados defendam um objetivo educacional mais amplo, tomando os resultados como parte da análise para (re)planejamento do trabalho e não fim em si mesmos, essa visão não se materializa nas ações descritas.

Os gestores afirmam que, após receberem os resultados das avaliações externas governamentais e do Hábile, repassam os resultados e pro-

movem as discussões e análises desses resultados em reuniões de Módulo II, as quais ocorrem semanalmente na própria escola com a participação de todos os professores. Realizam um estudo, compartilhando suas preocupações e vivências, fazem troca de material, socializam informações e compartilham as atividades. A partir dessas reuniões, juntamente com os professores de cada ano escolar, observam as deficiências, analisam as matrizes de referência para ver os aspectos que foram trabalhados e os que merecem mais atenção e, assim, elaboram e propõem ações para melhorar a aprendizagem dos alunos, sanando as falhas nas habilidades, nas competências e nos descritores apresentados pelos resultados obtidos pelos alunos nessas avaliações.

Então, aqui na escola, esse planejamento das ações é feito pela supervisora, pela orientadora e pelos professores do segmento, de cada ano. Juntamos os professores do mesmo ano, ex. todos os professores do terceiro ano, e aí analisamos e paramos para discutir e propor as atitudes e atividades que deverão ser colocadas em prática. Isso ocorre no Módulo II, separado por ano de escolarização” (G3/E6).

Ao falar das ações (re)planejadas a partir dos resultados, os gestores comentam várias ações e as relacionam à tentativa de abranger a aprendizagem dos alunos para além do resultado nas avaliações externas. Entre elas, atividades diferenciadas na sala de aula, recuperação paralela, atendimento em grupos de apoio, projetos, sequências didáticas específicas etc. Todavia, quando conversamos um pouco mais para entender melhor essas ações, é constante e recorrente a explicitação da orientação pela matriz de referência das avaliações externas, como destacamos nos trechos a seguir:

Olha, com essa análise, é trabalhar com os descritores ou com habilidade que o aluno não conseguiu consolidar e este trabalho pode ser feito, pode ser feito não, ele é feito pelo professor, dentro da sala e, dependendo da dificuldade do aluno, as professoras eventuais fazem esta intervenção fora da sala de aula no mesmo turno. Nós temos aqui também o professor com a outra turma, que dá um reforço na parte da manhã, por exemplo, então a gente encaminha, passa para ela e ela também trabalha com eles isto (G3/E11).

Realizamos intervenções pedagógicas com atividades concretas com todo o apoio de nossos professores. São analisados os descritores que apresentam maior defasagem e elaboradas atividades específicas para cada um deles (G2/E9).

Ainda mais explícita em relação ao foco do trabalho é a política de simulados na rede. Como podemos observar em outros trechos das entrevistas, em conformidade com as orientações da SME e do Sistema Positivo de Ensino, são formulados e aplicados muitos simulados durante o ano letivo (há o simulado preparado pela SME, pelo Sistema Positivo e, ainda, simulados preparados localmente nas escolas, sendo todos com a mesma matriz de referência e modelo das avaliações externas governamentais).

A SME tem feito um trabalho muito bom, organizando a aplicação de avaliações prévias montadas por eles antes dessas avaliações oficiais. Então isso ajuda muito a preparar o aluno, a escola já vinha fazendo isso, e a SME, com esse trabalho, vem fortalecer o da escola (G3/E3).

Fora o Sistema Positivo de toda a rede, que também afeta o IDEB. Eles também promovem simulados [...] É uma prova interdisciplinar e difícil. [...] A SME também envia avaliações parecidas, pois envolve dinheiro. Assim os alunos teriam um melhor resultado (tipo treinamento) (G2/E15).

Com os resultados, fazemos a verificação dos problemas das habilidades que não foram alcançadas, a gente trabalha nelas, depois a gente aplica uma prova, uma avaliação parecida, atividades parecidas e, aí, na próxima, é que a gente vai observar o que vai acontecer. Graças a Deus a gente tá indo, tá começando [...] (G1/E10).

Ah! As ações são constantes, trabalhamos em cima, né?! Principalmente esse ano que vai ser a prova Brasil [...] Então o tempo todo nosso trabalho é voltado para os resultados, o que precisa melhorar, o que não precisa, sempre tendo reuniões com os coordenadores. Aí as orientações são passadas para os supervisores, que depois passam para os professores. Os resultados dessas avaliações abrangem tudo [...] (G2/E6).

Ainda que Mesquita (2012, p. 600) veja os simulados como positivos para a motivação e para o aumento da familiaridade dos alunos com a situação dos testes, nos parece que, da forma como a rede os adota, já que aplicados em excesso e, após aplicação, elaboradas ações para sanar os problemas com as habilidades e competências que não obtiveram o índice de acertos esperado, esses simulados acabam servindo para o estreitamento curricular, em que o conteúdo desenvolvido é restrito ao das matrizes dos testes e, conseqüentemente, gera o trabalho voltado para a tentativa de aumento dos índices.

Interessante destacar que a ideia de preparação presente na rede não se restringe aos anos avaliados. Como declara o gestor da escola E13, mesmo professores de crianças não avaliadas são envolvidos para que se inicie o processo de preparação mesmo antes do ingresso nos anos em que os testes são aplicados:

Todo mundo participa, é um trabalho em equipe mesmo, sabe, nós temos o pre 1 e o pre 2 e, mesmo eles não participando dessas provinhas externas, a gente sempre começa o trabalho por eles, porque ali precisa ser trabalhado, é fundamental que se trabalhe bem a educação infantil para que seja um processo, que a aprendizagem seja um processo mesmo, e para que chegue na hora da alfabetização a criança esteja realmente preparada para isso, mas é um trabalho em equipe. É uma troca de experiências mesmo, sabe, embora a escola seja muito pequena, seja uma sala de cada série, mas há uma troca entre os professores, sim (G1/E13).

Como indicam Paz e Raphae (2012), a preparação excessiva para as avaliações externas parece não ser a atividade mais produtiva para a escola, já que se torna inapropriado reduzir toda a complexidade dos contextos educacionais a uma política de avaliação que pretende considerar o processo educativo como produto e não, efetivamente, como processo. Aspecto que leva as escolas a voltarem suas ações à recuperação dos estudantes que não estão se saindo bem nos testes, sem que este olhar seja mais amplo, voltando-se apenas para o resultado.

Olha nossa escola ela vem melhorando a cada ano [...] a gente não vive em prol disso, mas a gente já olha diferente entendeu, a gente já dá mais uma atenção maior. Assim, para a gente poder melhorar e ajudar os alunos também utilizamos os resultados,

tanto é que na quinta-feira, a quinta da intervenção, a gente fica de olho nisso, nos alunos do baixo desempenho, o que é que eles precisam melhorar, e a gente tem um reforço no contraturno e esses alunos são atendidos no contraturno, então tudo pelo resultado também (G2/E11).

Sendo assim, as preparações excessivas dos alunos com testes e simulados para as avaliações externas podem distorcer o objetivo primordial da educação, que deveria ser a formação integral do aluno, sendo um aspecto a ser analisado com mais cautela pelas escolas, para que suas ações não promovam uma mecanização do ensino em detrimento da melhoria efetiva da qualidade ofertada à população (FREITAS, 2007). Em relação a esse fato, tanto Bonamino e Sousa (2012), quanto Dalben e Almeida (2015), lembram que o descompasso está na diferença entre os objetivos escolares, mais amplos e abrangentes, e os objetivos das avaliações externas que, pelo próprio instrumento, são mais específicos.

O problema decorre do fato de os currículos escolares possuírem múltiplos objetivos ao passo que as medidas de resultados utilizados pelas avaliações em larga escala tipicamente visam a objetivos cognitivos relacionados à leitura e à matemática. Essa não é exatamente uma limitação das avaliações, mas demanda atenção para riscos relativos ao estreitamento do currículo, os quais podem acontecer quando há uma interpretação distorcida do significado pedagógico dos resultados das avaliações (BONAMINO e SOUSA, 2012, p. 384).

O problema central não é, portanto, que essas avaliações tomem apenas uma parte dos objetivos da escola, pois foram elaboradas para tal, mas sim que, com essa limitação, seus resultados sejam utilizados como retrato da escola em âmbito geral e para fins meritocráticos, como se fossem o reflexo da totalidade do trabalho desenvolvido (DALBEN; ALMEIDA, 2015, p. 16).

Corroborando esta análise, Silva (2010, p. 433) lembra que não se deve simplesmente adequar as ações da escola aos resultados, já que a qualidade do ensino é mais ampla, devendo a rede ter cautela nas ações

implementadas a partir dos dados, necessitando de parcimônia na sua utilização, observando-o como potente para o aprimoramento das políticas educacionais que objetivem a melhoria da qualidade sem “[...] incorrer numa simplificação do significado de qualidade de ensino, vertendo para uma lógica meritocrática, eficientista e, conseqüentemente, competitiva entre as unidades e redes de ensino”.

Interessante destacar, por sua incoerência com o discurso anunciado de um trabalho mais amplo e voltado para as especificidades dos estudantes sem focar o trabalho apenas para a tentativa de melhoria dos índices, a aprovação por parte de muitos gestores da avaliação Hábile. Segundo eles, a avaliação do Sistema Positivo permite a reflexão sobre os resultados de forma mais efetiva e imediata, já que ocorre nos 4º e 8º anos do EF, propiciando ações voltadas aos alunos avaliados.

As avaliações diagnósticas elaboradas pelo Sistema Positivo apontam caminhos na preparação para a Prova Brasil. Apontam também indicativos como fios norteadores de nossa proposta pedagógica. Junto com a SME, elaboramos ações/metastas e apresentamos à Secretaria de Educação (G1/E6).

Ainda que muitos gestores afirmem que a potencialidade dessa avaliação seja a de ser aplicada a alunos que permanecem na escola e, por isso, alvo das ações dos professores para a melhoria no que foi diagnosticado como insuficiente pela avaliação, parece-nos evidente que a preocupação se volta à preparação para os testes oficiais que ocorrem nos anos seguintes aos avaliados pelo Hábile. Como segue a mesma Matriz de Referência do SAEB, a estratégia seria a de avaliar os estudantes antes da avaliação oficial, de forma a promover ações que potencializem os resultados no ano seguinte, no qual a Prova Brasil será aplicada, podendo gerar a focalização das ações apenas aos conteúdos “deficientes” e medidos nos testes.

Um processo que poderia ser potente para construir reflexão nas escolas, pelo relato dos gestores, perde a potencialidade. Ao invés de permitir uma ação que parta dos resultados para promover um trabalho coletivo que abarque as questões testadas, mas amplie a abrangência do planejamento (melhoria do trabalho desenvolvido nas escolas informado pelos resultados obtidos e não voltado para eles), perde espaço para ações que se resumem a focar os aspectos testados, voltando-se à tentativa de melhoria dos índices.

Ao mesmo tempo em que fica claro no discurso dos gestores a menção à defesa de diferentes aprendizagens e para além do medido via testes, ao elencarem as ações adotadas, muitas vezes explicitam a canalização desse comprometimento àquilo que vem sendo (im)posto como o grande objetivo educacional: a matriz dos testes. No discurso, a melhoria mais ampla, não restrita ao que é testado, está presente nas intenções e nas ações anunciadas, porém, ao pedirmos para que as ações efetivadas pelas escolas fossem citadas, essas estão muito voltadas a estratégias de sanar as questões que podem impactar no resultado dos testes padronizados. Como podemos observar nos trechos exemplificados a seguir, há diferenças marcantes entre o que é anunciado como intenção de ação e o que é descrito como ação praticada:

[Ao anunciar as ações:]

Nós temos o período integral, esses alunos que apresentam maior dificuldade vão para o período integral, nós temos as intervenções. O que é a intervenção? Não é só aquele conteúdo que está trabalhando ali na sala não, ela vê onde está a dificuldade e é oferecido outro recurso para ele, para orientar mais particularmente, para fazer um tipo de trabalho que possa ajudar nessa aprendizagem (G2/E6).

[...] a gente tem os projetos interdisciplinares. [...] Então tem os projetos extras, projetos culturais, amostras culturais a cada final de bimestre, poesia. Então nós temos os projetos que estão dentro do plano curricular, mas temos projetos extras com exposições (G3/E4).

[Ao descrever as ações:]

[...] as ações são constantes, trabalhamos em cima. Principalmente esse ano que vai ser a Prova Brasil [...] Então, o tempo todo nosso trabalho é voltado para os resultados (G2/E6).

[...] os simulados que a gente providencia, que são estes projéctinhos, nós já trabalhamos pensando no IDEB, na Prova Brasil que é para o IDEB [...] Aí, pensando no IDEB, os alunos fazem simuladinhos desde o terceiro aninho. [...] No caso, o terceiro faz

simuladinho semestral. Quando é no quarto ano, aí a gente já faz um bimestral. [...] No quinto, também já faz um bimestral. Esse simuladinho, a gente sempre tá fazendo com o intuito de melhorar o IDEB [...] (G3/E4).

Portanto, a intenção maior do desenvolvimento de uma boa educação presente no discurso, com a intenção de projetos mais amplos, voltados para as dificuldades dos estudantes não restritos às habilidades medidas, se confunde, em muitos aspectos, com o desenvolvimento de alunos preparados para os testes padronizados. Com isso, a mudança de um objetivo educacional que contemple diferentes aspectos da formação para o que é esperado nas avaliações externas, embora ainda não consolidada nas intenções anunciadas, se faz presente nas ações descritas como atividades praticadas na escola. A lógica de responder aos testes captura os projetos e ações anunciados pelos gestores, ocasionando a perda de potencialidade para o desenvolvimento dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A boa relação entre a melhoria da qualidade da educação e as avaliações externas ainda não é realidade. As escolas estão se apropriando dos resultados, mas a ideia de qualidade vem se restringindo a seguir a matriz de referência da Prova Brasil.

Como bem pontuam Dalben; Almeida (2015, p. 26), a qualidade educacional é mais ampla que o medido pelos testes, ela abrange objetivos educacionais em diferentes áreas da formação humana que, para se efetivarem, exigem ações que contribuam com a formação dos estudantes, observada multidimensionalmente. Tais ações, em muitos casos, já são praticadas pelas escolas, ainda que não devidamente valorizadas e desconsideradas nas avaliações em larga escala em curso hoje no Brasil.

Os dados analisados sugerem que, nas escolas partícipes do estudo, a intenção no discurso dos gestores se volta ao uso dos resultados das avaliações externas para desenvolver ações que possam melhorar a qualidade do ensino de forma ampla, todavia, a partir das atividades citadas pelos entrevistados como realizadas, o que se observou foi uma resposta pontual, evidenciando foco na matriz de referência da prova. Assim, a intenção maior pelo desenvolvimento dos estudantes expressa no discurso dos gestores com a possibilidade de múltiplas ações se configura de forma empobrecida nas ações efetivamente citadas como adotadas, já

que focam o trabalho nas habilidades e competências apontadas como insuficientes pelos resultados dos testes padronizados.

Contrariando a prática observada nas ações citadas, a melhoria do trabalho escolar e da qualidade oferecida pelas escolas necessitaria de novas propostas, considerando as competências e habilidades requeridas para os testes, mas não se restringindo a elas. Seriam os gestores capazes de, se colocados a refletir sobre isso, passar a ações em que o uso dos resultados fosse parte da análise e não fim último da ação? Os atores escolares, confrontados com os dados, permaneceriam com ações voltadas exclusivamente, ainda que não anunciadamente, ao melhoramento dos índices? Estaria perdida, em última análise, a luta pela definição do objetivo educacional transformado na obtenção da meta estipulada?

Refletir sobre a realidade certamente contribui para a discussão da questão. Mudanças apropriadas necessitam de novos olhares. Ainda que nossa pesquisa não tenha resposta às questões colocadas, acreditamos serem indagações necessárias. Futuras investigações, potencialmente nos moldes da pesquisa-ação, seriam importante meio para buscá-las.

USE OF RESULTS OF EXTERNAL EVALUATIONS AT SCHOOL

Abstract: *the external evaluations are present in the educational scenario and since SAEB creatio, they have been occupying a central place in the educational policies. As a result of research that analyzed the use of these evaluations' results in the view of school principals at municipal schools in Pouso Alegre/MG, through semi-structured interviews, the present article evidences the use of the results announced by the principals and the actions cited as examples by them. Although the speeches were focused on the improvement of wide learning, using the results without specifically focusing on the figures' improvement, the actions assumed are focused on improving of the results.*

Keywords: *External Evaluation. IDEB. School.*

Notas

- 1 O SAEB, composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala, anuncia o oferecimento de subsídios concretos para 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. As primeiras avaliações foram realizadas na década de 1990, avaliando conteúdos em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Em 2005, o SAEB foi reestruturado, passando a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação

Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) que é mais conhecida como Prova Brasil. Porém, em 2013 passou por nova mudança e foi incorporada ao Saeb a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a qual foi prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

- 2 O IDEB abarca dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono), também conhecido como fluxo escolar e obtido a partir do Censo Escolar, e médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo INEP (proficiência).
- 3 A rede municipal participante desta pesquisa trabalhava no momento de coleta de dados (2015-2016) com o Sistema de Ensino Aprende Brasil, que pertence à Editora Positivo. Esse sistema de ensino, consultado o site oficial da Positivo, disponibiliza às escolas conveniadas produtos e serviços que prometem otimizar o trabalho desenvolvido no dia a dia escolar, oferecendo suporte por meio de assessorias nas áreas pedagógica e administrativa. De acordo com a Editora Positivo, para garantir a qualidade dos seus processos de ensino-aprendizagem, desenvolveu o Hábile, que é o Sistema de Avaliação Positivo, o qual é utilizado por toda rede de ensino que se credencia a essa Editora e consiste em um método de avaliação do desempenho dos alunos. Como consta em sua descrição, o Hábile avalia Língua Portuguesa, Matemática e Ciências e segue a mesma fundamentação das avaliações externas governamentais. A vantagem descrita pela Editora é que, por ele ser aplicado nos 4º e 8º anos, permite a possibilidade de promoção de ações pela equipe escolar para sanar as dificuldades que os alunos apresentaram nas avaliações, pois estes alunos avaliados continuarão na escola no ano seguinte, quando participarão das avaliações externas.
- 4 Ainda que os resultados apresentados no presente artigo digam respeito a apenas parte dos achados da pesquisa, interessa-nos explicitar que as temáticas descritivas organizadas foram nomeadas como 1) Ações desenvolvidas pela própria escola em resposta aos resultados das avaliações externas; 2) Ações desenvolvidas a partir de orientações da SME em resposta aos resultados das avaliações externas; e 3) Aspectos que promoveriam uma melhora do trabalho desenvolvido e nem sempre estão acessíveis à escola (SILVEIRA, 2016).
- 5 No total, são 15 escolas ofertando os anos iniciais do EF e, destas, 12 também ofertam os anos finais do EF - todas elas participam das avaliações externas. Para garantir o anonimato dos sujeitos participantes, como acordado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, as escolas estão sendo identificadas pela letra E, seguida de um número aleatório de 1 a 15, e os gestores identificados pela letra G seguida por número de 1 a 3, em dependência da quantidade de gestores entrevistados em cada escola.
- 6 As reuniões de Módulo II são encontros semanais obrigatórios nos quais os supervisores, junto aos diretores, preparam temas para serem estudados pelos professores. Os professores também utilizam esse Módulo II para realizar os planejamentos de aulas, discussão de problemas ocorridos durante a semana e troca de experiências.

Referências

ADRIÃO, T. *et al.* Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de sistemas de ensino por municípios paulistas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, 2009.

ALAVARSE, O. M.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. Avaliações externas e qualidade na

Educação básica: articulações e tendências. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013.

ALMEIDA, L.C. As escolas em suas condições concretas: as políticas de avaliação são apropriadas para avaliá-las? In: SILVA, R.R.D. et al. *Políticas contemporâneas de escolarização no Brasil: uma agenda investigativa*. Curitiba, PR: CRV, 2014, v. 1, p. 35-48.

ALMEIDA, L. C.; BETINI, G. A. O uso de testes padronizados e de alto impacto na avaliação escolar e suas consequências. In: CÁRIA, N.P.; OLIVEIRA, S.M.S.S.; CUNHA, N.B.C. (org.). *Gestão educacional e avaliação: perspectivas e desafios contemporâneos*. Campinas: Pontes Editores, 2015.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ed. 70, 1977.

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez. 2015.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, p. 1-16, 2012.

DALBEN, A.; ALMEIDA, L. C. Para uma avaliação de larga escala multidimensional. *Est. Aval. Educ.* São Paulo, v. 26, n. 61, p. 12-28, 2015.

FREITAS, L.C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 esp., p. 965-987, out. 2007.

GARCIA, A. L. *Gestão da escola, qualidade do ensino e avaliação externa: desafios na e da escola*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília/SP. 2010.

HORTA NETO, J.L. *Avaliação externa: a utilização dos resultados do Saeb 2003 na gestão do sistema público de ensino fundamental no Distrito Federal*. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação-UNB, Brasília, 2006.

INEP. *Nota técnica: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*. s/d. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf. Acesso em: 10 jan. 2016.

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

MACHADO, C. Avaliação Externa e Gestão Escolar: reflexões sobre o uso dos resultados. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 70-82, jan./jun. 2012. Disponível em: http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_5_1/educacao_01_70-82.pdf. Acesso em: maio 2018.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014.

MESQUITA, S. Os resultados do Ideb no cotidiano escolar. *Ensaio: Aval. Pol. Educ.*. Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 587-606, jul./set. 2012.

PAZ, F. M.; RAPHAEL, H. S. Contribuições para o debate sobre a escola pública: o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB). *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 9, n. 2, p. 55-65, 2012.

ROSISTOLATO, R.; VIANA, G. Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 1, p.

13-28, jan./mar. 2014.

SILVA, I. F. O Sistema Nacional de Avaliação: características, dispositivos legais e resultados. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, 2010.

SILVEIRA, A.A.F. *Uso dos resultados das avaliações externas em escolas de uma cidade do sul de Minas Gerais*. 2016, 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Sapucaí, 2016.

SOUSA, S. K; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, p. 793-822, 2010. Biblioteca Digital da Produção Intelectual – BDPI, Universidade de São Paulo.