

A (in) visibilidade da escola: implicações das avaliações externas no contexto escolar

Ivan Amaro

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ -

Brasil

ivanamaro.uerj@gmail.com



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](#)

Resumo

No Brasil, desde os anos 1990, as políticas de avaliação em larga escala seguem políticas mundiais e se instalaram com o principal objetivo de verificar a qualidade da educação. Após quase 20 anos, os impactos dessas políticas nas escolas públicas evidenciam-se. A divulgação centrada nos resultados promove uma visibilidade e, concomitantemente, uma invisibilidade das escolas. Busca-se discutir os efeitos que estas avaliações têm promovido no trabalho docente e nas escolas, focalizando tensões geradas a partir dos exames nacionais pelos quais a escola básica passa. Procura-se, ainda, apontar possibilidades para que as avaliações, articuladas aos processos de avaliação interna, se deem dentro de um paradigma formativo e ancorado no conceito de qualidade negociada, apontando para o desenvolvimento da escola, do professor e das aprendizagens dos alunos. Compartilhamos análises de pesquisa realizada em escolas dos anos iniciais do ensino fundamental de uma rede municipal. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas para a coleta dos dados. Como resultados, percebe-se que as avaliações alteram práticas pedagógicas na escola, apresentando características neotecnicistas, performativas, gerencialistas e de controle do currículo. Para além de nossas análises críticas, a pesquisa também focaliza olhares propositivos.

Palavras-chave: Avaliações Externas. Performatividade. Gerencialismo. Qualidade Negociada.

The (in) visibility school: implications of external assessments in the school context

Abstract

In Brazil, since the 1990s, the policies of large-scale assessments follow world politics and settled with the main objective of verifying the quality of education. After nearly 20 years, are visible the impact of these policies in public schools. The disclosure promotes a results-based visibility and, concomitantly, an invisibility of schools. We discuss the effects that these assessments have promoted the work of teachers and schools, focusing on tensions

generated from the national examinations for which the school is basic. We try to also point out possibilities for assessments, linked to internal evaluation processes, to give within a training paradigm and anchored in the concept of negotiated quality, pointing to the development of the school, the teacher and student learning. Share analysis of research conducted in schools in the early years of elementary education at a municipal network. Data were collected through interviews and observations. We found that the ratings change pedagogical practices within schools presenting features neotechnicists, performative, and managerial control of the curriculum. In addition to our critical analysis, the research also focuses on purposeful looks.

Keywords: External Assessments. Performativity. Managerialism. Negotiated Quality.

1 A visibilidade e invisibilidade da escola: como aparecem (ou não) nossas escolas?

Estes são tempos de avaliação. Vivemos uma verdadeira *obsessão avaliativa*. No Brasil, as avaliações em larga escala, que poderíamos traduzir mais como um verdadeiro culto aos testes padronizados, são uma realidade há mais de 20 anos. Nos anos 2000, a ampliação de sua centralidade como indutora na formulação e implementação das políticas públicas educacionais se consolida como força motriz das reformas em educação. Que efeitos essa cultura da avaliação tem provocado em nossas escolas?

Em 1988, o Ministério da Educação (MEC) dá os primeiros passos para implementar uma política de avaliação em larga escala da Educação Básica. No mesmo ano, realizou-se uma experiência de avaliação nas redes do Paraná e do Rio Grande do Norte, denominada como Saep (Sistema de Avaliação da Educação Pública). Em 1995, “o sistema de avaliação assume novo perfil reforçado por empréstimos com o Banco Mundial (BM), e pela terceirização de operações técnicas, passando a chamar-se Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)” (WERLE, 2011, p.774).

Em 2005, dando prosseguimento às citadas políticas, foi criada a Prova Brasil. Em 2007, foi criado o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), combinando os resultados de fluxo das escolas e as notas da prova Brasil, com o objetivo de monitorar a evolução do sistema educacional brasileiro. A partir daí, desencadeou-se todo um processo de *(in)visibilidade* das escolas públicas e da divulgação de informações relativas ao desempenho dos alunos. Neste contexto, a imprensa, em especial, contribui para tal *(in)visibilidade* a partir da divulgação de *rankings* e dos graves problemas da educação.

Municípios e estados têm utilizado estratégias diversas para mostrar seus resultados: *outdoors* com as escolas que alcançaram *bom* Ideb; bônus para professores, premiações para diretores, professores e alunos, dentre outras. Diante disso, as escolas ganham,

publicamente, certa notoriedade. Algumas por serem consideradas *as piores* e as outras por serem *as melhores*. Paradoxalmente, elas ganham visibilidade pelos bons e maus resultados, mas são, também, invisíveis porque não são conhecidos os fatores extras e interescolares que interferem diretamente nos resultados alcançados, resumindo-se à expressão de um número que representa o Ideb. Mas, o que leva a escola a ser rotulada como *pior* ou *melhor*? O que torna essas escolas visíveis ou invisíveis? Apenas resultados pautados no Ideb? Que tipo de (in) visibilidade está em curso?

Esses fatos promovem certa visibilidade ou invisibilidade da escola! Escolas consideradas *boas* são as que se destacam pelo melhor Ideb. Escolas consideradas *ruins* são escolas que não obtém alto Ideb. O que define, efetivamente, uma escola de qualidade ou uma escola sem qualidade? O caráter de visibilidade se consubstancia na perspectiva da lógica meritocrática, ou seja, a escola com alto Ideb ganha notoriedade na imprensa, na cidade, na rede. Por outro lado, há um paradoxo em relação às escolas que não atingem as metas ou estão abaixo do Ideb esperado: ora se revestem de visibilidade porque foram *as piores* ou *as últimas no ranking*, ora se tornam invisíveis porque são tratadas de forma indiferente pela rede, pela comunidade. É a partir desses fatos que socializamos as reflexões seguintes, compartilhando análises de pesquisa em fase de conclusão.

Este texto pretende socializar resultados de pesquisa¹ e compreender os efeitos provocados pelas avaliações externas na organização das escolas e no trabalho do professor. A investigação se organiza em dois eixos: as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de um município da região metropolitana do Rio de Janeiro, e, num segundo eixo, tratamos das influências dos resultados do Ideb no trabalho pedagógico dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, a partir dos olhares dos sujeitos que estão inseridos no cotidiano escolar.

Inicialmente, discutimos as concepções das avaliações externas e seus sentidos, situando-nos nas concepções do ciclo de políticas defendido por Ball (1990, 2005), articulando-as ao contexto da prática da rede e das escolas investigadas. Também, utilizamos o conceito de tecnologias políticas que envolve o entendimento de performatividade e de gerencialismo para desvelar como as avaliações impactam o

¹ A pesquisa iniciou-se em 2010, articulada ao Projeto Observatório das Periferias Urbanas, fruto do Edital 038/2010 INEP/CAPES e encontra-se em andamento.

trabalho do professor, articulando alguns desses elementos da performatividade a que se refere Ball com a ideia de responsabilização, de acordo com Afonso (1999, 2008,2010). Na segunda parte, apresentamos as análises empreendidas sobre as informações adquiridas nas três escolas participantes, e que nos permitem indagar que tipo de visibilidade se tem constituído ou atribuído às escolas a partir dos resultados nas avaliações. Busca-se, também, problematizar o caráter de (in) visibilidade, apresentando achados que apontam para os limites das avaliações que se resumem em considerar apenas duas variáveis: fluxo e desempenho cognitivo dos alunos em Matemática e Língua Portuguesa.

Além disso, evidenciam-se efeitos diferenciados e caminhos que podem levar a constituição de uma avaliação centrada na escola com a finalidade de auxiliar no desenvolvimento da escola, do professor e do aluno.

2 Avaliação da Educação Básica: que sentidos e efeitos são produzidos na escola?

As políticas de avaliação da Educação Básica vêm se consolidando como norteadoras das práticas dos sistemas e das unidades escolares, a partir de exames padronizados que se espalharam pelo país, trilhando caminhos similares aos dos países desenvolvidos. Estas políticas, conforme estudos acumulados por alguns pesquisadores do campo (AFONSO, 2000, 2010; FERNANDES, 2009; BALL, 2005; SACRISTÁN, 1999; DÍAZ BARRÍGA, 2009; DIAS SOBRINHO, 2003), têm sido implementadas a partir de reformas educacionais postas em prática por países centrais nas decisões políticas e econômicas mundiais com características, notadamente, regulatórias e de maior controle com intenções explícitas de transformar a educação num grande mercado.

Para Fernandes (2009), há fortes evidências, em diversos países, de que a lógica dos exames não é suficientemente capaz de avaliar os sistemas, pois são limitados em relação aos domínios complexos do currículo e da formação humana, além de não permitirem um conhecimento da dinâmica real, complexa e específica que envolve o cotidiano das escolas. Assim, efeitos são sentidos nas dimensões do currículo e do trabalho desenvolvidos no espaço escolar: pauperização de conhecimentos, restritos às competências básicas e pauperização do ensino que se condiciona *ao que é cobrado nos exames*, orquestrando e induzindo o trabalho na sala de aula com traços neotecnicistas.

Por compreendermos que pesquisa e a universidade são propulsores da reflexão sobre o conhecimento construído no campo da avaliação, realizamos reuniões para comunicação dos achados preliminares desta investigação com a SME e com as escolas participantes. A primeira reunião aconteceu ao final do primeiro semestre de 2011². Em 2012³, realizamos uma nova reunião para socializar dados e análises mais consolidados.

Participam da pesquisa quatro escolas da rede municipal, entretanto, os dados de uma delas ainda se encontram em fase de sistematização e consolidação. A definição das escolas deu-se, *a priori*, a partir dos dados disponibilizados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). No estudo dos dados, verificou-se que havia duas escolas com mudanças significativas entre o Ideb de 2005 e o de 2007. Elas, praticamente, dobraram o índice em 2007. Além de outras, identificamos uma escola que obteve um dos índices mais baixos e que trilhou um caminho descendente até a edição de 2009. O que nos guiou nesta pesquisa foi a necessidade de entender as singularidades dessas escolas. Respeitando o sigilo das informações, as denominamos com nomes de pedras preciosas, por entendermos que cada uma possui valor e brilho próprio.

A escolha da Escola Safira se deu, inicialmente, porque apresentou baixo IDEB em 2005, e foi diminuindo nos anos de 2007 e 2009. Em 2011, entretanto, a escola obteve o maior Ideb da região metropolitana do Rio de Janeiro. Até então, não tinha atingido nenhuma das metas estabelecidas. Aqui, os dados de 2011 são apenas apresentados, mas não foram, ainda, foco de nossa análise. Ao observarmos as informações que compõem o Ideb, percebemos que os dados de aprovação estavam abaixo da média do município e, por isso, a escola não atingiu as metas traçadas.

Em 2007, houve um recuo para 81%. Em 2009, seguindo o movimento em queda, registrou-se 68% de aprovação. Em 2011, os índices de aprovação atingem seu maior valor em 5 anos: 89%, o que parece decisivo para o aumento do Ideb.

² A reunião ocorreu em Julho de 2011 e contou com a participação da Coordenadora de Ensino Fundamental e sua equipe de, aproximadamente, 30 pessoas. Participaram, também, 2 representantes de cada uma das escolas participantes (1 Orientador Pedagógico e 1 Diretor). Nesta reunião, foram apresentadas análises iniciais dos dados coletados por meio de entrevistas e observações realizadas nas escolas em 2010.

³ Reunião realizada em 31/05/2012, com a participação da Diretora de Ensino Fundamental da SME, com os diretores e orientadores pedagógicos das escolas participantes e com as respectivas supervisoras da SME que acompanham as escolas.

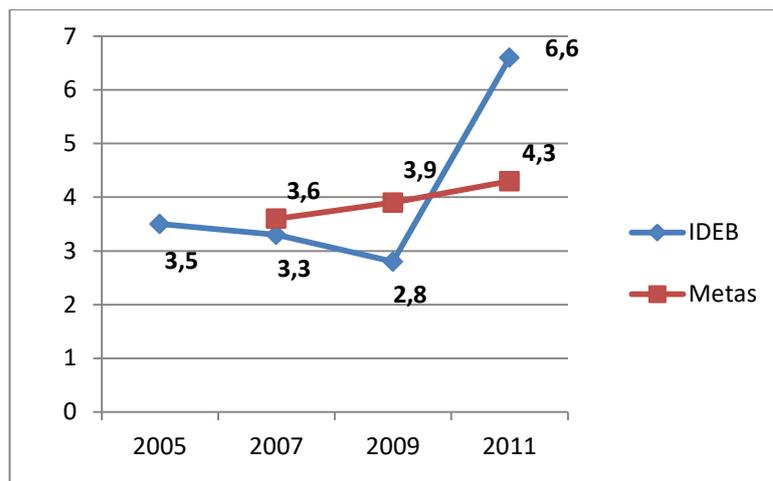


Gráfico 1 - IDEB/Metas – Escola Safira

A Escola Rubi foi selecionada por ter apresentado um baixo IDEB em 2005. Entretanto, em 2007, a escola melhorou significativamente o índice. No gráfico 2, é possível visualizar este movimento da unidade escolar:

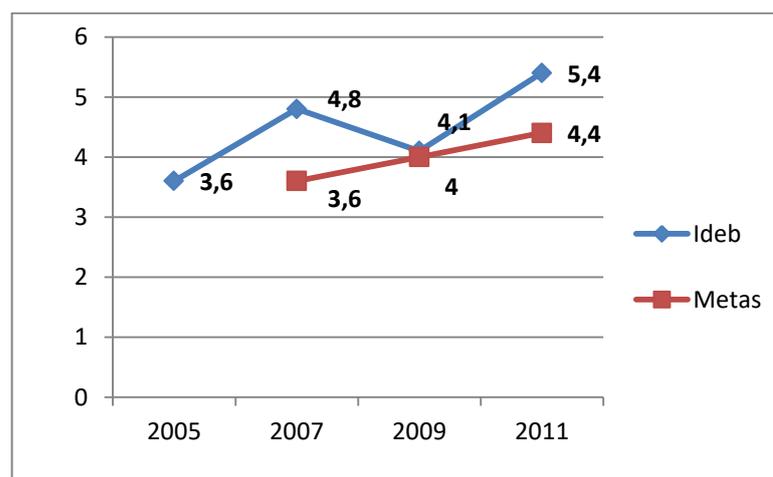


Gráfico 2 - IDEB/Metas – Escola Rubi

Um aspecto relevante, no caso da Escola Rubi, é que seus avanços no Ideb podem justificar-se pela evolução de seus índices de aprovação. Em 2005, o índice era de 76,9%; em 2007, passou para 87,2% e, em 2009, atingiu 91,3%. Associando o fluxo às notas da Prova Brasil, a Escola Rubi avança no IDEB e, mesmo com um pequeno refluxo em 2009, atinge e até supera as metas definidas.

A Escola Esmeralda também foi selecionada por ter alterado o Ideb, significativamente. Seus índices de aprovação também merecem nossa atenção por seguirem em ascenso. Em 2005, a escola obteve 85,9% de aprovação. Em 2007, aumentou para 92,5% e, em 2009, chegou a 91,3%. Os avanços no IDEB, tanto da Escola Rubi, como da

Escola Esmeralda, se devem, em parte, aos índices de aprovação. O gráfico 3 mostra este movimento da escola:

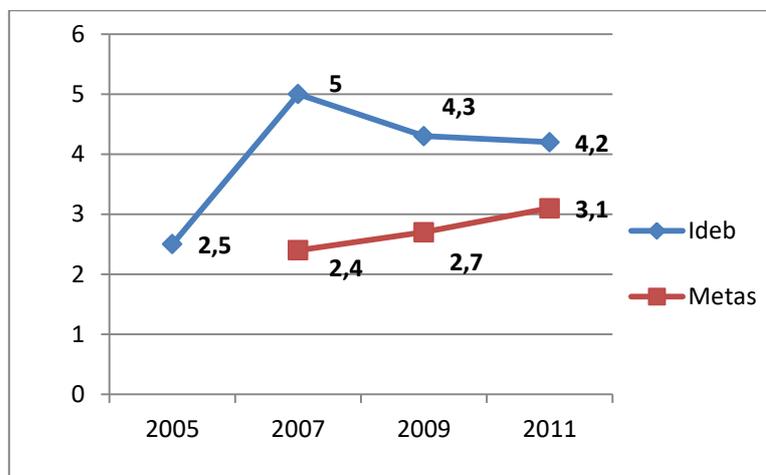


Gráfico 3 - IDEB/Metas – Escola Esmeralda

A escolha das escolas se deu, justamente, por buscarmos entender processos que estão além dos dados estatísticos e dos números produzidos pela prova Brasil e pelos dados relativos ao fluxo. Compreendemos que essas avaliações produzem situações em que os resultados, focalizados enfaticamente em desempenhos cognitivos, desconsideram os processos e colocam instituições em evidência pelos *bons resultados*, representados em *boas notas*. Estes resultados definem a visibilidade ou a invisibilidade da escola, sustentando-se em perspectivas mercadológicas e competitivas.

Os números permitem anunciar parte da realidade das escolas, mas investigá-las em sua complexidade e em sua dinâmica é essencial para compreender como as avaliações impactam em seu interior. Ao apresentarmos estes dados, percebemos que as escolas, apesar de saberem que sua situação era complexa, surpreenderam-se ao visualizá-los. Conhecer, apropriar-se dos resultados do IDEB e interpretá-los pode constituir ferramenta relevante para o empoderamento dos sistemas e das escolas.

Nessa etapa da pesquisa, a entrevista tem sido o procedimento essencial para a coleta de informações. Nossas análises, aqui empreendidas, partem das entrevistas realizadas com: 01 Gestor da Secretaria Municipal de Educação, 03 Gestores das Escolas (GE), 03 Orientadoras Pedagógicas das Escolas (OP) e com 3 professores (P). A seguir, apresentaremos, entremeados à discussão teórica, os dados retirados dessas entrevistas.

Inicialmente, encontramos em Ball (2005, p.543) uma referência que se correlaciona diretamente à dinâmica das avaliações em larga escala. O autor informa que “os

desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de ‘qualidade’ ou ‘momentos’ de promoção ou inspeção”. Isto mais aponta para o caráter de *publicidade* de algumas escolas do que para o caráter de *publicização*, considerando a lógica meritocrática como definidora da escola que aparece e da que não aparece, consubstanciando-se em um exercício da competitividade entre escolas.

Dessa forma, a lógica do desempenho implica a ideia de que a performatividade envolve “os aspectos funcional e instrumental da modernidade, bem como a exteriorização do conhecimento e sua transformação em mercadoria” (LYOTARD, 1984 apud BALL, 2005, p. 544). Os resultados das avaliações criam escolas visíveis por serem *melhores*, como propaganda da eficiência do estado, bem como para *esconder* aquelas que não caminham conforme os padrões de qualidade designados, mas, de forma ambígua, são visibilizadas por obterem os *piores resultados*, marcadas como ineficientes e ineficazes. Segundo uma das Gestoras de Escola, é possível perceber como os efeitos de visibilidade e/ou invisibilidade permeiam os efeitos que tais avaliações provocam no interior da escola, nos momentos de divulgação dos resultados:

Em 2007, nossa escola teve um dos idebs mais altos da rede, porém, sequer recebemos um “parabéns”. Algumas escolas foram parabenizadas em *outdoor*. Nós, sequer, recebemos qualquer tipo de reconhecimento. Mas, continuaremos nosso trabalho porque queremos ser “a melhor”. (GE 2)

Na fala, fica explícita a competitividade que norteia o ranqueamento de escolas a partir da divulgação do Ideb e como o discurso é incorporado ao cotidiano do gestor. Além disso, evidenciam-se as ambiguidades entre ter visibilidade ou não diante da comunidade e da gestão da rede. Por outro lado, é perceptível o sentimento de desânimo e frustração de escolas que não atingem as metas produzindo uma autoimagem negativa:

Não fomos bem em 2005, nem em 2007. Em 2009, a queda foi maior. A gente não consegue entender o que aconteceu. Sabemos que temos problemas, mas ter um ideb tão baixo assim, nos assustou. Isso deixou a escola com certo desânimo, pois temos tentado melhorar nosso trabalho, mas isso não se refletiu nos resultados. Sentimos que somos os piores do município e que somos até mal vistos na rede. Além disso, temos uma comunidade muito carente e muito violenta, o que dificulta ainda mais nosso trabalho. (GE 1)

A performatividade explicita-se quando são construídos e disseminados indicadores e informações que permitam a publicidade de escolas, como instrumentos de estímulo, julgamento, comparação e competição entre profissionais e instituições. Para Ball (2011), a

necessidade de reestruturação produtiva e das funções do estado provocaram o surgimento de novas tecnologias de controle. Neste caso, a necessidade de *avaliar a escola*, como discurso oficial, representa o caráter de racionalização e regulação dos processos educacionais. A avaliação e seus pressupostos ganham destaque considerável por ser um mecanismo que objetiva o controle para atingir metas definidas pelo poder central, a efetividade e a qualidade, criando uma lógica e cultura do novo gerencialismo. Este gerencialismo sustenta-se num modelo centrado no esforço pessoal e no espírito empreendedor para alterar os cenários *ineficientes e ineficazes*, segundo o discurso economicista.

O Gestor 3 deixa este caráter gerencial bastante evidente, quando afirma que

Para melhorarmos nossos resultados, temos cuidado de tudo minuciosamente. Eu cobro das OPs, cobro das professoras, cobro dos alunos. Motivo todos para que possamos, agora, em 2011, temos um resultado muito melhor do que 2009. Eu não descuido dos números. Acompanho todos os meses como estão os índices de aprovação, evasão, reprovação. A OE faz um acompanhamento mensal para ver porque alguns alunos estão faltando. Se têm 4 faltas consecutivas, ligamos para a família. Se não atenderem, vamos até a casa. Afinal, todos precisam ser esforçar para que a escola seja a melhor. Não aceitamos o segundo lugar, queremos o primeiro! (GE 3)

Na escola, o diretor torna-se o gerente que motiva professores, alunos e funcionários a contribuírem para que sejam *os melhores*. Um dos elementos essenciais nas reformas empreendidas nos setores públicos de diversos países é o gerencialismo. Este mecanismo da reforma política e da reengenharia cultural do setor público, impõe novas orientações, reformulações nas relações de poder e dissemina uma cultura empresarial competitiva (BALL, 2005). No plano educacional, diretores de escola são os atores principais conclamados a assumirem o papel de *gerentes*, assumindo metas e resultados a serem alcançados, seguindo orientações de características mercadológicas.

3 Implicações das avaliações externas na escola: performatividade, gerencialismo e responsabilização

Processos avaliativos provocam reações controversas e torna-se difícil mascarar que eles interferem em expectativas que podem ser ambíguas e contraditórias, principalmente, se a comparação entre pessoas e instituições é colocada como finalidade. A relevância do conhecimento das redes e do seu nível de qualidade da educação é um dos argumentos favoráveis às avaliações externas.

Entretanto, é insuficiente tomar o conceito de qualidade apenas como desempenho cognitivo e fluxo escolar. O discurso que envolve as reformas educativas implementadas a partir dos anos 1980 impôs o significado de *qualidade* defendido por governos neoliberais: ênfase na centralização das avaliações e fomento à descentralização da gestão e do financiamento, com vistas à legitimação de valores que servem à competitividade entre escolas e sistemas para melhorar suas colocações nos *rankings*, definidos exclusivamente pelos desempenhos nos testes padronizados (SOUSA; OLIVEIRA, 2003).

Nos anos 1990, as reformas se aprofundaram, principalmente, com a inserção de políticas de avaliação em larga escala, configurando o que Afonso (1999, p.147) denomina de “Estado Avaliador” e que, por consequência, persistiram na primeira década deste século e seguem firmes em sua caminhada. Para Freitas (2007), as políticas de avaliação seguiram o curso das propostas liberais com foco na responsabilização das escolas e de professores, isentando o Estado das obrigações que lhe cabem.

O cenário atual é pouco alentador em relação à qualidade e, apesar da expressiva melhora, ainda persistem graves problemas de fluxo, de estrutura das escolas, de carência material, de gestões atreladas a poderes políticos locais, de projetos e programas desarticulados e sobrepostos, de formação insuficiente dos professores. Estes problemas afetam diretamente a qualidade e não podem ser enfrentados apenas com a recondução do fluxo escolar e dos resultados de desempenho dos alunos como indicadores únicos da qualidade. A melhoria na formação de professores, na constituição da gestão democrática das escolas, na melhoria das condições materiais de trabalho e da infraestrutura, na melhoria da segurança interna e dos arredores das unidades escolares e nas possibilidades de envolvimento das comunidades nas decisões da escola tornam-se elementos imprescindíveis para se alcançar uma escola de qualidade social.

Medir propicia um dado, mas medir não é avaliar. Avaliar é pensar sobre as informações com vistas ao futuro. Isso implica a existência de um processo interno de reflexão nas escolas (FREITAS et al., 2009). Hadji (2001) também questiona a medida como aspecto que não consolida um processo de avaliação, mas que apresenta um conjunto parcial de informações sobre os processos educativos e que, assumir a lógica dos exames como determinante da avaliação da escola ou do desempenho dos alunos é, no mínimo, discutível. As pesquisas têm apontado preocupações acerca das funções assumidas pela

avaliação como processo de regulação, de controle, de poder e de seleção (FREITAS, 1995; DALBEN, 2004; VILLAS BOAS, 2008, 2004a , 2004b).

Nos primeiros achados, identificamos um contexto de responsabilização colocada em diversos níveis: gestores municipais que precisam *dar respostas* ao MEC, gestores escolares que necessitam de *dar respostas* à Secretaria e, por fim, professores que precisam de *dar respostas* ao gestor escolar. Numa das entrevistas realizadas com a Gestora da SME, as ações desenvolvidas para analisar e divulgar resultados das avaliações externas junto às unidades escolares centralizam-se na melhoria do Ideb. Há um clima de *pressão* pela melhoria dos resultados e pelo cumprimento de compromisso firmado entre município e o MEC. Entretanto, não foi possível identificar ações sistemáticas e processuais de apropriação do que significam tais resultados. A equipe trabalha sobre os dados estatísticos disponibilizados pelo INEP, realizando reuniões com os diretores de escola com o objetivo de repassar algumas recomendações acerca da melhoria dos índices. Para a Gestora, há certa dificuldade em interpretar as informações produzidas pela Prova Brasil e expressas nos boletins de desempenho. Informa que a SME não tem acesso aos dados relativos aos questionários contextuais, o que ajudaria bastante na melhor compreensão da rede. Fica evidente que há certa dificuldade do próprio corpo técnico da SME em compreender e interpretar os resultados e atender, portanto, a função fim da avaliação: servir como informação para mudar situações.

Ressalta-se, porém, que a SME tem investido em atividades de formação com vistas a desvelar os significados dos pressupostos que constituem a avaliação externa: descritores, teoria de resposta ao item (TRI), distratores, matriz de referência.

A OP 2, ao ser indagada sobre como a escola discute os resultados obtidos, relata que pouco se faz para que os especialistas da escola e seus professores apreendam e analisem os resultados obtidos. Observamos que a apropriação é insuficiente.

Não sei quanto aos anos anteriores, mas neste ano (2012), ao apresentarem o Ideb de 2011, a secretaria tratou de forma muito generalizada, por meio de um encontro pedagógico com todos os orientadores das escolas e não houve nenhum tratamento individualizado. Apenas focalizaram que havia um número muito grande de escolas com baixo ideb e que as escolas precisavam dar mais atenção para melhorar os índices. (OP 2)

Para Afonso (2010), os discursos que envolvem ações reguladoras e de controle não se constituem, necessariamente, como mecanismos democráticos. Assim, o controle da

qualidade se dá por meio de pressões externas, deixando sistemas e escolas à própria sorte para melhorar resultados. Dessa forma, sistemas, escolas e professores buscam fazer o que está ao seu alcance para melhorar os resultados.

Como forma de dar respostas imediatas, o foco nos resultados e as ações se sustentam, diretamente, no treino do aluno para responder aos testes. Ao longo do de 2010, a SME desenvolveu um projeto para atender aos alunos do 4º. ano que realizariam a prova em 2011. De acordo com a Gestora, o projeto contava com o apoio de estagiários de graduação que trabalhavam com alunos de 4º e 5º anos para ajudá-los na realização do teste. Além disso, sugeria-se que fossem feitos, periodicamente, simulados para que houvesse uma familiarização com o formato da prova.

Este é um dos aspectos preocupantes no processo de avaliação centralizado em testes padronizados e seus resultados. As pressões para atingir e/ou *bater* metas projetadas e, assim, alcançar a eficiência e dar respostas imediatas ao mercado, levam os sistemas e as escolas a se encontrarem numa encruzilhada: ou melhoram os índices ou serão responsabilizados pelo fracasso.

A forma considerada eficaz é fazer com que os alunos sejam treinados para responder aos exames padronizados, concretizando práticas do neotecnistas. Configura-se, assim, um maquinário da avaliação associado à função exercida nos primórdios da organização científica do trabalho.

Para Ball (2005), a performatividade é uma tecnologia de controle e regulação do trabalho docente e, dessa forma, os resultados individuais servem como indicadores de produtividade, apontando para a visão que se tem de qualidade. Na escola, também, ficam evidente o caráter da busca pela performatividade do aluno e do professor. O Gestor 1 aponta a influência na escola. Para ele,

Tudo está voltado para melhorar os resultados na prova Brasil e no Ideb. O tempo todo estamos preocupados em saber se o conteúdo está sendo passado, se os objetivos estão sendo alcançados e se as crianças estão tendo o contato com aquele conteúdo que 'vai cair na prova'. (GE 1)

Para a Gestora 2, há um clima de *cobrança* generalizado :

A secretaria pressiona a gente e nós temos que pedir aos professores para que preparem os alunos, cobrem os conteúdos, principalmente, os que são cobrados na prova Brasil. Assim, temos de cobrar das OPs e das Professoras que trabalhem os conteúdos da Prova Brasil. Agora, tem a prova do município. Temos de preparar nossos alunos. (GE 2)

O foco do trabalho recai sobre *o conteúdo que vai cair* na prova. Indica um efeito de controle do currículo e da ação do professor a partir dos exames. Tal prática indica características gerencialistas (AFONSO, 2008; BALL, 2005). O gestor é responsabilizado pelo trabalho que o professor desenvolve e, principalmente, pelos resultados aferidos nas avaliações padronizadas. Ball (2005) reafirma que o foco na eficiência e eficácia se sustenta nos desempenhos individuais e a performatividade é alcançada diante da publicização de resultados e indicadores, com vistas a comparar escolas, professores, gestores, sistemas. Há, portanto, uma tendência à mecanização do trabalho docente, reforçando o conceito de neotaylorização.

As professoras evidenciam preocupações com o trabalho que realizam. Consideram que a preocupação com a Prova Brasil tem tomado muito tempo do trabalho pedagógico:

Não faço mais nada além de preparar para a Prova Brasil. Todo mês tem simulado. Nosso trabalho está centrado nesta prova. Onde ficam os outros conteúdos? As ciências, a história, as artes? Eu só tenho trabalhado Português e Matemática.” (P 1)

Ultimamente, a gente só tem focalizado os conteúdos de Português e Matemática. Não dá tempo de trabalhar outros conteúdos. A prova Brasil vai ser em novembro e com o formato da prova. A diretora diz que temos que melhorar o nossos alunos precisam estar preparados. Acho que é um problema porque os alunos precisam aprender outras coisas, mas não sobre tempo. (P 2)

Eu me sinto amarrada. Não posso desenvolver trabalhos, projetos interdisciplinares. A OP diz que temos de fazer simulados para que os alunos se familiarizem ideb. Aí, não tem outro jeito senão trabalhar mais os conteúdos da prova. (P 3)

A eficácia e eficiência exigidas do gestor e do professor em seu trabalho explicitam-se nas falas dessas professoras: conseguir melhorar os resultados. As mesmas concepções podem ser identificadas, também, na fala desta gestora, quando indagada sobre os efeitos no trabalho dos professores:

As professoras têm se esforçado muito para melhorar os resultados. Eu estímulo muito! Mas, vejo que o trabalho delas tem se restringido à execução do que é passado pela Secretaria. Há um excesso de questões objetivas nas avaliações do professor, seguem o mesmo modelo da Prova Brasil. (GE 3)

É reducionista pensar que a qualidade da escola deve centrar-se apenas na avaliação dos resultados quantitativos, alcançados nos testes padronizados, de cunho cognitivo, considerando apenas dois componentes do currículo.

Sobre a apropriação e análise dos resultados alcançados, o gestor de uma outra escola informa que, por um lado, ao receberem os resultados, a escola procura fazer uma

autoavaliação, por outro, gera-se um sentimento de frustração por não terem alcançado a meta. Assim, o caráter de responsabilização da escola pelos resultados negativos pode ser um obstáculo à qualidade:

Quando recebemos os resultados do Ideb de 2009, o grupo ficou muito triste. Fizemos algumas reuniões para saber o que tinha acontecido. Tentamos entender quais foram as nossas falhas, mas a frustração foi maior. Além disso, não conseguíamos entender como chegamos aos resultados. (GE 1)

Nas escolas pesquisadas, as dificuldades de gestores, orientadoras pedagógicas e professores de se apropriarem e interpretarem os resultados da Prova Brasil, os níveis de proficiência e a configuração do IDEB são notórias. Pelas entrevistas, deixam evidente que o Ideb parece estar vinculado apenas aos desempenhos dos alunos nos exames. Esta situação confirma que o centro dos olhares de gestores e professores recai sobre os resultados nas avaliações, restringindo-se à informação quantitativa representada pelo Ideb (SOUSA, 2003).

O que preocupa é que professores, orientadores e gestores não demonstram clareza sobre a relevância da apropriação das informações geradas pelas avaliações, o que se aprofunda no desconhecimento sobre matrizes de referência, descritores e escalas de proficiência e nem buscam formas alternativas de avaliar o trabalho que desenvolvem. Quando indagadas sobre as ações que desenvolveram para tomar conhecimento do Ideb, analisar o nível do desempenho dos alunos, interpretar as informações, as Orientadoras Pedagógicas disseram que participam de reuniões com a SME e que a equipe repassa as informações. No espaço da escola, porém, a discussão não aconteceu:

A SME fez uma reunião com a gente para falar do nosso Ideb. Mas, é complicado discutir na escola. Não temos tempo para encontrar com os professores e, além disso, eu não me sinto segura para fazer qualquer análise daquele ‘monte’ de números que a gente recebe” (OP 1)

Em relação às professoras, a opinião não é muito diferente:

Não há discussão na escola sobre os resultados. Apenas dizem que fomos mal e pronto. Não há orientação sobre como trabalharmos e nem vejo a Secretaria ajudar. Só vejo cobranças. (P 1)

Não é discutido e nunca vi a Secretaria fazendo intervenções pedagógicas sobre os resultados negativos da escola. (P 2)

Os resultados são mostrados, somente. Não fica bem esclarecido para nós onde fomos mal. Assim, não sabemos onde devemos trabalhar mais. (P 3)

Os relatos indicam preocupações com as funções do professor. A avaliação tem enfatizado os resultados e a quantificação, constituindo um quadro de homogeneização de

desempenhos. Parece-nos que o trabalho pedagógico se sustenta num currículo baseado nos aspectos exigidos pela Prova Brasil. Este aspecto precisa ser problematizado para entendermos os efeitos que as avaliações têm provocado nos sistemas. É importante questionar que conhecimentos estão sendo desenvolvidos, a quem interessa e quais finalidades tem cumprido. O processo de formação humana é muito mais do que avaliar desempenho em apenas dois componentes curriculares e situados no campo cognitivo.

As repercussões no interior das escolas investigadas, a partir dos resultados das avaliações externas, indicam algumas traços presentes que se assemelham aos indicados por Sousa (2003) : centralidade dos olhares de gestores (municipais e escolares) e professores na informação quantitativa representada pelo Ideb; desconhecimento dos processos envolvidos na avaliação externas e dos conceitos básicos de sua estrutura; destaque aos resultados da avaliação externa, sem a promoção de um debate interno e sem interpretação do que representam estes resultados; resultados induzindo práticas e ações neotecnicistas de preparação a partir de projetos de treinamento dos alunos para os testes.

Para Oliveira (2010, p. 235), o uso das medidas sistêmicas para identificar dificuldades de aprendizado dos alunos ajuda a pensar em outras variáveis que interferem no desempenho dos alunos. Assim, os sistemas devem proporcionar estudos interpretativos, correlacionando as informações produzidas pelas avaliações externas com informações internas da rede e das escolas. Neste sentido, alguns depoimentos das OPs apontam para as possibilidades que estas avaliações possuem:

Para complementar as informações das avaliações externas, creio que deveria haver visitas às escolas para averiguar suas reais condições, bem como aplicar questionários para traçar um perfil da UE (Unidade de Ensino) quanto a sua estrutura, o seu funcionamento, suas dificuldades, suas potencialidades. Só a avaliação de desempenho, para mim, é insuficiente para dizer se uma escola tem qualidade ou não. (OP 1)

Eu vejo que estas avaliações externas servem como mais uma ferramenta da avaliação, e esta, de âmbito nacional, promove um repensar sobre a nossa posição dentro da nossa rede municipal, em relação a outras e quanto ao país. Mas, principalmente, quanto as nossas próprias superações ou não. (OP 2)

Estas avaliações externas trazem o benefício da discussão, o que conseqüentemente auxilia na melhoria do nosso trabalho, mas vejo um problema que é a falta de tempo para que o grupo da escola se encontre. (OP 3)

Werle (2010) considera que é tarefa essencial dos gestores municipais e estaduais trabalharem com os dados, buscando abordagens interpretativas e planejando suas ações na

perspectiva de estímulo à reflexão nas escolas. Oliveira (2010,p. 232) afirma que o descompasso entre o discurso e prática dos efeitos da avaliação deve-se ao fato de as “iniciativas de testagem em larga escala, implementadas no Brasil, nos últimos anos, não terem dedicado a devida atenção para a necessidade de planejar, também, um processo de divulgação e esclarecimento sobre o sentido das medidas realizadas”. As dificuldades iniciais decorrem da problemática de compreensão sobre as informações geradas. As escalas e os níveis não são de fácil compreensão nem para gestores municipais, nem para gestores das escolas e nem para professores. Oliveira (2010, p. 231) afirma que a avaliação pode contribuir para a melhoria da escola se seus resultados forem interpretados à luz do cotidiano da escola. Ele afirma que, partindo dos resultados, “é necessário que se reflita sobre seus significados e as possíveis ações a serem desenvolvidas a partir daí”.

4 Concluindo: as avaliações externas podem contribuir para o desenvolvimento da escola, do professor e dos alunos?

Estas análises, por serem provisórias e relativas, apresentam-nos algumas reflexões e questionamentos que podem nos mover para outras pesquisas. É possível identificarmos as tensões e contradições que envolvem a apropriação, análise e interpretação dos resultados das avaliações, bem como é fundamental compreendermos que possibilidades estas avaliações podem indicar para escolas e sistemas. Para Werle (2010), há diversas tensões nas avaliações em larga escala e que precisam ser enfrentadas por meio de um debate que envolva os diversos níveis do sistema educacional e os sujeitos das comunidades escolares.

As informações produzidas nestas avaliações podem contribuir para a organização, planejamento e avaliação da escola e dos próprios sistemas, desde que sejam apropriadas e interpretadas pelo coletivo da escola. Entretanto, é preciso que esses sujeitos participem do processo de pensar a avaliação. É importante que gestores, orientadores pedagógicos internalizem a ideia de que os resultados da Prova Brasil configuram-se apenas como um indicador do desempenho dos alunos e que pode fornecer algumas pistas para se pensar no que a escola vem produzindo e no que ela pode melhorar. Por outro lado, deve fomentar a possibilidade de discutir uma outra avaliação, que venha de dentro de escola, que seja democrática e tenha a participação como eixo. Para Oliveira (2010), uma das primeiras

dificuldades de gestores e professores envolve a falta de entendimento dos conceitos inscritos nas avaliações em larga escala, o que inviabiliza o seu sentido pedagógico. É preciso que sejam produzidos materiais específicos para diferentes sujeitos envolvidos na avaliação, para tornar compreensíveis os resultados alcançados, proporcionando maior utilização no sentido de produzir ações mais pontuais.

Há a necessidade de as avaliações produzirem impactos qualitativos a partir de estratégias de divulgação, interpretação e transparência acerca dos dados coletados. Para Vianna (2000, p.163-164), “a avaliação não deve ter caráter endógeno [...]. A avaliação não é apenas para autoconsumo [...].Uma das características fundamentais da avaliação é a sua transparência, que vai ter conseqüências, sobretudo no seu impacto [...].”

Ao restringir a avaliação da escola e de seus professores ao desempenho dos alunos e ao fluxo, reduzem-se as capacidades de a avaliação gerar efeitos pedagógicos qualitativos. Dessa forma, criam-se dificuldades para que as escolas e os sistemas municipais exercitem as capacidades de autoavaliação e de promover ampla avaliação interna. As avaliações externas devem ser consideradas nos processos de avaliação interna da escola. Porém, não devem ser tomadas como únicas referências para indicar a qualidade da educação. A avaliação da escola deve situar-se fora da lógica do controle por parte do Estado ou de políticas de responsabilização, mas dentro de uma visão de ação coletiva, participativa que envolve todos os sujeitos da comunidade circundante.

Por fim, compreendemos que as avaliações devem gerar o reconhecimento de que as informações pertencem à escola. As avaliações em larga escala apresentam caráter político e não meramente técnico. Nesse sentido, as informações produzidas pelas avaliações externas precisam articular-se com a avaliação institucional da escola e das redes. Como nossa análise crítica não se sustenta na negação da avaliação externa, mas nas suas finalidades e nos usos que delas se faz, compreendemos que as mesmas podem servir para acompanhamento das políticas públicas e de seus resultados. Portanto, as avaliações que servem para *ranquear, classificar, premiar ou punir* e tornar *escolas visíveis* a partir da ótica mercadológica não fazem parte de nossa defesa como perspectiva de identificar e construir a qualidade do sistema público de educação.

Retomando o início de nosso texto, consideramos que todas as escolas públicas devem ser *visíveis*, tanto nos aspectos que atendam a ideia de qualidade, como também, nas

dificuldades que enfrentam em seu cotidiano. Assim, todas as escolas, sem exceção, são merecedoras de serem mostradas para a sociedade.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Um olhar sociológico em torno da *accountability* em educação. IN: AFONSO, Almerindo Janela. ESTEBAN, Maria Teresa. (Orgs.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. 3. Ed., São Paulo: Cortez, 2008.

AFONSO, Almerindo Janela. **Estado, mercado, comunidade e avaliação**: esboço para uma rearticulação crítica. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, ano XX, v.20, nº 69, p. ,139 – 164, dez.1999.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. IN: BALL, Stephen J. MAINARDES, Jefferson. (Orgs.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo, Cortez Editora, 2011.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo:SP, v.35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, Stephen J. **Politics and policy-making in education**. London: Routledge, 1990.

BRASIL. **Portal do Ideb**. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>>. Acesso em: 1 jul. 2012.

DALBEN, Ângela Imaculada L. de Freitas. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). **Avaliação: políticas e práticas**. 2.ed., Campinas: Papirus, 2004.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003

DÍAZ BARRIGA, Ángel. A avaliação na educação mexicana: excesso de programas e ausência da dimensão pedagógica. **Sísifo**. Revista de Ciências da Educação, Lisboa: Portugal, n.9, p. 19-30, mai/ago. 2009. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 26 mar. 2011.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender** – fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de...[et al]. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Avaliações externas podem auxiliar o trabalho pedagógico da escola? **Caderno Fundamentos** – Ideias, escola, saberes e fazeres. São Paulo:SP, Fundação Padre Anchieta, 2010.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, Educação escolar: os desafios da qualidade, p. 661-690, out.2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. IN: SILVA, Tomaz T. da. MOREIRA, Antonio F.(Orgs). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos culturais**. 6. Ed., Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo:SP, n. 119, p.175 - 190, jul. 2003.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. OLIVEIRA, Romualdo P. de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Revista Educ. e Soc.**, Campinas , v. 24, n. 84, p. 873 – 895, set. 2003.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação.** Campinas: Papirus, 2008.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação: políticas e práticas.** 2.ed., Campinas: Papirus, 2004a.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** Campinas: Papirus, 2004b.

VIANNA, Heraldo M. **Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos.** São Paulo: IBRASA, 2000.

WERLE, Flávia Obina C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 169-792, out./dez. 2011.

WERLE, Flávia Obina C. Sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. IN: WERLE, Flávia Obina C. (Org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola.** São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livros, 2010.

Enviado em Julho/2012

Aprovado em Março/2013