

Avaliação externa em nível municipal: Os impactos de uma experiência

External evaluation in municipal level: The impacts of an experience

Luana Ferrarotto¹; Maria Márcia Sigris Malavasi²

Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, SP, Brasil

Resumo

A avaliação externa é uma realidade consolidada em nosso país. Além das avaliações federais e estaduais, há municípios que desenvolvem seus próprios programas de avaliação. Para contribuir com o debate sobre as avaliações externas, este artigo apresenta os dados de uma pesquisa cujo objetivo foi identificar as ações da Secretaria de Educação de um município do estado de São Paulo, Brasil, frente aos resultados do PROMASE (Programa Municipal de Avaliação do Sistema de Ensino) e os seus impactos nas Unidades Escolares. Analisa-se, ainda, o caminho trilhado pelo programa com intenção de explicitar sua concepção de qualidade do ensino. Para tanto, optou-se pela pesquisa qualitativa a partir de entrevistas com a Secretária de Educação, professores e gestores escolares. De acordo com a Secretária, após o PROMASE, houve melhorias nos prédios e até reestruturação curricular e formação continuada. Mesmo sem *rankings* e pagamento por desempenho, nas escolas percebe-se a construção do que se chamou de *rankings* “ocultos” e o “ajuste” das práticas pedagógicas e avaliativas à matriz e ao instrumento de avaliação do Programa, a fim de melhorar a qualidade do ensino, identificada com aumento dos índices. Para que um sistema de avaliação traga contribuições para sua rede, ele deve estar ancorado na qualidade social, [que] estabelece a própria escola enquanto protagonista no processo de olhar para si, adversa à culpabilização do professor pelos resultados dos testes padronizados, o que favorece a formação social, política, cultural e humana dos estudantes.

Palavras-chave: Avaliação externa, Avaliação em nível municipal, Qualidade do ensino.

Abstract

External evaluation is a consolidated reality in our country. Besides the state and federal ones, some municipalities developed their own evaluation programs. To contribute with the debate about external evaluations, this article presents data from a research that aims to identify the Educational Secretariat's actions from a city in São Paulo, Brazil, facing the results of PROMASE (Municipal Assessment of the Educational System) and its impact in school units. It is still being analyzed the path taken by the program to of explain its conception of teaching quality. This way, the qualitative research was chosen based on the interviews with the Educational Secretary, teachers and school's managers. In accordance with the Secretary, after PROMASE, improvements in the buildings, curricular restructuring and continued education were made. Even without the rankings and performance payments, it is noticeable in schools the construction of what is called “hidden” rankings and “adjustment” of the pedagogical and evaluative practices to both the matrix and the

1 Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Pesquisadora do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED). E-mail: luanaferrarotto@yahoo.com.br

2 Professora Doutora da Faculdade de Educação da UNICAMP. Pesquisadora do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED). E-mail: mmarcia@unicamp.br

evaluative instrument of the program to improve teaching quality, identified with index increase. For an evaluative system to bring contributions to the network, the system must be anchored to social quality, which establishes the school as the protagonist in the process of looking at itself, not blaming the teachers for the standardized tests results, which, consequently, favors the students' social, political, cultural and human formation.

Keywords: External evaluation, Evaluation on municipal level, Teaching quality.

Apresentação

A avaliação de sistemas e redes de ensino é uma realidade consolidada em nosso país há mais de duas décadas. Atualmente, além das avaliações federais e estaduais, muitos municípios desenvolvem seus próprios programas de avaliação. Refletindo acerca de tais propostas de avaliação, encontramos algo em comum entre elas: a intenção em verificar a qualidade do ensino. Em seus documentos oficiais, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), por exemplo, justifica sua realização a partir da vertente qualidade e afirma que: “objetiva oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a ampliação da *qualidade* do ensino brasileiro³” (grifos nossos).

Dessa forma, podemos concluir que qualidade e avaliação estão intrinsecamente associadas nos discursos dos formuladores das políticas do SAEB e dos demais programas de avaliação existentes nos estados e nos municípios brasileiros, já que estes seguem o modelo de gestão implementado pelo governo federal. De acordo com Sousa (2013, p. 66):

É possível afirmar, com base em pesquisas conduzidas no Brasil a partir de meados dos anos 2000, que governos estaduais e municipais vêm gradualmente incorporando o modelo de gestão da educação pública implantado pelo governo federal, com o crescente uso dos *resultados das avaliações em larga escala como principal indicador de qualidade* (grifos nossos).

Nessa direção, um município no interior do estado de São Paulo implementou, em 2006, o PROMASE (Programa Municipal de Avaliação do Sistema de Ensino), que também pretende avaliar a qualidade do ensino. O Plano Municipal de Educação da cidade ressalta:

A *avaliação*, realizada sistematicamente, sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação, com a participação do Conselho Municipal de Educação, abrangerá os diversos fatores que determinam a *qualidade do ensino* (SME, 2007, grifos nossos).

Percebemos, no entanto, que apesar de a palavra qualidade estar presente nos programas/sistemas de avaliação – sejam elas nacionais, estaduais ou municipais – o conceito muitas vezes não é esclarecido suficientemente para que se possa compreender de que qualidade se trata aquela proposta já que, como destaca Dias Sobrinho (2010, p. 02), ao se discutir qualidade, duas concepções diferentes estão em disputa: uma relacionada à perspectiva social, “daqueles que entendem e procuram realizar a educação como bem público” e “outra que submete a educação ao mercado”. Bauer (2006, p. 52), por sua vez, nos lembra que a concepção de qualidade

3 Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/saeb>. Acessado em: 03/08/2009.

daqueles que elaboram e conduzem os sistemas de avaliação possui vínculo com suas opções filosóficas, políticas e sociais. Nas palavras da autora:

Se há uma estreita relação entre as opções filosóficas, políticas e sociais de quem produz a avaliação e o conceito de qualidade a ela subjacente, cabe questionar a concepção de qualidade de ensino presente nos sistemas de avaliação, tendo em vista que muitos declaram a aferição, a melhoria ou o monitoramento dessa qualidade como objetivo do sistema (BAUER, 2006, p. 52).

Faz-se necessário, portanto, refletir sobre as diversas experiências de avaliação externa a fim de analisar a concepção de qualidade de ensino que as conduzem, assim como as consequências que as mesmas geram. Acreditamos que é preciso refletir acerca das experiências realizadas, uma vez que se observa uma crescente implementação de programas de avaliação. Quanto àqueles instituídos pelos municípios, ainda há poucos estudos que se destinam à sua análise (SOUSA, 2013).

Assim, com o propósito de contribuir com o debate sobre as avaliações externas em nível municipal, este artigo tem por objetivo apresentar os dados obtidos a partir da pesquisa qualitativa realizada, com a finalidade de identificar as ações efetuadas pela Secretaria Municipal de Educação frente aos resultados do PROMASE e os seus impactos no interior das Unidades Escolares.

Ao conhecer, acompanhar e entender a proposta de avaliação do PROMASE, pudemos nos aproximar de uma experiência municipal de avaliação que, com seu programa próprio, avaliou sua rede e, a partir dessa avaliação, propôs modificações com vistas a alcançar, como menciona o Plano Municipal de Educação, a qualidade do ensino. No contato com as instituições escolares e com a Secretaria Municipal de Educação, analisamos o caminho trilhado pelo referido programa na intenção de refletir sobre a concepção de qualidade que perpassa a proposta, destacando, para tanto, a voz da gestão municipal, dos professores e dos gestores escolares.

A pesquisa e seus achados

Em 2011 concluímos a pesquisa de mestrado que teve como intenção acompanhar a experiência de avaliação do PROMASE (Programa Municipal de Avaliação do Sistema de Ensino), implementado em um município do estado de São Paulo, no ano de 2006. Especificamente, em tal estudo, analisamos:

- i - as ações executadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), decorrentes do referido Programa;
- ii – como tais ações repercutiram nas escolas da rede;
- iii – os impactos gerados, pelo PROMASE, no cotidiano das Unidades Escolares.

Para tanto, fizemos uso da pesquisa qualitativa por tratar-se da metodologia que “privilegia a análise de micro processos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais” (MARTINS, 2004, p. 289). A aproximação de gestores municipais,

gestores escolares e professores, com a realização de entrevistas semiestruturadas⁴, foi de suma importância, uma vez que nos mostrou os motivos condutores de seus modos de pensar e agir.

O contato com os diversos atores foi obtido em dois momentos: inicialmente, pela aproximação com os membros da SME, cujo objetivo foi compreender as intenções ao se adotar um programa próprio de avaliação e, em seguida, aproximação das quatro escolas destinadas ao ensino fundamental da rede municipal para verificar os impactos do PROMASE no cotidiano escolar. Por se tratar de uma rede pequena, com escolas que além do ensino fundamental atendem crianças da educação infantil, decidimos por observar unidades destinadas apenas ao ensino fundamental, ou seja, as EMEFs (Escolas Municipais de Ensino Fundamental), uma vez que estas participaram do PROMASE desde o primeiro ano de sua implementação.

Tais escolas foram acompanhadas, semanalmente, durante um ano letivo. Em cada escola, duas professoras foram selecionadas, seguindo o critério de estarem na mesma escola desde o primeiro ano de aplicação do PROMASE, e com elas estivemos durante as aulas, reuniões de planejamento, reuniões de pais, etc.

No primeiro momento da pesquisa, ou seja, ao estabelecer contato com a Secretaria de Educação, verificamos que a intenção, ao implementar o PROMASE, era realizar uma avaliação externa que fosse construída a partir da ideologia e da estrutura da rede, ou seja, uma avaliação que fosse próxima à realidade local. A Secretária de Educação afirmou que com a avaliação externa é possível detectar falhas, traçar rumos e demonstrar para a rede que as falhas não são solucionadas apenas pelo gestor, mas por todos os envolvidos no processo. Segundo a Secretária de Educação, em 2003, durante a Primeira Conferência Municipal de Educação, ficou definido que a avaliação externa seria adotada como forma de ampliar o debate acerca da *qualidade*, tendo como ponto de partida *os dados obtidos nas avaliações*.

Ela relatou, também, que aconteceram reuniões destinadas aos profissionais da rede, ministradas por especialistas, como forma de promover o debate e a formação sobre a avaliação externa, sobretudo para desmistificar que a avaliação seria implementada para rotular os professores. Destacou, ainda, que as docentes da rede foram convidadas a sugerir questões para a elaboração das provas; entretanto, ao receber as questões, a equipe da SME detectou que as atividades não correspondiam às habilidades e competências solicitadas e, nos anos seguintes, as provas foram elaboradas por pessoas da própria Secretaria, com assessoria de especialistas em Língua Portuguesa e Matemática.

Diante da dificuldade do corpo docente em elaborar as questões e dos primeiros resultados do PROMASE que, por sua vez, não foram satisfatórios, de acordo com a gestora municipal, a SME passou a realizar algumas ações com vistas a qualificar o ensino no município. Entre as ações realizadas, destacamos:

a – Formação continuada do professor, especialmente em Língua Portuguesa;

b – Reestruturação curricular, com a instituição do Plano Referência que, por sua vez, traz os blocos de conteúdos, por disciplina, a serem trabalhados em cada ano escolar, especificando as habilidades e as competências;

4 De acordo com Triviños (1987, p. 127) a entrevista semiestruturada é a técnica de coleta de dados que “oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante”.

c – Construção de material didático de orientação de Língua Portuguesa e Matemática;

d – Reuniões entre profissionais da educação infantil e do ensino fundamental, para que haja um trabalho integrado entre as etapas da educação básica de modo a favorecer o desenvolvimento da criança;

e – Parcerias com as Unidades de Saúde e de Assistência Social para atender crianças com algum tipo de deficiência e famílias em situações de vulnerabilidade social;

f – Discussões de análise sobre o desenvolvimento infantil, buscando debater questões relacionadas ao desenvolvimento das crianças matriculadas nas escolas de educação infantil;

g – Reforma e reparos nos prédios das unidades escolares;

h – Grupo de Trabalho Inclusão para dar apoio e formação aos profissionais que trabalhavam com crianças que possuem algum tipo de deficiência;

i – Grupo de Apoio, no qual eram proporcionadas aulas extras, em período contrário, a alunos com dificuldades de aprendizagem.

Relacionando as ações mencionadas pela Secretaria com os dados que obtivemos por meio das visitas às escolas e das entrevistas com diretores, coordenadores pedagógicos e professores, percebemos que tais ações, em alguns casos, foram reformuladas no ambiente escolar ou até mesmo novas propostas surgiram, pois, também nas instituições, houve uma preocupação em melhorar a qualidade do ensino e, em especial, aumentar índices obtidos nas provas do PROMASE.

Dessa forma, percebemos que, das ações para a melhoria da qualidade do ensino relatadas pela Secretária, o Plano Referência foi reconhecido e mencionado durante a entrevista por seis professoras. No entanto, para obter êxito no ensino dos conteúdos, duas delas afirmaram fazer a divisão do Plano por bimestre; outras duas disseram tentar contemplar todos os blocos de conteúdos no decorrer do ano letivo, conforme orientação dada pela SME, e as demais não explicitaram a forma de trabalho com o Plano Referência.

Com relação, ainda, à questão curricular, quatro professoras afirmaram que planejavam suas aulas de acordo com as exigências do PROMASE. A presença do Plano Referência, na fala das docentes, também apresentou relação com as provas. Como os testes do PROMASE eram elaborados a partir do Plano Referência, as docentes entenderam que contemplar o exigido pelo Plano significava trabalhar com os conteúdos selecionados para a prova, fato que comprova a preocupação das professoras em enfatizar as questões recorrentes nos testes do Programa, com vistas a atingir os índices esperados.

Das ações mencionadas pela Secretária, os cursos e o material de orientação foram reconhecidos por três docentes. Em uma das escolas, durante apresentação dos

resultados do PROMASE, algumas professoras afirmaram que a Secretaria deveria executar políticas públicas voltadas à formação em serviço e promover o aumento do salário dos professores.

Apesar de não aparecer nas falas dos gestores escolares e das professoras a questão da ampliação e reforma das escolas, percebemos que elas foram executadas e as quatro escolas que acompanhamos receberam reparos em seu prédio. Também notamos que o Grupo de Apoio, mencionado pela Secretária, existia nas escolas acompanhadas, e os alunos com defasagem em conteúdo e com dificuldade de aprendizagem recebiam aulas extras no período contrário ao período de aula.

Os impactos ocasionados pelo PROMASE, no cotidiano das escolas e no trabalho pedagógico das professoras, relacionam-se com a intenção de melhorar a qualidade do ensino, por meio do aumento dos índices obtidos nas provas. Com as observações em sala, verificamos que, além de planejarem suas aulas a partir do Plano Referência, as atividades de múltipla escolha eram utilizadas com frequência, pelas professoras, nas aulas e nas avaliações, sendo que seis delas admitiram em entrevista que o uso dos testes foi intensificado após a instituição do PROMASE. Percebemos, ainda, que os exercícios das provas do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e da Prova Brasil eram copiados para serem aplicados. Cinco professoras afirmaram que reorganizaram o trabalho com determinados conteúdos após o PROMASE e, como já destacamos, aqueles conteúdos presentes no Plano Referência e frequentes nas provas do Programa eram abordados de maneira mais enfática.

Dessa forma, pelo que acompanhamos, com o PROMASE, a preocupação em elevar os índices fez com que professoras e gestores desenvolvessem ações norteadas em privilegiar as disciplinas exigidas nas provas do Programa e, sobretudo, os conteúdos recorrentes dessas disciplinas, o que aponta para o “estreitamento” do currículo, já evidenciado e denunciado por demais pesquisas sobre impactos das avaliações externas (ARCAS, 2009; RAVITCH, 2013; SCHNEIDER, 2013).

Ainda na intenção de aumentar os índices, e em consequência do PROMASE, a gestão de duas escolas implementou uma avaliação interna para acompanhar o rendimento dos alunos. Em uma delas, a avaliação acontecia no final do ano, nos moldes SARESP e, segundo as professoras, tinha como função treinar os alunos para os testes. Na outra, a gestão elaborou um projeto para acompanhar o desempenho dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa e os dados encontrados eram analisados durante o Conselho de Classe. Nessa mesma instituição, o corpo docente resolveu aplicar avaliações iguais, para as turmas dos mesmos anos escolares, a fim de encontrar disparidades e promover o chamado “intensivão” para os estudantes.

Arcas (2009, p. 148), em sua pesquisa, identificou algo semelhante com relação ao SARESP, pois tal sistema de avaliação “passou a nortear os procedimentos de avaliação da aprendizagem”. De acordo com o autor,

A princípio, a aplicação das provas, seguindo o modelo do SARESP objetivava apenas preparar os alunos para o dia da aplicação da avaliação externa. Com o tempo, as provas passaram a servir para avaliar o ensino planejado e desenvolvido pelos professores no transcorrer do ano letivo (ARCAS, 2009, p. 149).

O sentimento de cobrança e a presença de comparações foi algo destacado pelas docentes. Os relatórios do PROMASE, com seus resultados, eram apresentados aos

professores, pelos gestores, no HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) e, juntos, todos realizavam a leitura e comparavam com os dados dos anos anteriores. Nesses relatórios não constava um *ranking* com os resultados das escolas e/ou turmas. Embora não houvesse *ranking* as professoras relataram que, internamente, aconteciam comparações. Em uma das escolas, ao receber os resultados do PROMASE, o corpo docente teve contato com as médias de todas as turmas, seguidas de comentários, feitos pela Coordenadora Pedagógica, exaltando o bom trabalho de algumas. Nas demais instituições, as professoras receberam os resultados individualmente, com a possibilidade de trocar as informações com as colegas de trabalho. Mesmo nas três instituições onde os resultados eram entregues individualmente, segundo as professoras, as comparações estavam presentes, o que nos leva a acreditar que, pelos “comentários nos corredores”, havia o estabelecimento interno de hierarquias de resultados.

Identificamos, assim, a construção de *rankings* “ocultos” no interior das escolas. A divulgação dos resultados que acontecia nos HTPCs e a sua socialização entre os membros da própria escola favoreceu a prática da classificação. Da mesma maneira que os *rankings* “oficiais”, os *rankings* “ocultos”, na rede pesquisada, conduziram ao “alinhamento” das práticas pedagógicas e avaliativas à matriz e ao formato do instrumento de avaliação utilizado pelo Programa.

Acreditamos, contudo, que os resultados do PROMASE poderiam ser analisados durante a avaliação institucional, retomando os compromissos assumidos no Projeto Político-Pedagógico e pactuando, através da negociação entre os pares, a qualidade pretendida e necessária para o determinado contexto. A reflexão acerca dos resultados da avaliação externa a partir da realidade escolar, através do diálogo permanente entre seus atores em uma perspectiva solidária e colaborativa, possibilitaria a desconstrução da cultura que associa avaliação à construção de hierarquias de resultados. Concretizar-se-ia, dessa forma, a formação mútua e constante entre docentes, pais, gestores e demais envolvidos com a escola. Nesse sentido,

[...] emerge a hipótese de que a avaliação, como processo de reflexão e ação coletiva, busca melhorar e transformar a instituição e, assim, pode ser considerado um processo formativo. O fim é a formação. É para isto que existe a escola. E a avaliação existe para ver como a escola realiza a formação, ou seja, como está cumprindo o seu projeto escolar, a sua concepção de formação. Importante também é salientar que o tratamento conjunto desses fatores é que responde pela qualidade da escola. (RODRIGUES, 2005, p. 45)

Nessa direção, Bondioli (2004) nos traz o conceito de qualidade negociada, em que, a partir do Projeto Político-Pedagógico da instituição, os atores da escola, coletivamente, refletem, negociam e demarcam responsabilidades, vislumbrando caminhos possíveis e objetivos acordados coletivamente. O conhecimento que vem de fora não é dispensado, entretanto, o contexto da instituição é priorizado e, em um processo constante de reflexão, a instituição avalia e (re)planeja sua prática compartilhando responsabilidades internas e demandando do poder público as condições necessárias (BETINI, 2009). Assim, a reflexão acerca dos dados das avaliações externas precisa dialogar com as metas traçadas pela própria escola, em um exercício de problematizar a avaliação (SORDI; LUDKE, 2009), em oposição, portanto, à construção de *rankings*, sejam eles “oficiais” ou “ocultos”.

Ainda quanto aos dados obtidos na pesquisa de campo, vale destacar a concepção das professoras sobre o PROMASE, já que tais dados podem nos ajudar a entender os *rankings* “ocultos”. Para nós, ao fazerem parte da rede, as docentes saberiam quais eram os propósitos do Programa. No entanto, seis professoras afirmaram não conhecer os objetivos do PROMASE e uma vinculou o Programa à intenção da Secretária de verificar como elas trabalhavam. Apenas uma professora definiu o PROMASE como sendo uma avaliação destinada a obter dados numéricos sobre a rede. A falta de conhecimento dos reais objetivos do Programa, por parte das professoras, e suas percepções do mesmo como sendo um instrumento de cobrança, nos leva a inferir que os *rankings* “ocultos” foram aceitos e incorporados ao cotidiano escolar. No entanto, como relatamos acima, a Secretária de Educação afirmou que aconteceram encontros com o corpo docente para tratar da avaliação, na intenção de desmistificá-la enquanto prática realizada para rotular o trabalho desenvolvido pelo professor. Apesar disso, as professoras demonstraram não conhecer completamente a proposta.

Mesmo sem conhecer os objetivos do PROMASE, ele foi apontado por quatro professoras como forma de promover a autoavaliação do trabalho por elas realizado. Ao possibilitar o questionamento da própria prática, o PROMASE não estaria fazendo com que tal reflexão estivesse focalizada apenas nos resultados, com indícios ainda de princípios classificatórios? Qual a concepção de qualidade presente em uma prática voltada ao treino para os testes, e que prioriza um ensino de acordo com a matriz do Programa?

As atitudes acima anunciadas, baseadas no treino e estreitamento curricular, podem ser entendidas como uma “postura defensiva frente à avaliação, pois os professores ressentem-se dos resultados que, direta ou indiretamente, apontam-nos como responsáveis pelo fraco desempenho dos alunos nos exames de proficiência”. (SORDI; LUDKE, 2009, p. 320). Por mais que a proposta do PROMASE não associasse médias de proficiência a pagamento de bônus e não realizasse a divulgação de *rankings*, tais ações não foram suficientes para impedir que as práticas pedagógicas e avaliativas fossem atingidas pela avaliação externa.

Dessa forma, a experiência do PROMASE nos indica a necessária discussão a respeito da avaliação externa e suas consequências para a escola, sobretudo para os professores e alunos. Para os professores porque suas práticas são atingidas e, principalmente, ajustadas às matrizes avaliativas e ao estilo dos instrumentos utilizados. As inovações, conseqüentemente, perdem espaço já que o que passa a valer são os índices, e seguir caminhos diferentes pode ocasionar resultados indesejáveis. Para os estudantes restam, como consequência, os treinos exaustivos para os testes, a diminuição de tempos destinados às demais disciplinas e a redução de seu processo de aprendizagem à leitura e cálculos matemáticos. Diante dos vinte anos da experiência brasileira em avaliação externa, a literatura acadêmica sobre os sistemas nacionais e estaduais de avaliação denuncia como nossas escolas estão sendo afetadas; isso, no entanto, não tem sido suficiente para mudar tal cenário. Pelo contrário, com a aprovação do Plano Nacional de Educação, vemos que há uma valorização dos testes padronizados, já que existe a intenção em alinhar os planos de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios à esfera federal, ou seja, “há um esforço de articulação das avaliações nacionais com as iniciativas subnacionais” (MEC, 2014, p. 31).

Ainda quanto ao valor atribuído à avaliação externa e sua possível repercussão nas redes e sistemas de ensino, a meta 7 do PNE – que vincula qualidade da educação básica com o alcance das metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – merece especial atenção, pois tende a:

- acentuar a existência de avaliações em larga escala em níveis estaduais e municipais através da meta 7.32 que faz referência ao fortalecimento, em colaboração com o Sistema Nacional de Avaliação, dos Sistemas Estaduais de Avaliação, com participação das redes municipais, para orientar as políticas públicas e as práticas pedagógicas (BRASIL, 2014).
- vincular o IDEB ao mecanismo de controle das práticas pedagógicas a partir de sua associação ao pagamento dos salários, já que a meta 7.36 “estabelece políticas de estímulo às escolas com melhores desempenhos no IDEB, de modo a valorizar o mérito de seu corpo docente, direção e comunidade escolar” (BRASIL, 2014).

Ao haver uma associação entre avaliação externa e qualidade, vista em sua correlação com o aumento dos índices e das médias de proficiência, estamos diante da chamada “pedagogia dos resultados”, sustentada na lógica do mercado e, portanto, da qualidade total (SAVIANI, 2007, p. 1253), pois

[...] assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável (SAVIANI, 2007, p. 1253).

A avaliação, portanto, é reduzida à medida. Tais medidas geram resultados que passam a orientar as ações escolares e, como afirmam Sordi e Ludke (2009, p. 320), ocorre uma “idolatria das notas boas” e, desse modo, os “meios acabam justificando os fins”. Apesar de ser necessário, vale ressaltar que apenas medir não significa avaliar. A avaliação compreende a reflexão sobre a medida que, por sua vez, ocasiona uma mudança de atitude. Tal entendimento da avaliação permite que o coletivo escolar pense e repense a instituição. Os resultados da avaliação externa devem ser considerados; entretanto, a análise não se esgota neles, pois os diversos aspectos da realidade local, inclusive as responsabilidades do poder público, são o núcleo do diálogo que estabelece os compromissos necessários em prol da formação integral⁵ do estudante e de sua comunidade.

Considerações finais

Para finalizar, queremos ressaltar que acreditamos no potencial colaborador da avaliação externa, principalmente quando realizada em nível municipal, uma vez que possibilita o envolvimento dos integrantes da rede em torno de sua realidade e sua filosofia. No entanto, pelo que acompanhamos, o PROMASE, voltado

⁵ Entendemos que a formação integral do estudante, para além dos aspectos cognitivos verificados nas provas, promove o desenvolvimento afetivo, social, físico e político. Desperta a criticidade, a criatividade e a sensibilidade, favorecendo a atuação do estudante nos diversos ambientes sociais de forma solidária e emancipadora.

efetivamente para elevar os índices, na perspectiva da melhoria da qualidade de ensino, fez com que professoras e gestores desenvolvessem ações que desvirtuaram o projeto inicial – cujo foco era uma educação de qualidade social para todos – provocando indesejáveis impactos nas práticas pedagógicas e avaliativas.

Concordamos com Sousa e Arcas (2010) ao afirmarem que:

As políticas de avaliação podem conter possibilidades emancipadoras ou virem a servir a intensificação das desigualdades educacionais e sociais, seus fins e meios e os usos de seus resultados são reveladores do real significado que assumem no processo educacional (SOUZA; ARCAS, 2010, p.187).

Dessa forma, para que um sistema de avaliação municipal traga contribuições positivas à sua rede, entendemos que, em sua construção, a finalidade principal deva ser o compromisso com a educação e a formação integral dos estudantes. Para isso, os ideais políticos, filosóficos e educativos devem ser acordados e definidos para que o sistema criado se norteie pela negociação (BONDIOLI, 2004) e pelo estabelecimento de pactos em uma perspectiva de qualidade, na contramão da busca frenética do aumento dos índices de desempenho. Além dos pactos estabelecidos em sua constituição, acordar a forma como as informações obtidas nas avaliações serão utilizadas é fundamental no processo de se construir uma avaliação realmente comprometida com seus alunos.

Quanto aos efeitos dos resultados das avaliações do PROMASE, vimos que a não construção de *rankings* oficiais não foi suficiente para evitá-los, cabendo, portanto, uma reflexão acerca dos *rankings* “ocultos”. Percebemos que estes também influenciam as práticas pedagógicas, as práticas avaliativas, a concepção de qualidade e as relações pessoais no ambiente de trabalho. Ao mesmo tempo em que queriam demonstrar segurança, nas falas informais das professoras percebemos uma inversão de sentimento, de modo que elas, no cotidiano, passaram a priorizar ações voltadas ao Programa. Vale destacar que, na proposta do PROMASE, além da não construção de *rankings* oficiais, não havia também a premiação de professores por resultados; mesmo assim, as práticas pedagógicas e avaliativas da maioria das professoras acompanhadas, como já mencionamos, foram “ajustadas” ao Programa.

A responsabilização pelo rendimento dos alunos e, sobretudo, o mérito atribuído, mesmo que informalmente, às docentes cujas turmas obtinham bons resultados, fez com que os *rankings* “ocultos” emergissem nas escolas. Não havia, dessa forma, um compartilhamento de responsabilidades e compromissos. O resultado obtido por uma turma, em determinado ano, foi entendido como fruto do trabalho desenvolvido apenas pela professora do ano letivo em questão.

Por isso, mais uma vez, ressaltamos a relevância da avaliação institucional. Nela, a qualidade da instituição e, portanto, do ensino, ganha centralidade nas reflexões, e os resultados são analisados pelo coletivo da escola a partir do compartilhamento de responsabilidades. Nesse sentido, concordamos com Freitas (*et al.*, 2009), quando ele afirma que:

[...] avaliação de sistema é um instrumento importante para o monitoramento das políticas públicas e seus resultados devem ser encaminhados, como subsídio, à escola para que, *dentro de um processo de avaliação institucional, ela possa consumir esses dados, validá-los e encontrar formas de melhoria*. A avaliação institucional fará a mediação e dará, então, subsídios para a avaliação em

sala de aula, conduzida pelo professor. Entretanto, sem se criar este mecanismo de mediação, o simples envio ou disponibilização de dados em um site não terá um mecanismo seguro de reflexão sobre os mesmos. Os dados podem até ter legitimidade técnica, mas lhes faltará legitimidade política (FREITAS, *et al.*, 2009, p. 65, grifos dos autores).

Dessa forma, acreditamos em uma avaliação externa vinculada à avaliação institucional cujos resultados sejam utilizados para o fortalecimento da comunidade escolar, e que ela tenha como maior objetivo a formação integral de seus alunos. Portanto, a qualidade almejada em um contexto de partilha de compromissos e responsabilidades está ancorada na perspectiva da qualidade social, ou seja, uma concepção de qualidade que não tem centralidade nos índices e resultados mensuráveis para o mercado. A qualidade social trabalha *com* o contexto que a cerca e possui compromisso com os estudantes, as famílias e os projetos sociais que advogam, pelo bem da comunidade, através de “aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas” (SILVA, 2009, p. 225).

A qualidade social, tão necessária para nossas escolas públicas, para além dos índices, estabelece a própria escola enquanto protagonista no processo de olhar para si, com o compromisso de se constituir como espaço de promoção humana para todos que lá estão. Está ancorada em relações horizontais, adversa a frequente culpabilização do professor pelos resultados obtidos em testes padronizados e, conseqüentemente, favorece a formação social, cultural, política e humanizada dos estudantes que vislumbramos construir nos diversos espaços educativos de nossa sociedade.

Referências

- ARCAS, Paulo. **Implicações da Progressão Continuada e do SARESP na Avaliação Escola:** tensões, dilemas e tendências. 2009. 180f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- BAUER, Adriana. **Usos dos resultados do SARESP:** o papel da avaliação nas políticas de formação docente. 2006. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo USP, 2006.
- BETINI, Geraldo Antônio. **Avaliação Institucional em Escolas Públicas de Ensino Fundamental de Campinas.** 2009. 394f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- BRASIL. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
- BONDIOLI, Anna. **O projeto político pedagógico da creche e a sua avaliação:** a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004. 256 p.
- DIAS SOBRINHO, José. Acreditação da educação superior. In: LOPEZ SEGRERA, F.; RIVAROLA, D. M. **La universidad ante los desafíos del siglo XXI.** Asunción: Ediciones y Arte, 2010. p. 261-294.
- FREITAS, Luiz Carlos de et al. **Avaliação Educacional:** caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 88p.
- MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.
- MEC. **Planejando a próxima década:** conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília. 2014.
- RAVITCH, Diane. **Reign of Error:** The hoax of the privatization Movement and the Danger to American's Public Schools. New York: Alfred A. Knopf, 2013. p. 403.

RODRIGUES, Sueli. Carrijo. **Construção de uma metodologia alternativa para a avaliação das escolas públicas de ensino fundamental através do uso da análise por envoltória de dados (DEA): uma associação do quantitativo ao qualitativo.** 2005, 495f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica. **Rev. Cient.**, São Paulo, n. 30, p. 17-33, jan./abr. 2013.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, Aug. 2009.

SME. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE AMPARO. **Construção Coletiva do Plano Municipal de Educação.** 2007. Disponível em: C:\Documents and Settings\Particular\Desktop\PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE AMPARO.mht. Acesso: março/2009.

SORDI, Mara Regina Lemes de; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

SOUSA, Sandra Zákia; ARCAS, Paulo. Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 20, n.35, p.181-199, jul.-dez.-2010.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação externa e em larga escala no âmbito do estado brasileiro: interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da educação básica com iniciativas do governo federal. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil** – implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013. p. 61-85.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução a pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175p.