

## EIXO 1 – POLÍTICAS PÚBLICAS, FINANCIAMENTO, AVALIAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### **AVALIAÇÃO INTERNA NO CONTEXTO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: DESAFIOS PARA A GESTÃO ESCOLAR**

**Cristiane Machado** (Univás/Gepave) – cristiane13machado@yahoo.com.br

**Ocimar Munhoz Alavarse** (Feusp/Gepave) – ocimar@usp.br

#### **RESUMO**

A ampla disseminação de avaliações externas como iniciativas de políticas educativas governamentais têm servido como referencial de qualidade da educação e, muitas vezes, seus dados são utilizados de base para avaliação de escolas e professores. Resultados preliminares de pesquisa-ação desenvolvida em escolas da rede municipal de São Paulo evidenciaram a necessidade do cotejamento dos resultados das avaliações internas com os da avaliação externa para garantir maior incremento na aprendizagem dos alunos. Assim, o objetivo desse trabalho é ressaltar e problematizar os desafios da gestão para fomentar os conhecimentos para os professores explorarem o potencial das avaliações externas.

**Palavras-chave:** avaliação externa; avaliação interna; gestão escolar.

#### **Introdução**

A avaliação sempre foi um tema recorrente no contexto educacional e, habitualmente, tinha na aprendizagem dos alunos o foco de seu debate. Mais recentemente, tendo em vista a dilatação de iniciativas de avaliações externas, temos presenciado o deslocamento desse foco para esse outro tipo de avaliação, a avaliação externa, que é aquela elaborada por profissionais de fora do cotidiano escolar.

Oliveira (2000) esclarece que o aumento das políticas de avaliação externa, nos moldes das que assistimos atualmente, está ancorado em um movimento mais amplo de reformas educativas, que tem seu marco na década de 1990, quando os governos começaram a produzir novas políticas governamentais de controle dos investimentos nas políticas sociais. De lá para cá, presenciamos um período marcado pela difusão de iniciativas de políticas avaliativas em todos os âmbitos dos governos federal, estaduais e municipais, com o objetivo de coletar, produzir e difundir elementos e informações que possibilitassem uma análise mais acurada da realidade educacional e as dificuldades existentes. A produção dos dados e informações obtidos com as avaliações pode subsidiar a elaboração de políticas e ações educacionais pelos vários níveis da gestão da educação, desde o mais macro, como o governo federal, até o mais micro, como a gestão das escolas.

Em geral, as avaliações externas têm como eixo a aferição do desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio em provas padronizadas de língua portuguesa, com ênfase em leitura, e em matemática, com ênfase na resolução de problemas.

Ao avaliar os alunos, que também são avaliados na sala de aula pelos seus professores, se torna um imperativo que os professores possam acessar os resultados das avaliações externas e utilizá-los no desenvolvimento do seu trabalho. Nesse sentido, os professores são os principais usuários dos resultados das avaliações externas. Assim, surgem problematizações sobre os desafios da gestão das escolas para fomentar conhecimento, em geral, de professores sobre avaliação educacional e, em particular, sobre avaliações externas e cotejamento com resultados de avaliações internas, inclusive com vistas à avaliação institucional.

Desta forma, o objetivo desse trabalho é evidenciar e problematizar o desafio para os gestores das escolas para que os professores se apropriem dos conhecimentos necessários para explorarem o potencial analítico dos resultados das avaliações externas. A base deste trabalho são os resultados preliminares de pesquisa-ação em escolas da rede municipal de São Paulo em andamento.

Para tanto, esse trabalho está organizado da seguinte forma: primeiramente contextualiza a ampliação e fortalecimento das avaliações externas no Brasil, destacando sua relação com o debate em torno da qualidade da educação; em seguida apresenta os resultados parciais da pesquisa-ação que se encontra em curso em escolas da rede municipal de São Paulo e, por fim, problematiza o desafio da gestão para os conhecimentos necessários para a devida apropriação e uso dos resultados das avaliações externas pelos professores.

### **Avaliação externa e qualidade: contexto e fortalecimento**

A avaliação externa, também conhecida como avaliação em larga escala, contempla amplo contingente de participantes e resulta em um conjunto de informações que pode orientar ações das mais variadas ordens nas políticas educacionais. Pesquisa conduzida por Barreto e Pinto (2001, p. 57) que analisa o estado da arte em avaliação nos anos 90, salienta que os objetivos das avaliações em larga escala são descritos nos artigos estudados como “os de delinear o perfil cognitivo da população com base em informações de caráter censitário, permitindo reconstituir detalhes da trajetória escolar de populações que frequentam a escola e identificar a transição de um estágio cognitivo dos sujeitos para outro”. Destacam as autoras que os artigos também evidenciam uma preocupação com os novos modelos de organização

da produção e a competência da mão-de-obra que está sendo formada para empregar tecnologia moderna, tendo a avaliação um papel de destaque para aferir essa competência.

Investigação conduzida por Freitas (2007, p. 51) revela que a origem da intenção do Estado em desenvolver estudos na área do planejamento educacional reside na década de 1930, porém, destaca a autora, que “foram necessárias mais ou menos cinco décadas para que a avaliação (externa, em larga escala, centralizada e com foco no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino) viesse a ser introduzida como prática sistemática no governo da educação básica brasileira”. Nesse sentido, o final dos anos de 1980 representou um marco significativo na implementação de um sistema nacional de avaliação da educação básica pelo Ministério da Educação, por meio da organização, elaboração e execução pelo Inep, com a criação efetiva do Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (Saep), em 1987, que teve o objetivo de avaliar o Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro, conhecido como Edurural (BONAMINO, 2002).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), cuja primeira edição ocorreu em 1990, tinha, segundo os dirigentes do MEC, dentre outros os objetivos: regionalizar a operacionalização do processo avaliativo para possibilitar a gestão direta pelas instâncias locais; conhecer e construir parâmetros do rendimento dos alunos em relação às propostas curriculares; disseminar na sociedade ideias em relação à qualidade desejada e a obtida, considerando o conhecimento a ser democratizado, perfil e prática dos professores e diretores e construir uma base de dados sobre o processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas (PILATI, 1994, p. 15). O que podemos observar nessa etapa de implantação, a partir da descrição dos objetivos do Saeb, é que sua finalidade visava menos a obtenção de subsídios para a produção de políticas e mais a aquisição de dados e informações sobre a educação nacional e a aferição do resultado do desempenho dos alunos e das escolas.

Barreto e Pinto (2001, p. 65), no estudo que analisou o estado da arte em avaliação em alguns periódicos nos anos 90, destacam que

Esse tipo de avaliação ganhou relevo no país nos anos 90, tendo predominado nesse grupo de artigos o discurso que se preocupa com o esclarecimento das características e finalidades dos sistemas de avaliação e busca as justificativas para adotá-los. Esse discurso servirá, de certo modo, como substrato à fala oficial.

Cinco anos após sua implantação, em 1995, o Saeb passou por uma reformulação contemplando duas grandes alterações importantes. A primeira, em relação aos seus objetivos, que passou a incluir estudos e análises dos alunos do ensino médio e da rede particular; visava incorporar levantamentos de dados sobre as características socioeconômicas, culturais e sobre os hábitos de estudo dos alunos e redefiniu as séries avaliadas por amostragem, 4ª e 8ª séries

do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio (COELHO, 2008). A segunda, em relação à metodologia das provas, com a introdução da metodologia da Teoria de Resposta ao Item (TRI) para medir o desempenho dos alunos na perspectiva da trajetória histórica das aferições dos resultados obtidos nas provas, o que possibilitou, segundo Sousa e Arcas (2010, p. 182), “comparações entre as diversas aplicações, criando-se, assim, uma série histórica, permitindo a elaboração de políticas públicas a longo prazo”. Nessa fase a avaliação externa teve o objetivo de produzir informações do desempenho dos alunos para serem alocadas nas trajetórias históricas dos resultados obtidos pelas escolas, possibilitando a produção de políticas pedagógicas que pudessem significar avanço na aprendizagem dos alunos que demonstravam maiores dificuldades.

A metade da década de 2000, precisamente 2005, é marcada por outra importante reformulação do Saeb, que passou a ser composto por duas avaliações. Uma continuou sendo a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), seu original sistema de avaliação e que é conhecido pelo nome de Saeb; a outra é a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida com o nome de Prova Brasil.

O site do MEC relaciona as “semelhanças e diferenças” entre o Saeb e a Prova Brasil e esclarece que “são dois exames complementares que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica”. Sobre as semelhanças o texto exposto destaca, dentre outras: as duas avaliações são aplicadas a cada dois anos e os alunos fazem provas que avaliam as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas). Em relação às diferenças o MEC ressalta, dentre outras, que: a Prova Brasil avalia apenas alunos do ensino fundamental de 5º e 9º anos, das escolas públicas urbanas e é universal; enquanto o Saeb, além dessas características, avalia também alunos do 3º ano do ensino médio, da rede privada, das escolas nas áreas rural e é amostral. Ao final do texto o MEC informa que, embora o Sistema tenha sido desdobrado em duas avaliações, tendo em vista a metodologia utilizada, nenhum aluno precisará fazer duas provas.

Porém, uma diferença entre as duas avaliações tem importância crucial para a gestão das escolas. Enquanto a avaliação do Saeb sempre foi amostral, ou seja, apenas uma amostragem de alunos era avaliada, a Prova Brasil é censitária, ou seja, todos os alunos de todas as escolas são avaliados. Sob esse prisma, a possibilidade de não reconhecimento de alguma escola nos resultados da avaliação é inexistente, uma vez que seus alunos de ensino fundamental e/ou médio obrigatoriamente fazem parte do público avaliado, o que nem sempre acontecia com a avaliação amostral do Saeb.

Nesse sentido, Sousa e Lopes (2010, p. 55) ponderam que a diferença entre as avaliações externas, uma ser amostral e a outra censitária, é uma considerável justificativa para a criação de outro sistema de avaliação com as características da Anresc, porém não é a única, pois, além disso, soma-se “à necessidade de fazer da avaliação um instrumento de gestão para/das unidades escolares levou à proposição da Prova Brasil, cujos resultados estão disponíveis para cada uma das redes e para cada escola”.

Dentro desse debate, análise de Alavarse, Bravo e Machado (2012) asseveram que:

Nesses novos *tempos de avaliação*, possíveis alegações de não reconhecimento das especificidades de cada rede nos resultados das avaliações por amostragem, como o SAEB, não encontram mais eco na sociedade, uma vez que a Prova Brasil e o Ideb produzem e disponibilizam uma fotografia da qualidade do ensino de cada sistema de ensino da federação.

No estudo de Bonamino e Sousa (2012, p. 379) encontramos alguns dados que evidenciam a relevância numérica da diferenciação entre as duas avaliações, como exemplo da dimensão capilar do Saeb e da Prova Brasil, tendo em vista o contingente de alunos avaliados. As autoras destacam que

A introdução da *Prova Brasil* em 2005 e sua repetição, a cada dois anos, permitem a comparação, ao longo do tempo, entre as escolas que oferecem o ensino fundamental. Em sua primeira edição, ela avaliou mais de 3 milhões de alunos em aproximadamente 45.000 escolas urbanas de 5.398 municípios; foi muito além, portanto, do Saeb, que avalia, em média, uma amostra de 300.000 alunos.

Dois anos após a criação da Prova Brasil, em 2007, o governo federal criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Embora tenha sido criado em 2007 o governo projetou metas para as escolas e redes considerando os dados já obtidos com a aplicação da Prova Brasil e como Censo Escolar em 2005. Reynaldo Fernandes (2007, p. 06), presidente do Inep à época da criação do Ideb, explicitou que esse índice estava sendo criado para ser um “um indicador de qualidade educacional” etambém para possibilitar um “monitoramento permanente e medição do progresso dos programas em relação às metas e resultados fixados” na educação brasileira.

O MEC disponibiliza, a cada dois anos, o Ideb dos estados, municípios e escolas obtido a partir das taxas de aprovação/reprovação e das notas dos alunos na Prova Brasil, dentro de uma escala de 0 a 10. Também a partir desses dados o MEC projeta as metas a serem alcançadas para cada um desses segmentos. Em geral, os resultados da Prova Brasil e do Ideb são divulgados de forma a permitir a elaboração de um *ranking* das melhores (e consequentemente das piores!) escolas e sistemas do país. A nosso ver, essa apropriação dos dados, desatrelada de outras análises, é equivocada, pois impele as escolas e as redes à competição e não ao estudo minucioso da realidade educacional e suas dificuldades. Nesse

sentido, defendemos que a avaliação deve ser utilizada com outro referencial, assim como explicita Vianna (2005, p. 16)

A avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional; necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos.

Oficialmente o Ideb surge com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio do Decreto nº 6.074, de 24 de abril de 2007 e foi enfatizado como um dos aspectos mais relevantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) por Fernando Haddad (2008, p. 11), então Ministro da Educação. Tal apreciação é corroborada por Saviani (2007, p. 1242-3), para quem

O que confere caráter diferenciado ao IDEB é a tentativa de agir sobre o problema da qualidade do ensino ministrado nas escolas de educação básica, buscando resolvê-lo. E isso veio ao encontro dos clamores da sociedade diante do fraco desempenho das escolas à luz dos indicadores nacionais e internacionais do rendimento dos alunos.

Esses clamores adquiriram maior visibilidade com as manifestações daquela parcela social com mais presença na mídia, em virtude de suas ligações com a área empresarial. Tal parcela só mais recentemente vem assumindo a bandeira da educação, em contraste com os educadores que apresentam uma história de lutas bem mais longa.

Na mesma perspectiva encontramos contribuições de Weber (2008, p. 312) ao admitir que

Além disso, a fixação de metas em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb –, mediante consulta a banco de dados e visitas de inspeção, conduzirá evidentemente ao acompanhamento contínuo do processo escolar, não sendo possível antever em detalhes o seu formato, embora fique patente a importância atribuída às condições escolares, tanto materiais como pedagógicas. Ora, condições materiais dependem, certamente, das condições socioeconômicas de onde estão localizadas as unidades escolares, ou seja, primordialmente elas dependem de fatores extra-escolares. As condições pedagógicas, se bem também se relacionem com o contexto social, remetem, por sua vez, a complexo aparato de formação docente – inicial e continuada –, acompanhamento e crítica da prática pedagógica, mas, sobretudo, à valorização da atividade docente consubstanciada em remuneração condizente e condições de trabalho adequadas – número de alunos por turma, jornada de trabalho, material didático disponível, incentivo ao intercâmbio, entre outros aspectos.

Como indicador, o Ideb combina os resultados de desempenho nas provas do Saeb com taxas de aprovação de cada uma das unidades – escolas e redes – para as quais é calculado. Todo esse processo é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Como uma questão controversa que reside na concepção de que este indicador expressaria a qualidade da escola ou da rede à qual se refere. Textualmente, no Decreto nº 6.094 de 2007 a formulação do Ideb apresenta uma visão extremamente objetivista sobre o seu potencial para indicar a qualidade da escola:

Art. 3- A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Não obstante, se a conceituação do que seria a qualidade da escola, na literatura e nas políticas educacionais, não obteve ainda um consenso, somos, contudo, crescentemente, testemunhas de inflexões importantes a respeito do lugar que as avaliações externas passaram a ocupar nas políticas educacionais, destacadamente no plano federal, situação nitidamente evidenciada por Fernandes e Gremaud (2009, p. 213), os quais sinalizam com a necessidade de medidas de *accountability* – expressão inglesa traduzida mais comumente como responsabilização – para que houvesse incidência dos resultados dessas avaliações nas escolas.

Embora a concepção de qualidade associada ao Ideb seja um tanto reducionista, por não contemplar aspectos relevantes do processo pedagógico, é possível considerar algumas potencialidades no Ideb por conta de duas características: por facilitar uma apreensão, mesmo que parcial, da realidade educacional brasileira, aí destacadas suas escolas, e, sobretudo, por articular dois elementos que há muito tempo parecem ser antagônicos: o aumento da aprovação e o aumento do desempenho. Desse modo, admite-se que esses tópicos não são, de forma alguma, estranhos ao processo escolar que se pretenda como de qualidade.

Apreciando as características e metodologia da formulação do Ideb, Franco, Alves e Bonamino (2007, p. 991) defendem que seu princípio é o “de que qualidade da educação pressupõe que o aluno aprenda e passe de ano”. Se qualidade não se confunde com desempenho em leitura e resolução de problemas, por outro lado, estes tópicos não são, de forma alguma, estranhos ao processo escolar que se pretenda de qualidade. Ao contrário, configuram-se como suporte para todos os outros conhecimentos abordados no processo de escolarização. Com efeito, o incremento do Ideb, a médio e a longo prazos, se dará pelo incremento desses dois fatores articulados com melhorias nas taxas de aprovação. Enquanto indicador, a questão consiste em dimensionar o seu potencial para contribuir no equacionamento e no enfrentamento de tarefas de planejamento educacional, uma vez que existem projeções do Ideb até 2020 para cada escola e rede, levando em conta, de alguma forma, as particularidades dessas unidades.

Seguramente, a conceituação e o dimensionamento da qualidade da educação escolar se constituem num complexo problema político e pedagógico, pois concentram leituras da

sociedade, da escola e das relações que entre elas se estabelecem. Oliveira e Araújo (2005) demarcam o debate apontando a necessidade de que os resultados de avaliações externas sejam incorporados sem que, contudo, se estabeleça determinismo nas relações entre eles e o trabalho dos professores, como se estes fossem os únicos e plenamente capazes de engendrar os resultados escolares. Outra posição, representativa de várias iniciativas no Brasil no sentido de responsabilização, quase que exclusiva, dos professores pelos resultados, é a defendida por Castro (2007, p. 61), para quem a qualidade da educação se expressa nos resultados de provas padronizadas e que, mesmo reconhecendo as precariedades na atividade docente, incluindo a sua remuneração, sustenta que a melhoria dos salários dos professores se daria pela "implantação de salários diferenciados mediante desempenho. Para isto, o ideal seria estabelecer sistemas de avaliação dos professores vinculados aos resultados das escolas". Em tal perspectiva, as avaliações externas, além da associação mecânica entre desempenho em provas e trabalho docente desprezando frequentemente as condições das quais emergem esses resultados, confundem-se com um modelo de gerenciamento de recursos humanos, retirando-lhes todo o potencial pedagógico.

Oliveira (2011, p. 137), apoiando-se em Nevo (1998), destaca que as avaliações externas parecem ter sido desenhadas muito mais para produzir informações para os gestores de redes educacionais “do que para ajudar os professores a analisarem os resultados buscando rever seus métodos de ensino e práticas de avaliação”. De acordo com a autora, “as comunicações de resultados das avaliações com foco na escola devem promover uma articulação com o trabalho pedagógico escolar de maneira a aprimorá-lo”.

Como alerta Gimeno Sacristán (1998, p. 320), a existência de avaliações externas pode comprometer, pela ênfase na crença de seus resultados como portadores da "última palavra", os necessários debates críticos sobre a situação educacional e seus procedimentos, além de submeter os professores a uma pressão externa, “subtraindo-lhes a autonomia profissional” e impedindo-os, contraditoriamente, de desenvolver trabalho mais profícuo com seus alunos. Frente a isto, coloca-se como imperativo a busca de um processo mais amplo de avaliação de escolas e redes que, para além da utilização de provas padronizadas, tenha presente o caráter político da educação escolar. Reconhecer este caráter implica reconhecer profissionais e usuários das escolas como sujeitos que precisam ser considerados como tais nos processos avaliativos, pois, sem omitir-lhes as responsabilidades, são eles que, nos ambientes escolares, materializam a tarefa educativa. Ainda no sentido de problematizações em face do desenfreado processo de incorporação das avaliações externas às políticas educacionais, é



relevante o conjunto de ponderações efetuadas por Stobart (2010), que ressalva efeitos perversos e indesejáveis dessa modalidade de avaliação por se afastar das pretensões de uma avaliação para a aprendizagem, ou seja, que se constituiria num ponto para a inclusão com sucesso de todos os alunos concernidos à escolarização obrigatória.

A necessidade de encarar a avaliação vinculando-a ao desafio da aprendizagem deriva do esforço de desvinculá-la dos mecanismos de aprovação ou reprovação e, mais importante, destaca outra finalidade da avaliação educacional, no que se concentra sua verdadeira dimensão política, pois numa escola que se pretenda democrática e inclusiva as práticas avaliativas deveriam se pautar por garantir que, no limite, todos aprendessem tudo. Ainda mais, quando nos reportamos ao ensino fundamental, etapa obrigatória, assim fixada para que a ninguém seja dado o direito de se excluir de conhecimentos considerados indispensáveis para o aproveitamento de outros direitos.

Considerando-se, então, o potencial que as avaliações externas têm para as políticas educacionais, com suas reverberações no trabalho dos professores, está em curso uma pesquisa em escolas da rede municipal de São Paulo com o objetivo de cotejar os resultados das avaliações externas com os das avaliações internas, com destaque para as semelhanças e/ou contradições na notas dos alunos.

### **Resultados preliminares da pesquisa nas escolas**

Inicialmente a pesquisa foi realizada com os resultados finais da avaliação externa Prova São Paulo e das avaliações internas feitas pelos professores, que resultam na aprovação ou não, com os alunos das turmas do 2º e 4º anos de uma escola municipal. A Prova São Paulo classifica os alunos, a partir da proficiência atingida em provas padronizadas, em quatro níveis: abaixo do básico, básico, adequado e avançado. As provas internas dos professores atribuem conceitos que podem ser: NS (não suficiente), S (suficiente) e P (plenamente suficiente), sendo que os alunos que obtêm NS são reprovados.

O cotejamento dos resultados das avaliações apontou, em alguns casos, incongruência entre eles. Em uma classe de 2º ano com, aproximadamente, 40 alunos, em língua portuguesa, encontramos dois alunos que obtiveram conceito NS nas avaliações internas e foram reprovados, embora tenham ficado nos níveis adequado e avançado na Prova São Paulo. Por outro lado, encontramos um aluno que embora tenha ficado com conceito S na avaliação dos professores não conseguiu ultrapassar o nível básico na Prova São Paulo.

Nessa mesma turma, porém na disciplina de matemática, a incongruência permanece. Três alunos foram considerados reprovados pelos professores, embora tenham ficado entre os níveis adequado e avançado na Prova São Paulo e, seis alunos que obtiveram conceito S dos professores figuraram entre aqueles com resultado abaixo do básico na Prova São Paulo.

Analisando os resultados do mesmo exercício feito com a turma de um 4º ano percebemos que a incongruência se repete. Em língua portuguesa, dois alunos que foram reprovadas ficaram no nível adequado na avaliação externa e sete alunos que obtiveram S e um que obteve P não passaram do nível abaixo do básico na Prova São Paulo. Em matemática, a situação é ainda mais extensa. Dez alunos obtiveram S na avaliação dos professores e cinco alunos chegaram ao conceito máximo P e todos não conseguiram superar o nível abaixo do básico na avaliação externa.

Os casos relatados evidenciam a premência de uma apropriação séria e competente, pelos professores, dos fundamentos, objetivos e resultados das avaliações externas, para que elas possam ser utilizadas como um complemento ao desenvolvimento do seu trabalho, servindo como mais um mecanismo para avançar na qualidade da educação pública oferecida.

### **Conclusões**

Diante do exposto e do objetivo desse trabalho de evidenciar e problematizar o desafio da gestão para o fomento dos conhecimentos necessários para que os professores explorem o potencial dos resultados das avaliações externas ressaltamos, a seguir, apontamentos que podem fornecer pistas para o alcance de tal finalidade.

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

As provas externas são elaboradas a partir de uma matriz que se refere aos conteúdos abordados nas provas. Conhecer, estudar e esmiuçar essas matrizes que fundamentam os temas e assuntos das provas padronizadas é importante para que o professor possa cotejar com o currículo adotado pela escola e utilizado por ele na sala de aula. Analisando a necessidade

do debate em torno da matriz da provinha (avaliação externa diagnóstica adotada pelo governo federal), Morais (2012, p.569) reforça que, sem ele, fica muito difícil mudar as “práticas excludentes na escola, que tem tido dificuldade em alfabetizar, com qualidade e em tempo adequado, muitos dos filhos das camadas populares”. Esse exercício deve ser visto como uma possibilidade de temática que pode ser desenvolvida e debatida nos espaços coletivos de trabalho pedagógico dos professores.

Os resultados das avaliações externas refletem o trabalho que foi desenvolvido há algum tempo, no limite essas avaliações são anuais, portanto, refletem o que foi feito em sala de aula no último ano. Por essa razão, o conhecimento sobre o planejamento, sobre a ação de planejar, é peça chave para o professor conseguir compreender os que seus alunos sabem e o que eles não sabem e, o que é mais importante, o que foi feito para que eles soubessem ou não determinado tema ou assunto. Assim, dominar a técnica sobre como planejar e utilizar o planejamento como ferramenta diária e constante do desenvolvimento do trabalho é fundante para o professor explicar a produção dos seus alunos.

As avaliações externas fornecem dados que, se apropriados de forma consistente, podem revigorar os contornos da escola pública que realiza a sua função social na sociedade democrática de garantir o ensino-aprendizagem para todos os seus alunos. Porém, as avaliações externas/internas da escola e a reflexão sobre sua realidade não podem se esgotar nelas e devem ser tomadas como o ponto de partida para a trajetória da escola rumo à sua avaliação institucional, que não pode prescindir de uma autoavaliação.

Conhecer e utilizar os resultados das avaliações externas nas salas de aula e cotejá-los com as avaliações internas significa compreendê-los não como um fim em si mesmo, mas sim como possibilidade de associá-los às transformações necessárias no sentido de fortalecer a qualidade da escola pública democrática, que é aquela que se organiza para garantir a aprendizagem de todos e todas.

## **Referências**

ALAVARSE, O.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. **Avaliação como diretriz das políticas educacionais dos governos federal, estaduais e municipais: o caso brasileiro.** Trabalho apresentado no III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. 14 a 17 novembro 2012, Zaragoza.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade,

mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

BARRETTO, E. S. S.; PINTO, R. P. (Coord.). **Avaliação na educação básica: 1990-1998. Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 114, p. 49-88, 2001.

BONAMINO, A. C.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

\_\_\_\_\_. **Tempos de avaliação educacional: o Saeb, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

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

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

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

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

FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, especial, p. 989-1014, 2007.

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

GIMENO SACRISTÁN, J. A avaliação no ensino. In: \_\_\_\_\_.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 295-351.

HADDAD, F. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 23 p. (Série Documental. Textos para Discussão, 30).

MORAIS, A. G. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a *Provinha Brasil*. **Revista Brasileira de Educação** Campinas. v. 17, n. 51, p. 551-742, 2012.

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

OLIVEIRA, A. P. de M. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. 276 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

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

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

PILATI, O. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 11-30, 1994.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100-especial, p. 1231-1255, out. 2007.

SOUSA, S. M. Z. L.; ARCAS, P. H. Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 181-199, 2010.

\_\_\_\_\_; LOPES, V. V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. **Revista Adusp**, São Paulo, p. 53-59, 2010.

STOBART, Gordon. **Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación**. Traducción de Pablo Manzano Bernández. Madrid: Morata: Ministerio de Educación, 2010.

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

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